

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VANIA CRISTINA PAULUK DE JESUS

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEMANDAS DOS TRABALHADORES

PONTA GROSSA
2006

VANIA CRISTINA PAULUK DE JESUS

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEMANDAS DOS TRABALHADORES

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Rejane Aurora Mion

PONTA GROSSA
2006

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Maria Botelho CRB-9-994/BICEN/UEPG

J58e Jesus, Vania Cristina Pauluk de
Educação do campo: demandas dos trabalhadores / Vania Cristina Pauluk de Jesus. Ponta Grossa, 2006.
135 f.

Dissertação (mestrado) – UEPG – Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Rejane Aurora Mion

1- Educação do campo. 2-Movimentos sociais. 3- Educação e trabalho I.T.

CDD: 370.19

VANIA CRISTINA PAULUK DE JESUS

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEMANDAS DOS TRABALHADORES

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Setor de Ciências Humanas Letras e Artes. Programa de Pós-graduação- Mestrado em Educação.

Ponta Grossa, 6 de março de 2006.

Prof^ª. Dr.^a Rejane Aurora Mion- Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^ª. Dr.^a Maria Antônia de Souza
Doutora em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná/ Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Luís Fernando Cerri
Doutor em educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^ª. Dr.^a Maria Isabel Moura Nascimento
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Tem certos dias
 Em que eu penso em minha gente
 E sinto assim
 Todo o meu peito se apertar
 Porque parece
 Que acontece de repente
 Feito um desejo de eu viver
 Sem me notar
 (...) aí me dá
 Como uma inveja dessa gente
 Que vai em frente
 Sem nem ter com quem contar
 São casas simples
 Com cadeiras na calçada
 E na fachada
 Escrito em cima que é um lar
 Pela varanda
 Flores tristes e baldias
 Como a alegria
 Que não tem onde encostar
 E aí me dá uma tristeza
 No meu peito
 Feito um despeito
 De eu não ter como lutar
 (...)

Peço a Deus por minha gente
 É gente humilde

 Que vontade de chorar

(Chico Buarque/ Vinícius de Moraes)

(...) eu sei,
 Que a vida devia ser bem melhor e será
 Mas isso não impede que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita

(Gonzaguinha)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força, esperança, ânimo e coragem para prosseguir...

À minha família por compreender minhas ausências, me apoiar e proporcionar momentos de descontração e lazer.

À Prof^a. Dr.^a Rejane Aurora Mion pela orientação.

À banca examinadora: Prof^a. Dr.^a Maria Antônia de Souza, Prof. Dr. Luís Fernando Cerri e Prof^a. Dr.^a Maria Isabel Moura Nascimento, pela leitura minuciosa, indicações bibliográficas, inquietações suscitadas, pelo respeito à autonomia do pesquisador em formação, enfim pelo comprometimento ao papel de examinadores.

À querida, terna e eterna professora Maria Antônia, que ensina tanto por palavras como por ações. Suas lições ultrapassam os conhecimentos escolares, englobam ética, humildade, respeito, suscitam inquietações, fazem-nos desejar alçar vôos maiores.

A todos os professores, dos quais tive o prazer de ser aluna durante minha trajetória escolar, os quais comprovaram, em meio a adversidades, ser possível qualidade de ensino em instituições públicas. Entre eles destaco: Iadeviga, Mutti, Vera, Estanislau, Zélia e Aparecida (ensino fundamental); Roseli, Clícia, Mauricéia, Sandra, Juarez e Jeanine (ensino médio); Orlando, Ninfa, Graciete, Luzia, Beatriz e Maria Antônia (ensino superior).

Aos professores e funcionários do Mestrado em Educação, especialmente: Prof. Dr. Antônio Marques do Vale, pelas conversas nos corredores, pelos questionamentos nas aulas, pelo auxílio para ver outras questões em minha pesquisa; Prof. Dr. Ademir J. Rosso, pela disponibilidade e comprometimento enquanto coordenador.

À Cléia, Seu Elias, Ana Julieta e Ercília, por sempre serem prestativos e nos ajudarem além das atribuições de suas respectivas funções.

À Prof^a. Dr.^a Lúcia Cortes da Costa, pela acolhida carinhosa no NUPES, pelos questionamentos, indicações bibliográficas e inquietações suscitadas, as quais ajudaram a aprimorar minha criticidade e visão de mundo e trouxeram inestimáveis contribuições à pesquisa.

Aos amigos que direta ou indiretamente auxiliaram-me na caminhada de pesquisa, nas horas de desapontamentos, tristezas, desânimo, em especial Noemi Sutil, Carmen Simão, Fernando Tisque e Ingrid Carvalho.

Aos sujeitos de pesquisa (pessoas entrevistadas), que tão gentilmente me receberam.

Ao Prof. Estanislau Rodrigues pela correção ortográfica e gramatical.

À Prof^a. Dr.^a Esméria de Lourdes Saveli, então Secretária Municipal da Educação, pela concessão de licença sem vencimentos, a qual me possibilitou dedicação integral ao mestrado.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

LISTA DE SIGLAS

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Banco Mundial)
CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CTS - Ciência Tecnologia e Sociedade
ENC - Exame Nacional de Cursos
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
EUA- Estados Unidos da América
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FMI- Fundo Monetário Internacional
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB- Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs- Organizações Não Governamentais
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
PIB- Produto Interno Bruto
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária
PG- Ponta Grossa
SME- Secretaria Municipal de Educação (Ponta Grossa)
SUPRA- Superintendência de Reforma Agrária
TFP - Tradição, Família e Propriedade
TS - Teixeira Soares
UDR- União Democrática Ruralista
ULTABs - União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Brasil
UnB- Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
SUS - Sistema Único de Saúde

RESUMO

Neste texto pretendemos discutir que especificidades precisa possuir a escola do campo neste mundo neoliberal, identificar as demandas educacionais dos sujeitos do campo e analisar as propostas para educação do campo dos movimentos sociais e Estado. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e, utilizamos como principais instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas estruturadas abertas. Para atingir nossos objetivos caracterizamos e discutimos a proposta educacional do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra); analisamos as Diretrizes Operacionais para Escola do Campo e, realizamos entrevistas com duas comunidades rurais para identificar suas demandas educacionais; uma na zona rural de Ponta Grossa e outra em um assentamento de reforma agrária de Teixeira Soares. Entrevistamos ao todo vinte e nove pessoas das comunidades escolares (pais, alunos, professores, diretora, servente). A proposta educacional do MST pretende despertar a consciência de classe e formação de militantes. O MST adota como referenciais teóricos especialmente Freire, Makarenko, Piaget; entretanto não escolhe uma pedagogia específica, põe todas em movimento, para que se escolha a mais adequada, conforme as necessidades. A proposta do Estado (As Diretrizes Operacionais para Escola do Campo), apresenta muitos avanços a saber: universalização da educação básica e profissional nas próprias comunidades rurais; flexibilização do calendário e espaços escolares; formação inicial e continuada de professores; diferenciação do custo aluno, entre outros. Com referência às demandas educacionais dos sujeitos do campo, vistas pelos seus olhos; traduzem-se em expectativas em relação à escola, abrangendo três pontos centrais: 1) aquisição de habilidades como leitura, escrita e cálculo e, ainda, transmissão de conhecimentos; 2) formação moral e 3) preparação para o trabalho no campo. Essas expectativas refletem de certa forma os valores e ideologias presentes em nossa sociedade. O pensamento dos trabalhadores reflete seu modo de vida e valores. Contudo, para a construção de uma escola de qualidade social para o campo, que atenda seus anseios e necessidades, respeite e valorize seus saberes e valores, fazem-se necessários investimentos financeiros e humanos nas escolas situadas no campo. Os movimentos sociais podem contribuir para melhoria da escola, de várias maneiras, participando, sugerindo modificações, oportunizando a utilização de seus materiais pedagógicos, mas sobretudo; ao organizarem-se junto com a comunidade para reivindicar que o Estado cumpra seu papel de mantenedor da escola, efetivando o que está previsto nas Diretrizes. Consideramos que o campo precisa de uma educação diferenciada, que não se restrinja às necessidades agrícolas e do mercado de trabalho, mas uma formação cultural ampla, que privilegie a aquisição e recriação dos conhecimentos científicos.

Palavras-chave: educação do campo, movimentos sociais, demandas dos trabalhadores, conhecimento científico, trabalho e educação.

ABSTRACT

In this text we intend to argue that especificidades necessary to possess the school of the field in this neoliberal world, to identify the educational demands of the citizens of the field and to analyze the proposals for education of the field of the social movements and State. This research is of qualitative boarding e, uses as main instruments of collection of data the documentary analysis and structuralized interviews opened. To reach our objectives we characterize and we argue the proposal educational of the MST (Movement of the Agricultural Workers Without Land); we analyze the Operational Lines of direction for School of the Field and, we carry through interviews with two agricultural communities to identify its educational demands; one in the agricultural zone of Thick Tip and another one a nesting of agrarian reform in Teixeira Soares. We all interview the twenty and nine people of the pertaining to school communities (parents, pupils, professors, director, maid). The proposal educational of the MST intends to awake the conscience of classroom and formation of militant. The MST adopts as theoreticians sustentation especially Freire, Makarenko, Piaget; however it does not choose a specific pedagogy, puts all in movement, so that if I will choose most adequate, as the necessities. The proposal of the State (the Operational Lines of direction for School of the Field), presents many advances to know: to give to all of the basic and professional education in the proper agricultural communities; pertaining to school adaptable of the calendar and spaces; initial and continued formation of professors; differentiation of the cost pupil, among others. With reference to the educational demands of the citizens of the field, seen for its eyes; three points are expressed expectations in relation to the school, enclosing central offices: 1) acquisition of abilities as reading, writing and calculation and, still, transmission of knowledge; 2) moral formation and 3) preparation for the work in the field. These expectations reflect of certain form the values and ideologies gifts in our society. The thought of the workers reflects its way of life and values. However, for the construction of a school of social quality for the field, that takes care of to its yearnings and necessities, it respects and it values its to know and values, become necessary financial and human investments in the situated schools in the field. The social movements can contribute for improvement of the school, in some ways, participating, suggesting modifications, oportunizando the use of its pedagogical materials, but over all; when together organizing itself with the community to demand that the State fulfills its paper flifting of the school, accomplishing what it is foreseen in the Lines of direction. We consider that the necessary field of a differentiated education, that if does not restrict to the agricultural necessities and of the market of work, but ample a cultural formation, that privileges the acquisition and reconstruct of the scientific knowledge.

Key words: education of the field, social movements, demands of the workers, scientific knowledge, work and education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I- A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL	18
1.1 O início da educação rural no Brasil	19
1.1.1 Educação e desenvolvimento	21
1.1.2 Ordem, progresso e educação do campo	24
1.1.3 A des(ordem) educacional	27
1.2. Educação no campo	31
1.3 A urgência de formação de professores para o campo	35
1.4 As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	39
CAPÍTULO II- ASSIM CAMINHA A HUMANIDADE... MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA POR DIREITOS	44
2.1 Movimentos Sociais	44
2.2 Cidadania e capitalismo	47
2.2.1 Cidadania política no Brasil	52
2.3 Movimentos sociais e desigualdade	55
2.4 Educação e luta pela terra	58
2.5 Finalidades da educação	60
2.6 O trabalho como princípio educativo	62
2.7 Princípios educacionais do MST	65
CAPÍTULO III- A VOZ E A VEZ DO POVO NA ESCOLA	69
3.1 Caracterização geral dos dados	70
3.2 A vida no campo	72
3.3 A situação das escolas no campo	77
3.4 Demandas educacionais dos sujeitos do campo	85
3.5 A função da escola para a escola	92
CAPÍTULO IV- DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO	94
4.1 Diretrizes e movimentos sociais	94
4.2 Expectativas educacionais dos sujeitos do campo	101
4.2.1 Formação ética e valores morais	102
4.2.2 Trabalho e educação	106
4.2.3 Habilidades básicas para escola e vida	109
4.3 Uma escola para a classe trabalhadora	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
APÊNDICE	129
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Cresci ouvindo minha mãe falar de sua paixão pelo campo e desejo de voltar viver lá, desejo este que me contagiou, mas não houve possibilidade de ser realizado. Desde a infância ouvia histórias nostálgicas do campo, da escola por ela freqüentada, e sempre pensava em, um dia, lecionar nesse espaço. Logo que ingressei na rede municipal de ensino de Ponta Grossa, fui trabalhar numa escola situada a apenas uma quadra da zona rural. A maioria dos alunos que freqüentavam essa escola vinham do campo.

Minha principal preocupação naquele momento era alfabetizá-los, pois esses alunos estavam há quase três anos na escola e não estavam alfabetizados ainda. Apesar das intensas discussões de que participei, nos cursos de Magistério e Pedagogia, sobre trabalhar com a “realidade” dos alunos, o fato de a maioria dos alunos serem do campo não trazia modificações relevantes à minha prática educacional. Entretanto, algumas inquietações surgiram ao perceber que os alunos não tinham, em sua maioria, a intenção de prosseguir seus estudos. Eles se satisfaziam apenas em concluir a quarta série do ensino fundamental (antigo primário). Sabendo da necessidade dos conhecimentos, como também da escolaridade formal, neste momento histórico da sociedade era penoso constatar isso.

Está assegurado expressamente tanto na Constituição (1988) como na LDBEN (9394/96), a educação (Ensino Fundamental) como direito de todos e dever do Estado, muitos, porém, ainda continuam excluídos desse direito. “A não garantia desse direito, de forma plena, tem fomentado o surgimento de ações coletivas orientadas para reivindicação da educação escolar e da gratuidade do ensino”, conforme SOUZA (2003, p. 83). A partir da reivindicação popular, especialmente após os anos 70 e 80, com a LDB 5692/71, houve uma ampliação das vagas e prédios escolares. Mas não foi suficiente a fim de que todos tivessem

acesso e permanência numa escola de qualidade social¹. Ainda há um grande número de evasão e repetência, sem falar no baixo aproveitamento escolar.

No campo a situação educacional é ainda pior que na cidade: faltam escolas, formação e qualificação docente, materiais didáticos e pedagógicos, transporte escolar... Os índices de repetência, evasão, distorção idade-série, analfabetismo, entre outros, são maiores do que na cidade. Em alguns lugares o salário dos professores chega a apenas R\$ 37,00 e suas condições de trabalho são precárias. A rotatividade de professores é constante. (KOLLING e MOLINA, 1999).

Neste trabalho opta-se pelo termo *do campo* para provocar uma reflexão a respeito do trabalho “camponês”, e as inúmeras lutas sociais e culturais para garantir o direito a esse trabalho. Em educação a expressão “do campo”, inclui indígenas, quilombolas, diversos tipos de assalariados do meio rural, como, também, pretende-se resgatar o respeito ao termo “camponês”, ultrajado durante muito tempo (ARROYO, 2004). Os sujeitos do campo foram vistos com desprestígio, muitas vezes. **Neste pesquisa, focalizaremos como sujeitos do campo os moradores de comunidades rurais.**

Estabelece-se como critério, para uma escola ser considerada do campo, não somente o aspecto geográfico, ou seja, estar no espaço rural, mas as identidades de seus sujeitos. Assim, mesmo que a escola não esteja no espaço rural, mas receba alunos do campo, precisa satisfazer as necessidades educacionais desses sujeitos (as quais procuramos desvelar neste trabalho), respeitando e considerando seus valores. Defendemos, porém, a necessidade da escola estar situada no campo, considerando a nuclearização² uma medida a ser feita apenas em último caso.

¹ Contraindo-se ao modelo neoliberal de qualidade total, é “aquela que promove *para todos* o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (LIBÂNEO, 2000, p.54).

² Extinção de escolas multisseriadas isoladas e deslocamento dos alunos dessas escolas para uma escola “central”.

A fim de que a situação sórdida das escolas do campo seja modificada, os sujeitos e movimentos sociais do campo vêm se organizando e desenvolvendo propostas educacionais. Como exemplo, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), já em 1987 tem seu setor de educação consolidado e começa a desenvolver parcerias com sociedade e Estado, universidades, etc. Vale ressaltar como marco atual a I Conferência Nacional: *Por uma Educação Básica do Campo*, em Goiás entre os dias 27 à 30 de julho de 1998, organizada por: MST, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), entre outras entidades. Pretendendo elaborar materiais para alimentar a reflexão sobre o tema, facilitar a troca de experiências, visando, assim, sensibilizar outros organismos, especialmente o Ministério da Educação, para garantir educação de qualidade no campo, que viesse contemplar as necessidades dos sujeitos do meio rural. Contrapondo-se a ideais dominante de “propor um modelo único de educação adaptável aos especiais: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros” (KOLLING e MOLINA, 1999, p. 7).

Esta articulação entre diversos órgãos por uma educação básica do campo, visa a construção de escola que vá ao encontro das reais necessidades dos sujeitos do campo; procurando: adequar o currículo à realidade do campo, capacitar professores, buscar recursos didáticos e materiais, etc. Os objetivos desta articulação são, conforme MOLINA:

1. Mobilizar os povos do campo para conquistar e construir políticas públicas na área do campo e, prioritariamente da educação básica.
2. Construir na reflexão política pedagógica sobre Educação do Campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades (2003, p. 58).

Além dos objetivos já citados acima, a referida conferência ainda pretendia: pensar e implementar um projeto de desenvolvimento brasileiro, incluindo as pessoas que vivem no

campo, já que a agricultura familiar foi menosprezada pelo Governo, anteriormente, o qual priorizou a agricultura capitalista baseada na monocultura com finalidade exportadora.

Há escassez de dados e análises sobre esse tema, tanto do Governo como de estudiosos. Os estudiosos das ciências sociais abandonaram o meio rural desde 1970. Vemos que apenas 2% das pesquisas de pós-graduação tratam de questões do campo, não chegando a 1% as que tratam de educação escolar no meio rural, conforme KOLLING e MOLINA (1999). Outro estudo feito por DAMASCENO e BEZERRA (2004), nos mostra que a produção de teses e dissertações brasileiras, sobre o tema do campo, caiu de 2,1%, na década de 1980 para 0,9 na década de 1990. A mesma tendência ocorre na produção e publicação de artigos científicos e livros. Nos últimos anos, no entanto, a produção de pesquisas sobre educação do campo vem crescendo, mas esse crescimento é ofuscado pelo aumento do número de pesquisas realizadas sobre outros temas.

Diante disso, pretendemos colocar nossa pesquisa na academia para discussão, para contribuir à construção de conhecimentos sobre o tema, fomentar o debate e proporcionar contribuições teóricas à pesquisa em educação do campo em nosso país. Colocamos como problema de pesquisa: Quais são as demandas educacionais dos sujeitos do campo?

Nosso objetivo primordial é identificar as demandas educacionais dos sujeitos do campo, nesse mundo neoliberal, no qual o capitalismo globalizado destrói as identidades particulares. **Para tanto, nos dispomos a verificar os anseios educacionais dos sujeitos do campo e refletir sobre as possibilidades, limitações e desafios da construção de uma escola de qualidade social para o campo.**

Nossa metodologia é de abordagem qualitativa. Optamos por realizar nossa pesquisa em duas comunidades rurais, sendo que uma deveria ser de um assentamento de reforma

agrária na região de Ponta Grossa³, (já que no município de Ponta Grossa não havia nenhum ainda no momento da nossa coleta de dados) e outra na zona rural de Ponta Grossa.

Esta região tem uma forte vocação agrícola, a política foi muito influenciada pelos coronéis, a economia da região é, grandemente, fortalecida pelas atividades agrícolas; as escolas situadas no campo na região de Ponta Grossa estão sendo fechadas, devido à nuclearização. No município de Castro a Escola Três Pinheiros (situada num assentamento de reforma agrária), foi fechada. No município de Tibagi sete escolas foram fechadas, no início de 2005; permanecendo apenas três escolas rurais. A Escola São Bento, em Tibagi, possui uma filial num assentamento de reforma agrária, mas estava prestes a ser fechada⁴. Em Ponta Grossa não há nenhuma escola em assentamento, os alunos do acampamento Emiliano Zapata freqüentam a Escola Paschoalino, no Parque Vila Velha, que visitei e onde pude conversar informalmente com membros da comunidade escolar; mas a mesma não apresenta nenhuma característica que a diferencie e justifique a pesquisa lá. Enfim, o município de Teixeira Soares, mantém duas escolas em assentamentos (havia três, uma foi fechada porque os pais, gradualmente, foram mandando seus filhos estudar na cidade). Em uma dessas escolas o professor vem de fora do assentamento lecionar; e na outra a professora é da comunidade.

O critério utilizado para escolha das comunidades foi uma estar situada num assentamento de reforma agrária (Ernesto Che Guevara), portanto, vinculada a um movimento social e outra comunidade rural qualquer sem vínculo a movimento social. A coleta de dados foi, especialmente, através de entrevistas estruturadas abertas com os representantes das comunidades escolares por nós escolhidas (professor, diretor, pedagogo, servente, alunos e pais). Nas duas escolas foram entrevistados todos os profissionais (professor, diretor e servente); entre os pais foram entrevistados quinze pessoas adultas, dez

³ No estado do Paraná há 226 assentamentos, na região de Ponta Grossa entre nove municípios há assentamentos em cinco municípios (Castro, Tibagi, Ipiranga, Teixeira Soares e Palmeira), totalizando dezesseis assentamentos (INCRA, 2004).

alunos, totalizando assim, 29 pessoas entrevistadas. Nosso roteiro de entrevista encontra-se em apêndice deste trabalho.

Nossas entrevistas com as pessoas da comunidade foram estruturadas em três temas centrais, a saber: 1) a vida no campo: procuramos conhecer as condições de vida e trabalho no campo, como os sujeitos analisam a vida no campo, onde nasceram (se no campo ou na cidade); 2) a escola: procuramos identificar a visão dos pais em relação à escola, se a escola do campo precisa ser diferente da escola da cidade, se freqüentaram escola e se acreditam utilizarem o que aprenderam, se participam da escola e como ocorre essa participação e; 3) a função esperada da escola no campo: o que consideram que a escola precisa ensinar, se consideram necessário estudar para trabalhar e viver no campo.

Procuramos, em nossa pesquisa, analisar a situação específica onde ocorre a problemática; revelar experiências localizadas que permitem generalizações, representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; estudar a divergência de opiniões e ainda, retratar a realidade de forma completa e profunda revelando “a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19).

Consideramos necessário “ver” e situar a escola do campo em seus múltiplos aspectos: culturais, econômicos, políticos, históricos... Ao analisar problemas educacionais, precisamos ser, como diria Freire (1987) *radicais*, ou seja, buscar as raízes. Para tanto, no primeiro capítulo, fazemos um resgate histórico da educação brasileira, enfatizando a educação do campo. Discorremos a respeito do contexto educacional contemporâneo, pois entendemos, que a escola do campo não pode estar separada do contexto educacional, político, econômico, cultural, histórico, etc, mais amplo. Então, fazemos uma caracterização da situação das escolas do campo; tratamos da formação de professores, pois consideramos isso indispensável

⁴ Estas informações foram colhidas com a coordenadora de escolas rurais do município de Tibagi, durante o Seminário Estadual de Educação do Campo, em Faxinal do Céu, no Paraná, realizado em abril de 2005.

para se pensar em mudanças na educação nesse âmbito e, finalmente, analisamos as Diretrizes Operacionais para Escola do Campo, as quais segundo sua relatora, Edla Soares⁵, foram fruto dos anseios e aspirações das comunidades do campo e movimentos sociais que vêm se organizando e pressionando o Estado para a construção de uma escola do campo.

A educação pode ser um instrumento de luta pela cidadania, mas não como a única responsável por transformações e modificações sociais. Nessa tarefa, os movimentos sociais podem colaborar significativamente. Concordamos com GENTILI “perante a ofensiva neoliberal o grande desafio democrático consiste na defesa e na transformação da educação pública, estabelecendo-se que os movimentos sociais devem desempenhar um papel fundamental nesta tarefa” (2001, p.119). Portanto, no segundo capítulo, discorremos sobre os movimentos sociais e os caracterizamos; falamos de seu papel enquanto reivindicadores de direitos e das possibilidades da participação na construção de cidadania e, retratamos a luta por escolas do MST. Discorremos, também, sobre as finalidades da educação escolar e analisamos as possibilidades do trabalho como princípio educativo. Então, caracterizamos e discutimos a proposta educacional do MST.

No terceiro capítulo, analisamos os dados coletados a fim de identificarmos as demandas educacionais dos sujeitos do campo. Inicialmente, fazemos uma caracterização dos dados obtidos com as entrevistas com aos sujeitos das duas comunidades rurais. Então, estruturamos o texto utilizando os dados obtidos em todas as entrevistas, organizando-o em tópicos, a saber: a vida no campo, a escola do campo e as demandas educacionais dos sujeitos do campo.

No quarto capítulo, procuramos estabelecer semelhanças entre essas duas propostas educacionais para o campo (MST e As Diretrizes Operacionais para Escola do Campo),

⁵ Declaração proferida durante palestra no II Seminário Estadual: educação e diversidade no campo, realizado em Faxinal do Céu, no Paraná, durante os dias 7 a 9 de abril de 2005.

anteriormente analisadas, e os anseios educacionais da comunidade do campo; para poder refletir sobre as possibilidades, limitações e desafios da construção de uma escola de qualidade social para o campo neste momento histórico, utilizando como parâmetro as demandas dos sujeitos do campo. Por fim, fazemos nossas considerações finais, afirmando que os povos do campo pertencem à classe trabalhadora e necessitam de uma escola que atenda aos interesses dessa classe.

1. A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Poemas marotos

Não lê nem vê: apenas reproduz.
Escola sem conhecimento, oca sem luz.
“Consciência? Onde foi que te pus?”

Do sistema, mera marionete, mero boneco.
Escola sem autonomia: capacho, caneco.
“Politização? O que é exatamente esse treco?”
Acomodado ao regime, saco de pancada.
Escola a-crítica: alienação e marmelada.
“Discernimento? Não teria outra morada?”

Semi-profissional de sub-profissão, meio-a-meio.
Escola que não sabe o que é, nem a que veio.
“Críticidade? Põe mais aluno que eu toureiro.”

Parado no tempo: titulação de acomodado.
Escola de repetência, de evasão e do desqualificado.
“Ensino? Não seria uma coisa do passado?”

(Ezequiel Theodoro da Silva, 1998, p.34)

Neste capítulo trataremos da educação rural no Brasil, fazendo inicialmente um resgate histórico de programas educacionais para o campo e apontando alguns marcos da educação no geral, pois consideramos relevante ter uma noção do contexto educacional brasileiro mais amplo, para discutir a educação no campo. Com referência ao contexto atual, discorreremos sobre os ajustes neoliberais na educação; depois trataremos da situação das escolas do campo, no momento atual, da importância da formação de professores para se pensar em mudanças na educação e, finalmente, analisaremos as Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo, documento este aprovado em 2002, devido especialmente à ação dos movimentos sociais do campo. Utilizamos como referenciais centrais, neste capítulo, especialmente: Leite, Therrien, Damasceno, Kolling, Molina e Arroyo.

1.1 O início da educação rural no Brasil

A primeira Constituição (1824) assegurava instrução primária gratuita a todos os cidadãos, sendo esse mesmo direito assegurado na Carta Magna de 1891, garantindo a liberdade e a laicidade de ensino. Não havia um sistema nacional de educação. A demanda educacional era das classes médias, que buscavam por meio dela, ascensão social como, também, ingresso no recente processo de industrialização. As elites mandavam seus filhos estudar fora do país, nas universidades da Europa.

No campo não havia preocupação com educação, pois as classes dirigentes não viam necessidade de educar agregados e negros. As técnicas arcaicas utilizadas na agricultura não exigiam preparação profissional especializada, e não havia nenhum interesse em formação para a cidadania, a educação era considerada desnecessária. Assim, vemos o estreitamento da função da escola na sociedade capitalista apenas à preparação para o trabalho e manutenção do *status quo*. É preciso superar “visões que ora colocam a educação ao nível de infraestrutura (produção imediata da mais valia), ora relegam apenas à função ideológica superestrutural, um aparelho ideológico do estado”, conforme Frigotto (1999, p. 101).

Nas primeiras décadas do século XX, despertou-se o interesse para a educação rural, como meio de conter o forte movimento migratório, fixar o homem no campo, evitar a explosão de problemas sociais nos centros urbanos e, sobretudo, proteger os interesses dos agroexportadores, mantendo mão-de-obra no meio rural. Nessa tendência, denominada de *ruralismo pedagógico*, não havia nenhuma preocupação com as necessidades dos sujeitos do campo, somente a preocupação salvacionista dos patronos, a qual consistia em transformar crianças indígenas em “cidadãos” prestimosos, unindo para isso educação e trabalho, atendendo aos interesses das elites. Além de colaborar para o aumento da produtividade

agrícola, contribuía para a transformação dos sujeitos em cidadãos sintonizados com as ideologias dominantes para a manutenção do *status quo*.

O Movimento Renovador na década de 1930 retratava a insatisfação educacional de diversos setores da sociedade, entre eles, grandes proprietários, cafeicultores, intelectuais, classes médias e massas. Esse movimento teve como principal resultado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)⁶; e influenciou grandemente a Constituição de 1934. Nessa Constituição o financiamento da educação rural foi assegurado, não sendo integrada ao trabalho, mas apontando à participação nos direitos sociais.

É transferida a responsabilidade pelo financiamento do ensino primário à esfera privada, na Constituição de 1934. As empresas seriam responsáveis pela manutenção do ensino primário gratuito aos filhos dos trabalhadores, *excluindo dessa obrigação as empresas agrícolas*. O objetivo dessa educação seria preparar os alunos para serem trabalhadores em miniatura, para manter as desigualdades. Esses projetos educacionais se constituíam em pacotes fechados, desvinculados da realidade do campo. As propostas de educação rural visavam ajustar as pessoas ao meio urbano e fixar o homem no campo (ruralismo pedagógico), para aumentar a produtividade e lucro no sistema capitalista e proteger as cidades de sua “invasão”. À escola caberia o papel de “agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todo na obra de construção da unidade nacional, para tranqüilidade, segurança e bem estar do povo brasileiro” (TERRIEN e DAMASCENO, 1993, p. 26). Essas propostas tinham como pressuposto um homem rural vazio culturalmente, que precisava ser civilizado. Além da preocupação sanitarista, na qual a educação seria utilizada para diminuir as enfermidades e verminoses do meio rural.

⁶ Movimento esse inspirado na Escola Nova, que teve como principal idealizador Dewey. Aqui no Brasil, seus principais representantes foram Anísio Teixeira e Lourenço Filho. A respeito ver: TEIXEIRA, A., *Educação é um direito*, SAVIANI (2002).

1.1.1 Educação e desenvolvimento

A principal preocupação de Getúlio Vargas (presidente do Brasil neste período), era a instalação de um processo industrial de base. A escolarização na cidade passou a fazer parte desse ideário, ou seja voltado aos interesses industriais. No campo não há alteração nos processos escolares, mas se evidencia a preocupação em enaltecer a vida do campo, preservando sua arte e folclore, visando conter o movimento migratório. Em 1942 ocorre o VIII Congresso Brasileiro de Educação, enfatizando as tendências nacionalistas burguesas, mas não definindo “claramente os óbices da produção agrícola brasileira e da própria educação rural, mas sabia que ela era essencial para a manutenção do *status quo* não só da sociedade como do próprio Estado” (LEITE, 2002, p. 31).

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 tinha como objetivo a preparação profissional, assegurando aos concluintes do ensino técnico agrícola ingresso em uma instituição de ensino superior. Como condição, o curso escolhido precisaria ser relacionado ao curso profissional técnico já cursado. Uma outra característica dessa lei é mascarar uma educação sexista, destinando às mulheres um curso técnico com características femininas e aprendizado de economia rural doméstica, a fim de que se adequassem para cumprir seu papel de mulher na vida do lar.

Em meados da década de 1940 é criada a Comissão Brasileiro-Americana de educação das Populações Rurais (CBAR), em conformidade com a política externa norte-americana; voltada para a realização de projetos que contribuíssem ao desenvolvimento das comunidades rurais; realizaria debates, palestras, seminários, etc., nos quais, professores especialistas repassariam informações às comunidades rurais. Outra experiência educativa foi o programa de Extensão Rural, com caráter informal de educação.

O programa de Extensão Rural considerava o camponês como carente e desprotegido e pretendia o desenvolvimento agrário, atendendo à visão colonialista-exploratória. Para tanto, procurava aliar capital e trabalho. Centrando-se na contenção do movimento migratório, combate a movimentos de orientação esquerdista, controle ideológico das massas, sustentação do processo industrial urbano, dependência às nações metrópoles, as quais patrocinavam o projeto (LEITE, 2002). Posta em prática desprezou o trabalho pedagógico dos professores rurais, o colocando como desnecessário.

Na década de 1950, destacam-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), os quais desenvolveram projetos à preparação de técnicos para educação rural e programas nas áreas de saúde, trabalho associativista, economia doméstica, artesanato, etc. Ambos estiveram centrados em interesses monopolistas de modernização do campo, com caráter assistencialista, sem discussão das raízes da problemática rural e ainda, desconsiderando os valores dos sujeitos do campo.

Estes programas educacionais desenvolvidos no espaço rural, especialmente na década de 1950 foram inspirados em pacotes educacionais norte-americanos e visavam a integração do camponês ao sistema capitalista, consolidando o ruralismo pedagógico, o qual pretendia que a escola se acomodasse aos interesses da região na qual estava inserida e que “impregnasse o espírito do brasileiro, antes de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros” (TERRIEN e DAMASCENO, 1993, p. 18). Pretendia, também, consolidar o desenvolvimento do meio rural brasileiro; criticava o urbanismo a fim de combater o êxodo rural, colocando a educação como o centro da comunidade rural. À escola caberia: a) contribuir para o *ajustamento* do homem do campo ao ambiente regional, b) promover o sentimento de solidariedade humana, c) não desenraizar o

homem do campo para não desagregar o povo brasileiro e empobrecer a Nação, utilizando o homem do campo como fator de produção e progresso.

A lei 4024/61, quando promulgada, após passar 13 anos no Congresso, deixa insatisfeitos muitos educadores, por não atender a seus anseios e já estar um pouco ultrapassada, devido à demora de tramitação. Em relação à educação do campo, especificamente, esteve condicionada aos interesses do capital. Compartilhamos com LEITE “foi a negação da escolarização nacional, da cultura, do habitual, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial” (2002, p. 38).

Na LDBEN 4024/61 não verificamos preocupação significativa com o ensino rural; tratou-se de formação de professores para escolas rurais primárias a fim de integrá-los ao meio. A educação tinha como objetivo adaptar o aluno ao meio, estimulando atividades profissionais. Constituía-se obrigação das empresas industriais, o que não satisfazia as necessidades da população rural. A estruturação da escola rural ficou sob a responsabilidade dos municípios, os quais, considerando seu tamanho e recursos, em sua maioria não têm condições econômicas para manter o ensino.

A década de 1960 foi palco de uma intensa mobilização societária, onde os movimentos camponeses se intensificaram exigindo reforma agrária imediata. Seu lema era: “Reforma agrária na lei ou na marra!” Esses movimentos eram apoiados por organizações políticas e partidárias. Entre elas podemos citar: ULTABs (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), impulsionada pelo PCB e Master (Movimento dos Agricultores Sem Terra), no RS, apoiado pelo PTB. Algumas organizações receberam o apoio de ala progressista da Igreja Católica. Os movimentos de esquerda ligados às Ligas Camponesas, colaboram para o aparecimento de movimentos populares, a saber: os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), os quais visavam

ao resgate dos valores culturais, escolares e sociais dos trabalhadores do campo, realizando projetos de educação popular e alfabetização de adultos, tanto no espaço urbano como no rural.

Nesse contexto, podemos destacar a atuação de Paulo Freire, em 1962, que estando no RN, elabora e desenvolve uma proposta de alfabetização, assim alfabetiza trezentos trabalhadores em apenas quarenta e cinco dias. Seu trabalho é baseado na “libertação dos oprimidos”, ou seja, pretendia que, através do processo de alfabetização os sujeitos iniciassem um processo de conscientização (libertação), por meio da problematização de situações vividas. Em 1967, o Governo Federal implanta o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), procurando aplicar a proposta de Paulo Freire, sem o processo de conscientização e não obtém resultados satisfatórios.

Novos convênios assistencialistas envolvendo educação foram firmados entre Brasil e Estados Unidos, a exemplo a “Aliança para Progresso”, como meio de conter a luta pela reforma agrária⁷ e educação popular com orientações revolucionárias. Durante as intensas reivindicações populares e significativa crise econômica e política, as elites impõem a ordem com braço militar.

1.1.2 Ordem, progresso e educação do campo

Durante a Ditadura Militar, as organizações camponesas foram proibidas, seu líderes exilados, presos ou assassinados. O debate político, científico e acadêmico foi “silenciado com o peso dos coturnos” (STÉDILE, 1997, p. 16). Foi criado o INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), depois transformado em INCRA (Instituto Nacional de

⁷ A primeira divisão de terras realizada no Brasil foi com a criação das Capitanias Hereditárias, no século XVI. A estrutura desigual e excludente dessa divisão, infelizmente, pouco foi modificada. Para diminuição da desigualdade social brasileira é indispensável uma verdadeira reforma agrária. A respeito ver: STÉDILE org. (1994), MARTINS (1980).

Colonização e Reforma Agrária). A reforma agrária foi vista como meio de aliviar tensões sociais e evitar revoluções. O INCRA, porém, limitou-se a efetuar colonizações em lugares desabitados e quase nada foi feito rumo a necessária e urgente reforma agrária.

Com o Golpe Militar, na década de 1970, as diretrizes educacionais precisavam estar adequadas ao novo modelo político e econômico, para acompanhar a nova roupagem do capitalismo. A escola, já esvaziada⁸ de conteúdo foi preenchida com *técnicas* e um grande aparato burocrático, trazendo os especialistas (supervisores, orientadores, administradores escolares) para a escola. Esses especialistas serviam tanto para supervisionar os profissionais da escola como também para controlar possíveis subversões.

A preocupação educacional estava novamente voltada à preparação para o mercado de trabalho, enfatizando a tendência tecnicista, “o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação” (SILVA, 2001, p.79). Através de relações, palavras e gestos; dominação e subordinação são ensinados dentro do ambiente escolar, isto pode ser considerado como currículo oculto⁹. O que não ocorreu/ocorre somente nessa tendência (tecnicista), a escola é um poderoso aparelho ideológico, serve para difundir ideologias religiosas, políticas, etc.

Essa tendência inspirou a LDBEN 5692/71, a qual criou o primeiro grau com duração de oito anos, gratuito e obrigatório, sem necessidade de exame de admissão (do antigo primário para o ginásio). Houve um aumento considerável do número de vagas nas escolas, possibilitando maior ingresso da classe desfavorecida economicamente. Entretanto, a escola não estava preparada para acolher a classe subalterna, o que ocasionou um elevado número de

⁸ O movimento da Escola Nova, iniciado na década de 1920, menosprezou a aquisição dos conhecimentos científicos acumulados historicamente para as classes trabalhadores, destinando-os somente aos mais capazes; criticando o enciclopedismo da Escola Tradicional, pretendia a formação do homem comum e não do erudito.

⁹ Giroux entende currículo oculto “como sendo as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações na escola e na vida da sala de aula” (1986, p. 71).

repetência e evasão escolar e também serviu para justificar a presença dos especialistas. Compartilhamos com SOARES “a escola foi idealizada historicamente para a burguesia, (...) precisamos ter uma escola pública eficiente para esses grupos sociais, que exigem uma escola diferente daquela que serve a grupos sociais privilegiados socialmente e economicamente” (2003, p.5).

As reformulações curriculares incluíram a criação de disciplinas como a de Educação Moral e Cívica, a fim de que a escola fosse formativa, segundo seus ideólogos. A reformulação do segundo grau originou cursos profissionalizantes. Uma grande diversidade de cursos foi criada, mas a maioria não tinha recursos materiais para seu funcionamento. Os alunos saíam dos cursos despreparados e não havia oferta satisfatória de empregos.

A educação rural esteve direcionada à formação profissional, não priorizando um projeto social para o campo. Mas a LDBEN 5692/71 apresenta um avanço ao possibilitar a adequação das férias ao plantio e colheita do campo, o que infelizmente, ainda não ocorre, nas escolas em que estivemos. Essa lei esteve articulada aos estudos econômicos de educação a partir do trabalho de Schultz, introduzindo o conceito de capital humano para explicar o investimento em educação, o de produtividade, taxa de retorno, custos de educação enquanto mercadoria (FRIGOTTO, 1999).

A teoria do capital humano é uma redução burguesa da prática educacional apenas a um fator de produção. A educação e o treinamento se colocam como fatores de desenvolvimento econômico e equalização social. Na verdade, mascara a verdadeira natureza dessas relações na sociedade capitalista. Sua idéia central é que o investimento em habilidades e conhecimento aumentaria futuras rendas, assemelhando-se a outros bens de consumo. Nesse sentido, a educação é um investimento como qualquer outro, porque é produtora de capacidade de trabalho e potencializadora do fator trabalho.

Novas demandas dos organismos internacionais de financiamento (FMI, BIB, BIRD) surgem baseadas nas categorias: sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para competitividade, formação abstrata e polivalente, redefinindo as bases da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2000). Nesse contexto, é aprovada a LDBEN 9394/96, a qual tratando especificamente da educação do campo, deixa bem flexível a organização do currículo escolar, período escolar, para que possa contemplar a multiplicidade das realidades escolares. Verificamos avanços nesta nova lei, pois prevê diferenciação no custo de aluno do campo, procurando contemplar a diversidade entre urbano e rural. Diante disso, avistamos um novo desafio, fazer cumprir estes dispositivos legais na construção de uma escola voltada a um projeto de desenvolvimento ao campo.

1.1.3 A des(ordem) educacional

Nessa fase do capitalismo globalizado, os organismos de financiamento¹⁰ impõem aos países em desenvolvimento, os quais têm grande dívida externa; medidas de ajuste econômico aprovadas no denominado “Consenso de Washington”, realizado em novembro de 1989 (e os citados países se submetem, aceitando os ajustes a fim de conseguir refinanciamento, pois não têm como pagar suas dívidas). Suas recomendações abrangem dez áreas, a saber: “disciplina fiscal, priorização de gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual” (CARCANHOLO, 2000, p.25). Com isto, os países são compelidos a diminuir seus gastos com programas sociais, inclusive saúde e educação.

Em contrapartida, o mundo de trabalho requer indivíduos capazes de desempenhar vários papéis na vida produtiva, com criatividade e iniciativa, nesta sociedade denominada sociedade da informação, onde ocorrem transformações econômicas, sociais,

¹⁰ Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial.

políticas e culturais constantes. O conhecimento, sendo emancipador torna-se cada vez mais estratégico. Há necessidade de uma leitura crítica do mundo, para interagir na sociedade, modificando-a. Uma educação de qualidade social, contrapondo-se ao modelo neoliberal de qualidade total, é indispensável para que isso venha a ocorrer de fato.

O neoliberalismo despolitiza o espaço escolar, colocando-o a serviço do mercado.

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, *ao mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as massas. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação (GENTILI, 1996, p. 244).

Os investimentos em educação vêm caindo e com eles a qualidade do ensino público, mas não significa que não haja qualidade em escolas públicas. Um levantamento feito entre 41 países em habilidades básicas (leitura, matemática e ciências), coloca o Brasil em 37º lugar, apenas na frente de Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru, em leitura. Os alunos conseguem ler, mas têm dificuldade em reter e interpretar palavras. Em Ciências e Matemática estamos em 40º lugar. Em Matemática, apenas o domínio simples das quatro operações, no entanto, os alunos apresentam dificuldades para operações mais complexas, formas geométricas e entendimento de enunciados dos problemas¹¹.

Conforme o discurso neoliberal, a ineficácia nesses sistemas educacionais se explica por serem públicos, e mal administrados devido à ineficiência do Estado em administrá-los. Portanto, precisam ser regulados por uma lógica institucional, flexível e meritocrática. Os problemas dos sistemas educacionais são explicados como consequência de: má formação e capacitação docente, má gestão, incapacidade e falta de comprometimento dos discentes. Para a ofensiva neoliberal há três culpados para a crise educacional na América latina, os quais impedem a modernização dos sistemas escolares, a saber: *o Estado*, por seu papel de

interventor; *os sindicatos*, pois pressionam o Estado para que assuma seu papel de mantenedor dos sistemas educacionais, reivindicando ampliação de vagas, maior remuneração etc. *A sociedade*, que acreditou na possibilidade e capacidade do Estado em construir uma escola pública, gratuita e de qualidade, exigência essa dos sindicatos.

Para escapar dessa crise, conforme esse discurso, faz-se necessário institucionalizar o princípio de competição, o qual deve regular o mercado educacional. Estabelecendo-se mecanismos de controle, estimulando a produtividade, competitividade e eficiência, e parcerias público-privadas. Esses ajustes incentivam uma descentralização de funções e responsabilidades do Estado, as transferindo para as esferas micro (municípios, instituições escolares, ongs). Está presente em seu discurso a justificativa de menor interferência estatal, entretanto, desenvolvem-se programas nacionais de controle e avaliação em todos os níveis de ensino, como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Cursos ENC (provão).

O controle de avaliação feito dessa forma se constituiu uma nova maneira de verificar a qualidade de ensino. Inicialmente o indicador de qualidade era o número de vagas escolares, mas com a expansão das vagas passou a ser o fluxo, ou seja, o número de alunos que progredem num sistema de ensino. O critério para verificar a qualidade era, então, a comparação do número de entrada e saída na escola (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005). Para diminuir os mecanismos internos de seleção escolar e talvez mascarar esses números houve a criação de promoção automática (ciclos de aprendizagem) e aceleração escolar. Atualmente como já relatamos, são utilizados sistemas de avaliação nacional.

Coloca-se a participação da comunidade como elemento *suficiente para resolver* os inúmeros problemas educacionais. A participação da comunidade é incentivada para substituir e ocupar o lugar mantenedor do Estado, mas essa participação é posta apenas como

¹¹ Dados da UNESCO e da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Disponível em: <http://veja.abril.com.br>. Acesso em 08/03/2005.

colaboração, não tendo caráter decisório e político¹². A mídia incentiva os voluntários da educação, como exemplo o projeto Amigos da Escola da Rede Globo.

Os indivíduos são culpabilizados pelo seu “fracasso escolar”, numa visão meritocrática, segundo a qual o indivíduo é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. FRIGOTTO critica: “no mundo escolar a não aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se de falta de esforço, “de não aptidão”, da falta de vocação” (1999, p. 72).

O discurso neoliberal justifica as desigualdades defendendo que a competição na sociedade promove o triunfo dos melhor preparados com capital humano. Assim, mascara-se a verdadeira realidade das contradições da sociedade capitalista. A desigualdade é posta como resultado de escolhas, esforço individual e não como consequência das mazelas do capitalismo sedento de lucros. A intenção é despublicizar a educação e reduzi-la a uma mercadoria, tirando-a da esfera pública, como direito constitucional e social do cidadão, devendo ser ofertada conforme mérito e capacidade dos consumidores, legítimos proprietários, portanto *cidadãos*¹³. No entanto, as medidas neoliberais não têm surtido o efeito prometido nos discursos. As desigualdades se intensificaram nos países pobres, não há melhoria nos sistemas de ensino e, ainda, resultam em um novo fenômeno: a pauperização do pobre.

¹² Estamos entendendo político neste contexto como transformador, entendemos, porém ser política essa participação no sentido reacionário. “Participa-se desde que as regras sejam aceitas passivamente; caso contrário se “desestabiliza” a democracia. Naturalmente, em tais condições, a participação não é outra coisa senão um ardil, um ato hipócrita de simulação, destinado a legitimar decisões tomadas por outros (outras) e que nunca entram na pauta de discussão”, conforme GENTILI (2001, p. 67).

¹³ A ofensiva neoliberal reconceitua cidadão, caracterizando-o como o consumidor, detentor de propriedade.

1.2. Educação no campo

Com as investidas neoliberais em educação, diminui-se a atuação do Estado como mantenedor e os investimentos realizados em educação são insuficientes. As condições das escolas na cidade são sórdidas, o que não se modifica, infelizmente, no campo. As escolas no campo enfrentam graves problemas: faltam escolas, infra-estrutura, valorização e qualificação docente, falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica, faltam profissionais na escola, geralmente, apenas uma professora desempenha diferentes funções (servente, merendeira, diretora). O currículo é inadequado às necessidades e interesses dos sujeitos do campo; os conteúdos escolares são totalmente desvinculados da realidade dos alunos, os mesmos não vêem “necessidade” de aprendê-los. *As escolas estão situadas no campo, mas constituem apenas um apêndice de uma escola pensada para cidade* (KOLLING E MOLINA, 2004). Por que o descaso com a educação no campo é ainda maior do que o com a educação na cidade?

A escola organizada convencionalmente, no campo, deixa a desejar, não sendo atraente aos educandos do campo. A nuclearização das escolas do campo faz com que a distância seja acentuada e prejudica a locomoção das crianças. Os alunos precisam viajar e/ou andar horas para chegarem à escola, geralmente ingressam numa idade superior, aos alunos da cidade, sendo discriminados, o que potencializa a evasão e repetência. Dados do IBGE, Censo Demográfico de 2002, revelam :

<i>Indicadores de desigualdade</i>		Espaço Urbano	Espaço Rural
<i>Anos de escolaridade</i>	<i>de</i>	7,0	3,4
<i>Taxa de analfabetismo</i>	<i>de</i>	10,3%	29,8%
<i>Atraso escolar</i>		50%	72%
<i>Distorção idade-série/</i>	<i>idade-</i>		

Ensino Fundamental EF (1ª- 4ª séries)	23,5%	48,9%
EF (5ª -8ª séries)	43,0%	64,3%
Ensino Médio	50,9%	65,1%

Atualmente 5,9 milhões de jovens entre 15 e 24 anos vivem no campo, sendo que 1,8 milhões vivem em situação de extrema pobreza. Durante o Censo 2000 foram encontrados 650 mil jovens oriundos de áreas rurais residindo na cidade; os mesmos foram levados à cidade pela ausência de perspectivas, incluindo problemas relacionados à educação nessas localidades. O Censo Escolar 2002, do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aponta que 94% dos estudantes do ensino médio residentes no campo – atendidos pelo sistema de transporte escolar público – freqüentam escolas urbanas. Dessa forma, eles precisam percorrer longas distâncias para estudar, podendo ter baixo rendimento escolar, em razão do cansaço e, ainda, defrontam-se com valores diferentes aos seus locais de origem. Esses dados revelam que 22,8% dos adolescentes do campo estão fora da escola (considerando a faixa etária de 12 a 17 anos). Os adolescentes da área rural têm quase quatro vezes mais possibilidade de serem analfabetos do que os da área urbana. Quem se beneficia dessa situação? Será que a exploração desordenada dos recursos naturais e os prejuízos causados ao meio ambiente não podem ser conseqüências disso? A ausência de conhecimentos científicos e de um processo de conscientização, não estaria beneficiando a exploração do capital nacional e internacional de nossos recursos naturais?

Esses dados revelam que a população do campo não tem seu direito à educação assegurado pelo Estado brasileiro. A escola precisa estar no campo e ser do campo. Mesmo quando não há possibilidade de a escola continuar no campo, e seja necessário nuclearizar pequenas escolas, o critério para defini-la como do campo precisa ser seus sujeitos, suas necessidades, valores e modos de vida; ou seja, a origem de seus sujeitos e não apenas o espaço geográfico, no qual a escola está situada. Se os seus sujeitos vêm do campo, a escola

precisa considerar isso na elaboração de sua proposta pedagógica e estar voltada ao atendimento de suas necessidades

uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (FERNANDES, apud SOUZA, 2005², p. 54).

Geralmente, nas escolas situadas no campo, ou naquelas que recebem seus sujeitos, o calendário escolar não respeita as épocas de plantio e colheita. Os alunos acabam se evadindo da escola, a fim de ajudarem os pais no trabalho agrícola. É preciso romper com o círculo a que os jovens estão condenados, segundo GENTILI, McCOWAN “sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo” (2003, p.139).

A nova geração está deseducada para viver no campo, perdendo, assim, sua identidade e raiz. Os valores incentivados são os do mundo urbano. Necessitamos da construção de uma escola que valorize o homem do campo como trabalhador rural, o qual foi humilhado e desprestigiado desde a escravatura. As crianças e jovens têm o direito de aprender com a sabedoria de seus antepassados e produzir novos conhecimentos para permanecer no campo. Os saberes das gerações anteriores não podem ser desprezados ou desconsiderados, mas podem ser utilizados para construir novos conhecimentos, que satisfaçam aos desafios originados pelo modo de produção capitalista e favoreçam ao exercício da cidadania.

Os filhos dos trabalhadores rurais precisam ser incentivados e preparados para permanecerem no campo; principalmente tendo reais condições de permanência na terra¹⁴, ou seja, um amplo programa social, um “conjunto de políticas- agrícolas, fundiárias, econômicas, sociais, trabalhistas e assistenciais” (GRAZIANO, 1996, p.61). O mesmo autor continua “a melhor receita para enfrentar a miséria é o acesso à **educação**. É fundamental desenvolver

programas específicos de educação básica” (107-108 grifo do autor). Pois, a agricultura está capitalizada e modernizada, para sobreviver e competir no mercado uma formação educacional é indispensável, precisa-se conhecer tecnologias, biogenética. A ação das grandes corporações transnacionais modificam o modo de produção ao realizarem atividades produtivas mercantis, geopolíticas, marketings, incentivo ao consumismo.

Os valores incentivados são os do mundo urbano capitalista, onde verificamos uma “incansável e insaciável demanda de crescimento e progresso; expansão dos desejos humanos para além das fronteiras locais, nacionais e morais”, conforme BERMAN (2003, p.138). É difícil falar sobre a identidade do campo, uma vez que a globalização destrói as identidades particulares. O capitalismo aparece como um processo civilizatório, universal e autoritário, impondo-se às formas sociais de vida e trabalho, resultando em inúmeras contradições e injustiças.

A educação do campo precisa ser diferenciada, específica e vir ao encontro das reais necessidades dos camponeses; tendo em vista os avanços científicos e tecnológicos, os quais modificaram o modo de produção agrícola. Por outro lado, é preciso considerar os dados do Censo Demográfico de 1996, os quais revelam que “no Brasil , hoje, cerca de 25% da população que vive no campo trabalha na cidade; por sua vez, 25% da população que trabalha no campo mora na cidade”, segundo (KOLLING e MOLINA, 1999, p. 31). Qual é portanto o tipo de educação adequada à essa realidade tão diversificada? Será que é adequado profissionalizar para o campo, se há uma alternância entre quem mora e trabalha no campo e na cidade?

Apresenta-se, então, o desafio de lutar e construir uma escola verdadeiramente do campo pois, conforme KOLLING e MOLINA “não basta ter escolas *no campo*; quer-se ajudar a construir escolas *do campo*, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico

¹⁴ Desde que queira lá permanecer, respeitando o direito do camponês de mudar para a cidade se preferir.

vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (1999, p.29).

1.3 A urgência de formação de professores para o campo

Os professores estão inseridos num sistema, o qual de certa forma os desqualifica, menospreza, ignora, coisifica. Os professores são mal remunerados e se obrigam a assumir uma jornada de trabalho desumana, e conseqüentemente, não têm muito tempo para planejar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem, de se atualizar, de participar de programas culturais, ler livros, etc. Enfim, como esse professor irá ser um instrumento de luta da classe subalterna contra a alienação, se ele também encontra-se alienado, considerando que as condições de sua vida material determinam sua consciência?

No caso do campo, a situação é ainda mais agravante. Os salários são, geralmente, inferiores aos da zona urbana, há dificuldade de locomoção até a escola, sobrecarga de trabalho, rotatividade de locais de trabalho, etc. O nível de escolaridade dos professores é inferior aos da cidade.

No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresentam formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde à 8,3% na zona rural, (...) sem considerar aqueles que, apesar de terem formação em nível médio, não são portadores de diploma de ensino médio normal (BRASIL, 2004, p. 25-26).

Esta situação pode ser entendida como conseqüência da ausência de respeito aos sujeitos do campo e, ineficiência de políticas públicas para formação de professores, especialmente para o espaço rural, segundo SOUZA “a escola do campo necessita de profissionais que tenham formação específica para tratar de assuntos do campo brasileiro” (2005², p. 77).

A formação de professores deve contemplar, tanto aspectos de competência técnica bem como comprometimento político. Nosso entendimento de competência técnica foge da interpretação tecnicista e engloba vários pontos, sendo definida por Guiomar Namó de Mello como:

o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja um entendimento de múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração (1982, p. 43).

É evidente que as condições de vida material dos professores, que em sua maioria pertencem à classe desfavorecida economicamente, contribuem para a manutenção do *status quo*. Os professores geralmente fazem sua graduação no período noturno, não têm condições de vivenciar a universidade como espaço de ensino, pesquisa e extensão; se habitua a ir à universidade para assistir aulas, muitas vezes sequer sem terem lido os textos propostos. Geralmente é incentivado, nos estágios curriculares, a pensar sua prática com métodos e materiais da Escola Nova (tendo uma visão da prática escolar estereotipada e idealizada) e quando chega à escola real, é tomado por uma mal estar docente, por não conseguir aplicar o que “aprendeu” na graduação, e acaba reproduzindo a prática de seus professores e colegas. Assim tem uma formação deficiente, que não os capacita para o enfrentamento das inúmeras dificuldades que encontrará na sua prática docente, e muito menos para fazer da escola uma ponte à transformação social.

Mas, existem propostas diferenciadas para formação de professores, as quais buscam superar essas deficiências. A exemplo podemos citar a proposta de formação de professores através de um processo de investigação-ação educacional de matriz emancipatória, a qual

procura que a formação de professores contemple um processo de pesquisa, favorecendo a autonomia do professor, tornando-o investigador ativo de sua prática, para que possa refletir sobre os problemas a ela relacionados e construir uma nova prática educacional.

A investigação-ação pretende estabelecer a relação ética dos participantes, orientando a decisão docente nos conteúdos e experiências de aprendizagem, procurando estabelecer um consciência lógica entre currículo e prática educativa, buscando uma investigação conectada com a prática, desvelando seus problemas e dificuldades. Assim planejada e praticada “pode auxiliar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores” (MION e SAITO, 2001, p. 11) . Essa concepção de pesquisa apresenta uma dimensão política e intencional emancipatória para transformação de suas práticas, baseada teoricamente em Paulo Freire e na Escola de Frankfurt; com uma concepção de liberdade na qual os alunos são sujeitos. O professor respeita sua cultura e estabelece diálogo, investigando sua realidade para retirar do universo temático os temas geradores, escapando de uma educação bancária¹⁵ para conseguir apropriação concreta da realidade visando a transformação social.

¹⁵ De acordo com Freire (1987) educação bancária é aquela na qual o professor deposita nos alunos os conhecimentos, enchendo-os de conteúdos ociosos, conduzindo-os à memorização mecânica e, no final do processo, espera que ele os devolva na avaliação. Nessa concepção apenas o educador pensa, sabe, fala, disciplina, escolhe o conteúdo, atua, enfim, é o sujeito, servindo aos interesses opressores para apassivar os alunos e adaptá-los ao mundo.

A escola está impregnada de aspectos políticos, não há neutralidade na educação. Este aspecto de má formação técnica é totalmente político, por impedir a transmissão de conhecimentos necessários às classes desfavorecidas, as quais “reivindicam o direito de acesso à escola porque reconhecem que os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm o monopólio, são indispensáveis como instrumentos de luta contra as desigualdades econômicas e sociais” (SOARES, 1991, p. 73).

O professor, muitas vezes, não domina os conhecimentos e metodologias necessários à sua prática. Sua má formação e sua carga excessiva de trabalho não lhe possibilitam e/ou favorecem sua formação continuada de qualidade. Assim como a instabilidade das tendências pedagógicas dos Sistemas Educacionais dificulta que esse professor tenha clareza de suas linhas teóricas e metodológicas. Pois vivencia constantemente (ao mudar o Governo) mudanças nas diretrizes curriculares, e “não tem tempo” para repensá-las e recriá-las conforme suas necessidades. Então, o professor acaba não adotando mais a tendência dirigente ou sem mecanismos reais para compreendê-la e recriá-la, incorpora algumas práticas dessa nova tendência, sem refletir sobre seus fundamentos teóricos. Ficando sua prática, ao longo de sua carreira e de muitas tendências, uma mistura de tendências pedagógicas. E o professor se torna um joguete nas mãos das políticas públicas educacionais.

A competência técnica é extremamente necessária ao comprometimento político, mas não é suficiente para tal. Faz-se necessário sentimento de pertencimento à classe trabalhadora e abandono do pseudo status de intelectual. Esse posto de intelectual, no qual o professor foi colocado, só serve para que não se considere pertencente à classe subalterna, pois “tendo contato com as massas, correr-se-ia o perigo de que o professor tomasse consciência de que ele é um operário como os outros, explorado e humilhado”, conforme (PONCE, 1982, p.177).

1.4. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

As Diretrizes Operacionais para Escola do Campo buscam atender às reivindicações da sociedade organizada, principalmente representada pelos movimentos sociais, oferecendo subsídios à construção de propostas pedagógicas considerando a diversidade, não reduzindo a compreensão do campo à uma visão nostálgica retratada na literatura brasileira, “posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país”, conforme ARROYO (2004, p.176). Mas ver o campo como um lugar de relações dinâmicas, de sujeitos construtores de sua história e condições de existência, um espaço diverso e multicultural.

O Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, por meio de sua resolução 1, de três de abril de 2002, institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Considera vital reconhecer e respeitar o modo peculiar de vida no campo para constituição de identidade da população rural e sua efetiva participação na sociedade brasileira. Talvez seja uma tentativa de, juntamente com a sociedade, resgatar o respeito ao camponês, o qual sempre foi visto como um entrave ao desenvolvimento brasileiro; não apenas isso, mas ultrajado na mídia e na literatura, com personagens “caipiras”, nos quais ficava expresso um profundo desrespeito ao camponês, sempre o enquadrando como desprovido de inteligência, higiene¹⁶. Urge resgatar o respeito aos povos do campo (indígenas, camponeses, trabalhadores rurais, quilombolas, ribeirinhos).

¹⁶ Como exemplo podemos citar o antológico Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, o “Nerso da Capetinga”, o “Jeca Gay” (personagem de Moacir Franco, na Praça é Nossa), as festas juninas (nas quais os caipiras são postos como desdentados e esfarrapados, vestindo-se inadequadamente para festas e casamento), entre outros .

Cabe às instituições dos sistemas de ensino observarem estas diretrizes para adequarem-se, respeitando as especificidades dos diversos níveis de ensino e a identidade do campo. Apoiando-se na realidade, saberes do camponês, conhecimentos de ciência e tecnologia.

Vemos no art. 3º das Diretrizes:

O Poder Público, considerando a magnitude importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, *deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico* (grifo nosso).

O artigo 4º, prevê o compartilhamento de projetos entre escolas e sistemas, a fim de que possam direcionar seus estudos ao mundo do trabalho e “desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável”. Nesses artigos pode-se lembrar o conhecido dualismo educacional: PP (primário e profissionalizante) para os pobres e SS (secundário e superior) destinado às elites. Para o efetivo exercício da cidadania todos deveriam ter acesso aos mesmos direitos sociais, inclusive direito de frequentar uma instituição de ensino superior. E não destinar às camadas populares apenas um ensino básico e profissionalizante a fim de perpetuá-los na sua classe social, com poucas perspectivas de mobilidade social, apenas oportunizando um possível emprego, no qual possivelmente serão explorados e alienados.

As escolas do campo têm “autonomia” para construir suas propostas pedagógicas, precisam, porém, estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando o direito à diversidade e igualdade do povo rural. Essa diversidade terá que ser contemplada em seus múltiplos aspectos: “sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”, conforme art. 5º. Como a autonomia é entendida nessa lei? Entendemos que a autonomia é construída a partir da aquisição de conhecimentos, competência técnica e comprometimento político. Os sujeitos envolvidos na escola do campo têm condições para

exercer autonomia? Existe autonomia de fato, já que as decisões precisam estar em conformidade com as Diretrizes?

Constitui-se responsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e Municípios oportunizar Educação Infantil e Ensino Fundamental nas próprias comunidades rurais, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade regular, bem como garantir condições ao acesso do Ensino Médio e educação profissional de nível técnico. Entretanto, vemos que, grande parte dos municípios não atendem a essa recomendação, pois preferem transportar as crianças do campo para escolas da cidade.

Os sistemas de ensino podem flexibilizar o calendário escolar, podendo o ano letivo ser estruturado independente do ano civil. As atividades escolares podem realizar-se em diferentes espaços pedagógicos, conforme exigências de um aprendizado eficaz. Vemos, então, a possibilidade de flexibilização calendário e espaços escolares, a fim de que a diversidade do campo possa ser respeitada e o aprendizado escolar aconteça sem prejuízos, o que infelizmente, não garante que isso esteja ocorrendo, satisfatoriamente, em grande parte das escolas situadas no campo.

A participação da comunidade, movimentos sociais e demais setores da sociedade nas escolas é incentivada como meio de possibilitar a gestão democrática. Espera-se com isso a consolidação da autonomia das escolas e o desenvolvimento de projetos que abordem os problemas da comunidade, podendo, inclusive, a escola efetivar parcerias com organizações e/ou empresas.

Essa proposta de autonomia da escola está articulada com os princípios neoliberais, ou seja, através da autogestão e participação da comunidade, as escolas resolverão “seus” problemas. Apregoam “que a transformação da educação depende apenas da capacidade, da inventiva, do esforço e do mérito incessante de cada indivíduo (...) para mudar *seu* próprio trabalho, na *sua* própria escola” (GENTILI, 2001, p. 23). Essa autonomia é falaciosa, as

escolas, de fato, não podem tomar decisões que não estejam em conformidade com as diretrizes dos sistemas de ensino. A autonomia serve apenas como justificativa para que, o Estado se desobrigue de suas responsabilidades e as transfira para a escola. Como se a escola tivesse condições de resolver seus muitos problemas sozinha, problemas estes que, muitas vezes, não são consequência de má administração escolar e, sim, de políticas públicas e falta de investimentos.

Quanto à formação de professores, a qualificação mínima exigida “para docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal” (de acordo com art. 12), e para os outros níveis de ensino, a formação em nível superior (licenciatura).

É responsabilidade dos sistemas de ensino o desenvolvimento de políticas para habilitar professores leigos e promover a formação continuada dos docentes. Essa formação deve envolver estudos sobre diversidade do campo e seu papel no desenvolvimento da região, do país e do mundo, como também propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural do campo, gestão democrática, acesso ao patrimônio científico e tecnológico e suas contribuições para a melhoria das condições de vida e valorização de princípios éticos para a consolidação de solidariedade e democracia.

O financiamento da educação no campo está garantido tanto na Constituição Federal, como na LDBEN. A LDBEN 9394/96 “determina a diferenciação do custo aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo”, conforme art. 15. O Poder Público deverá considerar as responsabilidades de cada sistema de ensino, nas diferentes modalidades de Educação Básica; suprir as necessidades de equipamentos, materiais didáticos e transporte, conforme as especificidades do campo; proporcionar remuneração digna para docentes e inclusão dos mesmos em plano de carreira, além de possibilitar programas de formação continuada.

Vemos nesse documento muitos avanços para construir uma escola que respeite e valorize o camponês, entre eles podemos citar: universalização da educação básica e profissional nas próprias comunidades rurais, a flexibilização do calendário e espaços escolares conforme épocas de plantio e colheita, necessidades e realidade do camponês, a formação inicial e continuada de professores, a diferenciação do custo aluno, participação da comunidade e movimentos sociais na construção de proposta pedagógica, etc; falta, porém, que sejam efetivadas. Muitos desses avanços, talvez se devam ao fato de que, esse documento foi feito a partir das reivindicações populares e dos movimentos sociais do campo.

A aprovação das Diretrizes traz avanços para educação do campo. Acreditamos que o principal avanço é a possibilidade de participação da comunidade e movimentos sociais. Os movimentos sociais do campo e a sociedade civil organizada tiveram uma atuação decisiva para conquistar e, implementar a discussão de educação do campo no Brasil.

ASSIM CAMINHA A HUMANIDADE... MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA POR DIREITOS

A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes (Marx)

Considerando que os movimentos sociais podem colaborar na construção de uma escola voltada aos interesses da classe trabalhadora, bem como podem favorecer criticidade e consciência de classe, discorreremos a respeito de suas definições, objetivos, refletindo sobre seu papel na luta de classes. As situações de luta pelos direitos de cidadão são momentos inerentemente educativos e politicamente formativos. Poder-se-ia dizer que os movimentos sociais são espaços privilegiados de vivência e construção de cidadania. Discorreremos, então, sobre cidadania, enfatizando seus diferentes conceitos de acordo com espaços territoriais e temporais. Tendo em vista que, a extrema desigualdade social brasileira dificulta a instauração do princípio de cidadania atrelado aos interesses da classe trabalhadora, tratamos da desigualdade brasileira e das possíveis formas de amenizá-la e discorreremos sobre a luta do MST por escolas. E, ainda, discorreremos sobre as finalidades da educação escolar e analisamos as possibilidades do trabalho como princípio educativo. Então, caracterizamos e discutimos os princípios educacionais do MST, sendo esse um de nossos objetivos específicos.

2.1 Movimentos Sociais

Dentre as muitas definições encontradas de movimentos sociais, mesmos entre as mais antagônicas, uma característica encontra-se presente: a luta por direitos/ atributos. O conflito de dois lados opostos que desejam algo em comum, conforme MELUCCI (2001p.33) “a luta de dois atores pela apropriação de recursos valorizados por ambos”, situação essa que gera um conflito. O conflito é, então, uma característica definidora de um movimento social, podendo ser expresso de diferentes maneiras.

O opositor de um movimento social é aquele que “detém o poder sobre o bem demandado. Não necessariamente estes opositores são antagônicos aos movimentos”, segundo (GOHN, 1997, p.262). Sua formação contempla um coletivo de pessoas demandando algum bem material ou simbólico, mas não constituem um todo homogêneo por serem formados por múltiplos atores, os quais possuem valores, ideais distintos. “Para que um movimento se forme, não basta que se oponha a uma dominação; é preciso que reivindique em nome de um atributo positivo” (TOURAINÉ, 1999, p.70). O movimento precisa ter um projeto social, contra as injustiças, exclusão, sendo evidência das crises sociais produzidas pelo modo de produção vigente. Tendo em vista os valores considerados centrais na sociedade para apoiar seus argumentos.

Um movimento pode ser até para manutenção de privilégios, como nos mostra AMMANN “uma ação coletiva de caráter contestador, no âmbito das relações sociais, objetivando a transformação ou a preservação da ordem estabelecida na sociedade” (1991, p. 22). Podemos mencionar entre eles: a UDR (União Democrática Ruralista) que é a favor dos grandes proprietários de terras; a TFP (Tradição, Família e Propriedade), a Klu-Klux-Klan, nos Estados Unidos. Mas sempre apresenta um caráter político, seja revolucionário ou reacionário.

A atuação dos movimentos sociais para pressionar o Estado é decisória, *a fim de* que ocorram transformações sociais, políticas e econômicas, sendo um instrumento de luta, *tanto da classe trabalhadora como da classe dirigente.*

Os movimentos sociais se constituem justamente na contracorrente das relações de dominação-subordinação (tais relações também podem ocorrer entre diferentes grupos membros das elites) e, fundamentalmente, porque elas não são os elementos mais importantes para explicar ou definir um movimento social, segundo GOHN (1997, p.244).

Existem diferentes organizações que são comumente confundidas com movimentos sociais, entre elas podemos citar: ONGs, sindicatos institucionalizados, movimentos que

organizam protestos, passeatas (nesse caso caberia o termo “ação social”). Suas ações podem até coincidir com as dos movimentos sociais, mas um movimento social não pode ser institucionalizado apesar de precisar do auxílio de órgãos institucionais públicos ou privados para apoiar seu trabalho: sindicatos, ONGs, partidos políticos, ou então são originados dessas organizações.

No Brasil a contribuição da Igreja Católica é significativa na sustentação e/ou apoio de movimentos sociais, especialmente utilizando a teologia da libertação, ou seja, valendo-se da passagens bíblicas, músicas inspiradoras para impulsionar lutas políticas. Mas, apesar da validade e importância dessas instituições que apoiam e dão suporte aos movimentos, para que não deixem de existir, é preciso cautela a fim de que os verdadeiros ideais dos movimentos não se percam.

O projeto do movimento não é imutável, pronto e acabado, mas sofre alterações conforme suas articulações e ações de seus sujeitos, o que vai construindo sua identidade, nas palavras de MELUCCI (2001, p.47) “a ação coletiva deve enfrentar as exigências contrastantes: ela nunca é a simples expressão de uma intenção finalizada, mas se constrói a partir dos recursos disponíveis aos atores e dentro de possibilidades/limites oferecidos por um certo ambiente”.

Atualmente, os movimentos sociais vêm se envolvendo em diferentes lutas, inclusive por direitos culturais: movimento dos sem-documentos, movimento feminista, homossexual, ambientalista entre outros. Há uma multiplicidade de atores e interesses presentes num movimento social, podendo ser caracterizados, conforme MELUCCI (2001) movimento reivindicatório que, visa a defesa de privilégios e vantagens, como, por exemplo, um movimento de reivindicação de trabalhadores; movimento político, o qual exprime um conflito através da ruptura dos limites do sistema político, buscando maior participação,

canais para expressão de questões consideradas menores; e movimentos antagonistas, que atingem a produção de recursos de uma sociedade.

Uma prática buscada e necessária dentro dos movimentos sociais é a participação, pois vêem nela uma forma de democratizar o Estado e seus aparelhos, lutando contra a exclusão social ao fazer com que seus sujeitos vivenciem situações conflitantes, buscando resolvê-las de forma democrática.

Considerando as definições apresentadas, estamos entendendo movimentos sociais como um conjunto de pessoas, que se organizam em torno de um projeto e/ou objetivos comuns, reivindicando direitos ou atributos. Para sua atuação depende de organizações e/ou instituições que apoiem seu projeto, inclusive com recursos financeiros, mas não é uma organização institucionalizada. Os movimentos sociais podem direcionar sua atuação defendendo interesses das classes trabalhadoras ou dirigentes.

Assim, como SOUZA (2005²), entendemos que o MST ainda apresenta características de movimento social apesar das parcerias que efetua com Estado, universidades, Igreja, etc. Dentre essas características podemos destacar que o movimento agrega um conjunto de pessoas impulsionadas por objetivos comuns; apesar das diferenças individuais se unem para reivindicar direitos: terra, saúde, educação, entre outros. Esse movimento não restringe sua atuação à esfera da posse da terra, pois entende que a questão agrária envolve outros aspectos: históricos, econômicos, políticos, sociais, culturais..., os quais colaboram para acentuada desigualdade brasileira.

2.2 Cidadania e capitalismo

Cidadania para MARSHALL (1967) é o exercício efetivo do povo em escolher seus governantes; o que pode acontecer através de processo eleitoral autêntico. Mas o sufrágio

universal não garante que a maioria social exerça um controle efetivo dos governantes, o que de certa forma explica o descomprometimento com as bases eleitorais ou interesses populares de alguns políticos. As candidaturas são obra de uma minoria organizada que impõe seus desejos à maioria. O eleitorado, muitas vezes, encontra-se desinteressado por questões macro-políticas, num estado de apatia e conformismo político. Como fazer com que a população abandone a apatia e converta sua força numérica em potência organizativa? SAES nos apresenta uma direção: “o treinamento e aprendizado na esfera macro-política começam necessariamente com a participação em micro-esferas da vida social (empresas, instituições políticas locais)” (2000¹, p. 20). Esta participação é prejudicada pela desigualdade econômica.

A cidadania para MARSHALL (1967) envolve três elementos ou tipos, a saber: civil, político e social. O elemento civil se relaciona aos direitos necessários à liberdade individual: liberdade de ir e vir, imprensa, pensamento, fé, direito de propriedade, justiça, de concluir contratos válidos... A esfera política se dá pela participação no exercício do poder por meio de cargos ou como eleitor. O elemento social se relaciona ao direito de bem-estar econômico e ao direito assegurado de participação. Entre instituições relacionadas a esse elemento estão: o sistema escolar e os serviços sociais.

Os elementos da cidadania (civil, político e social) se interligam. Há uma fusão dos direitos políticos e civis, pois o Estado atua nas esferas legislativa, governamental e judiciária. No entanto, segundo MARSHALL (1967), esses direitos ao longo do tempo foram se distanciando, podendo ser visualizados mais claramente em diferentes séculos: no século XVIII, direitos civis; no século XIX, políticos e no século XX, os direitos sociais, havendo entrelaçamento evidente entre os dois últimos. Em relação aos direitos civis, podemos ressaltar que os mesmos foram aceitos quase que incontestavelmente no século XIX, a liberdade passou a ser um direito. Quanto aos direitos políticos não se pode afirmar que houve um crescimento desses direitos, mas sim “uma doação de velhos direitos a novos setores da

população” (MARSHALL, 1967, p. 69). Como, por exemplo, a ampliação dos direitos do voto a outros setores sociais não proprietários de terra.

A conquista dos direitos civis, num primeiro momento é estratégica, ou seja, uma alavanca a fim de que as classes trabalhadoras pudessem reivindicar outros. “A liberdade civil é condição necessária porém não suficiente para a instauração de direitos políticos” (SAES, 2000¹, p. 8). Os direitos civis são pontes para aquisição de direitos políticos. A relação dos direitos civis, políticos e sociais não são de complementaridade, mas de antagonismo, pois as classes dominantes pretenderam postergar direitos políticos, como, por exemplo o voto. Munidas de alguns direitos, as classes populares exercem uma pressão sobre as classes dominantes e a burocracia estatal a fim de que sejam conquistados e/ou preservados direitos políticos e sociais. Os Estados, em importantes períodos da história, descartam a democracia e os direitos políticos, como nas ditaduras na América Latina, no bonapartismo, nazismo, comunismo, etc. A conquista de direitos não garante que os mesmos serão irreversíveis.

O desenvolvimento da sociedade capitalista provocou uma associação dos direitos políticos com cidadania, transferindo a base dos direitos políticos da esfera econômica para a esfera pessoal. A participação das comunidades é a fonte dos direitos sociais, mas essa foi sendo substituída, gradualmente, pela formulação de leis, as quais se confrontavam com os direitos civis. A exemplo da Poor Law (Lei dos Pobres, na Inglaterra), a qual procurava atender as reivindicações dos pobres desde que abdicassem de seus direitos de cidadania, tornando-se indigentes, (a liberdade por exemplo, teria que ser deixada em segundo plano ao se internarem em casas de trabalhadores). Ocorre assim, uma separação entre cidadania e direitos sociais, ou seja, aqueles que quisessem usufruir de cidadania, teriam que abdicar da proteção das leis. Esse confronto se dá tratando-se da educação, pois é um direito do cidadão adulto ter sido educado.

A educação era considerada como um pré-requisito para a liberdade civil; a fim de que o cidadão pudesse utilizar seus direitos civis seria necessário leitura, escrita e bom senso. Assim, educação não é apenas um direito, mas um dever social, atribuído ao Estado, e pode contribuir para o bom funcionamento da sociedade, proporcionando qualificação profissional e adestramento dos trabalhadores. Mas, a conquista de direitos no século XX foi influenciada/beneficiada pelo acesso ao direito à educação.

Os conceitos de cidadania são construídos conforme espaços temporais e territoriais. O capitalismo ampliou/estendeu a noção de direitos individuais, mas de outro lado as desigualdades são mascaradas e até justificadas pela concessão desses direitos, ou melhor, uma vez que todos têm os mesmos direitos, as desigualdades são explicadas pelo meritocratismo e, assim, mascaram-se as contradições da estrutura desigual do sistema capitalista. Por exemplo, a falácia de que todos já têm direito à educação, inclusive superior, mas só os mais capazes e esforçados conseguem ingressar na universidade pública.

Contudo, a concessão de direitos foi estratégica ao desenvolvimento do capitalismo. A instauração dos direitos civis foram necessários à implantação do capitalismo “já que sem tais direitos os homens não podem participar livremente do mercado, seja como compradores, seja como vendedores de força de trabalho” (SAES, 2000¹, p. 5). O livre funcionamento do mercado faria com que capitalistas e desempregados se distribuíssem em suas posições, lembramos que essas classes são antagônicas e interdependentes, o capitalista depende do trabalhador e vice-versa, mas “o capitalista pode viver mais tempo sem o trabalhador do que o contrário”, de acordo com MARX (2002, p. 65).

A cidadania se constituía como princípio de igualdade, desenvolvendo um conjunto de direitos, dos quais todos os homens livres poderiam gozar. Esses direitos não entravam em conflito com a sociedade capitalista, pelo contrário, colaboravam à manutenção dela, sendo necessários ao mercado competitivo. A cidadania ofereceu “o fundamento da igualdade sobre

a qual a estrutura da desigualdade foi edificada” (MARSHALL, 1967, p. 80). Apenas a segurança dos direitos sociais não garante que todos os indivíduos possam usufruí-los, a exemplo o direito de propriedade, o qual não garante que todos possam ser possuidores de terra.

As oportunidades econômicas e o preconceito prejudicam a efetivação de alguns direitos sociais, civis e políticos. As diferenças de *status* são aceitas desde que elas não sejam consequência de fatores hereditários, mas as posições ocupadas na sociedade, as diferentes profissões e a condição econômica gozam de *status* diferentes. Essa possível “igualdade” entre os homens seria incompatível durante o feudalismo, por exemplo, onde havia *status* diferenciais relacionados com classe social, função política e social; enquanto que na sociedade moderna há teoricamente um *status* único para todos. As classes trabalhadoras possuem uma liberdade real de movimento ao contrário dos escravos no feudalismo, mas é uma ilusão prática, pois gera a ilusão de igualdade entre os homens, desconsiderando os fatores econômicos, os quais são decisórios para participação real na sociedade. Concordamos com SAES : “a igualdade econômica seria a condição geral para a efetiva participação igual de todos na política” (2000¹, p. 22). A participação popular encontra impecilhos no sistema capitalista: tanto as classes dominantes como as trabalhadoras exercem pressão sobre o Estado, mas as classes dominantes contam com o auxílio de seu poder econômico, dos meios de comunicação e informação e muitas vezes conseguem privilégios. De acordo com SAES

Todas as classes sociais têm teoricamente a possibilidade de exercer uma *pressão* sobre os agentes burocráticos, tendo em vista a obtenção de decisões favoráveis aos seus interesses respectivos. No entanto, a capacidade de pressão da maioria social é cronicamente inferior à capacidade de pressão da classe capitalista, dada a crônica desigualdade entre ambos no que diz respeito à posse de recursos políticos como dinheiro, meios de comunicação, instrução superior, etc.. E mais : se essa desigualdade quanto à posse de recursos políticos é crônica, isso ocorre porque ela é diretamente determinada pela desigualdade sócio-econômica inerente ao capitalismo. Assim, é normal e previsível que a classe capitalista, recorrendo a pressões de tipo pessoal, econômico e político sobre os agentes burocráticos, obtenha regularmente decisões governamentais favoráveis quanto a questões que sejam essenciais para a sobrevivência da ordem social capitalista (2000¹, p. 16).

Mas não significa que as classes trabalhadoras não tenham força numérica nessa luta, sua reivindicação é estratégica na conquista e manutenção de direitos políticos, civis e sociais.

A cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, embutidos de direitos e protegidos por uma lei comum. Seu desenvolvimento é estimulado tanto pela luta para adquirir direitos quanto pelo gozo do mesmo, uma vez adquiridos (MARSHALL, 1967, p. 84).

2.2.1 Cidadania política no Brasil

A cidadania ativa é entendida como um “princípio democrático, e não um receituário político (...) É a realização da soberania popular (...) supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes” conforme, BENEVIDES (2003, p. 19-20). Partindo dessa definição, pontuaremos alguns marcos da cidadania política no Brasil, entendendo-a como possibilidade de participação da população em decisões políticas, especialmente nos processos eleitorais.

Com a abolição da escravatura e a proclamação da República (século XIX), todos os sujeitos foram reconhecidos como indivíduos de direito, mas isso não garantiu a participação de todos: o voto era vetado aos analfabetos, consequência de uma ideologia meritocrática; às mulheres não se deixava explícito esse direito e a manipulação eleitoral das populações rurais pelos proprietários fundiários (coronéis) frustrava o projeto republicano. O sufrágio universal era ilusório, as classes dominantes controlavam os votos através das oligarquias. Mas, há proposta de justiça eleitoral, voto secreto. As classes trabalhadoras urbanas, impregnadas de ideologia anarquista, lutavam contra a exploração capitalista do trabalho, reconhecimento estatal de direitos políticos.

Após 1930 há uma crise de hegemonia, as classes dominantes urbanas dependiam do capital mercantil-exportador e encontravam dificuldade em apoiar uma política estatal emancipadora que fortalecesse a implementação de uma burguesia nacional. O Estado implanta direitos políticos. De um lado tem-se a conquista dos trabalhadores urbanos, mas de outro um sindicalismo fortemente controlado pelo Estado, sem condições de autonomia, até o estabelecimento do Estado Novo (1937), quando a ditadura priva os direitos políticos, substituindo-os por direitos sociais, a saber: leis trabalhistas e sociais com a CLT, criação do salário mínimo, etc. Com isso, o Estado consegue apoio das classes trabalhadoras urbanas e há um enfraquecimento das classes médias.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, reestruturam-se o regime democrático e a cidadania política, restaurando a justiça eleitoral, a qual mantém a interdição do voto ao analfabeto, reduz o controle coronelístico das populações rurais e colabora para o aumento do clientelismo urbano no processo eleitoral. A burocracia estatal “dispunha das condições político-institucionais necessárias à sua própria conversão em agente do clientelismo urbano e colocação dessa prática eleitoral a serviço de seu projeto de desenvolvimento capitalista” (SAES, 2000², p. 19). E o fez com a criação de um partido popular controlado pelo Estado: o PTB e com a diminuição da força das oligarquias (SAES, 2000²).

A crise de hegemonia vai ser resolvida com o golpe militar (1964), num momento em que o capital passa ver os países periféricos como palco para investimentos. Esse golpe beneficia as classes dominantes: capital monopolista estrangeiro, capital monopolista nacional e capital bancário. Nesse período há um confinamento da cidadania política, mantém-se, porém, uma encenação de direitos políticos com eleições para o Legislativo, abertura do Parlamento, liberdade partidária limitada ao bipartidismo.

A crise de diferentes pontos de vista dos capitalistas e a pressão popular provocam o fim do regime militar e tem-se a aprovação da Constituição de 1988, na qual “a cidadania

política chega a seu ápice na história brasileira, pelo menos no plano dos direitos políticos” (SAES, 2000², p. 23). Instaure-se a liberdade partidária, não se veta mais o voto aos analfabetos, entre outros avanços políticos. A Constituição brasileira prevê uma democracia semidireta ao afirmar: “o exercício do poder pelo povo através de representantes eleitos ou ‘diretamente’”, de acordo com BENEVIDES, 2003, p.129, aspas do autor). A participação direta se dá mediante referendo, plebiscito¹⁷ ou iniciativa popular. A indireta por meio de representantes devidamente eleitos pelo povo.

Após a promulgação da Constituição temos a atuação de dois lados antagônicos: as classes dominantes, que procuram manipular o processo eleitoral através de práticas clientelistas e as classes trabalhadoras, as quais buscam reverter, a seu favor, os direitos políticos já conquistados. Como o conceito de cidadania está relacionado a espaços e sociedades, para que a sociedade brasileira construa um conceito de cidadania que atenda aos interesses da classe trabalhadora é imprescindível educação política.

A educação política pode ser realizada de várias formas, em diferentes espaços, porém consideramos o espaço escolar e o “território” dos movimentos sociais espaços privilegiados de reflexão e exercício de cidadania; pois o processo de luta é um movimento educativo. As práticas reivindicatórias dos movimentos sociais não se restringem ao desenvolvimento de consciência individual de seus atores. Como também resultam em processos de transformação nas estruturas das máquinas burocráticas estatais e nos próprios movimentos, alterando as relações entre os agentes envolvidos.

A desigualdade brasileira prejudica a instauração do princípio de *democracia e cidadania legítimos*. A sociedade brasileira tem “produzido” um novo pobre, “um pobre

¹⁷ *Referendo* concerne unicamente a atos normativos, de nível legislativo ou de ordem constitucional. *Plebiscito*, por sua vez, concerne a qualquer tipo de questão de interesse público (como políticas governamentais e não necessariamente de natureza jurídica, inclusive fatos ou eventos. Além disso, referendo é convocado após a edição de atos normativos para confirmar ou rejeitar normas legais ou constitucionais em vigor. O plebiscito ao contrário, significa uma manifestação popular sobre medidas futuras – referentes ou não à edição de normas jurídicas, conforme BENEVIDES (2003, p. 132-3).

abaixo da linha da miséria, mas também abaixo da linha da participação ativa nos destinos da sociedade. Uma sociedade de miseráveis não é uma sociedade de cidadãos nem pode sê-la” (MARTINS, 2000, p. 274). A simples definição de ser cidadão que até uma criança pode dar é está: “é aquele que cumpre seus deveres e tem direitos”. Se pensarmos nos direitos fundamentais, ou seja, aqueles para subsistência e segurança, a saber: saúde, educação, alimentação, trabalho, moradia; veremos que grande parte do povo brasileiro está longe de alcançar cidadania. A extrema desigualdade impede que ela seja alcançada de forma plena.

2.3 Movimentos sociais e desigualdade

A desigualdade social brasileira é sórdida, a diferença entre a renda dos mais ricos e dos mais pobres é uma das maiores do mundo “os 10% mais ricos ganham 47 vezes mais que os 10% mais pobres”, enquanto que em alguns países essa diferença oscila entre 2,1 e 4,5 (CATANI apud DUBET, 2003, p.11). A superação dessa desigualdade é estratégica para o crescimento econômico do nosso país, pois a desigualdade extrema impede o desenvolvimento econômico. Esta situação obviamente, também se expressa na renda dos brasileiros

se somadas as rendas dos 50% mais pobres, o resultado não ultrapassa 12% da renda *per capita* total disponível. Por outro lado, o centésimo mais rico da população detém 14% da renda, ou seja, o 1% mais rico possui mais renda do que a metade mais pobre da população brasileira. Movendo-se mais na distribuição, é possível ver que os 5% mais ricos detêm um terço de toda renda e os 10% mais ricos possuem aproximadamente metade dela (MEDEIROS, 2003, p.15).

Um terço da população brasileira vive abaixo da linha de pobreza. Esta desigualdade é estável, ou seja está estagnada, não tem diminuído. A desigualdade de renda é um indicador de outras desigualdades, e oculta a realidade da estrutura do poder na sociedade. Há fortes indicadores que a grande maioria dos indivíduos que ocupam cargos políticos fazem parte da

elite (MEDEIROS, 2003). Talvez por isso, temos como classe trabalhadora, dificuldade de sermos representados legitimamente. Precisamos de políticas redistributivas de renda, é preciso mexer na estrutura desigual da sociedade capitalista. O Estado liberal tem aparência de neutralidade mas, “escamoteia sua verdadeira função na definição das relações sociais de produção sobre as quais está edificado, e salvaguarda os interesses do sistema capitalista como um todo” (FRIGOTTO, 1999, p. 105).

Há soluções e explicações reacionárias para a extrema desigualdade brasileira. Uma delas seria o grande número de filhos dos pobres. Outra é a culpabilização da pobreza, esta explicada pelo discurso neoliberal meritocrático, ou seja, os indivíduos têm condições iguais na sociedade para competirem e alcançarem o sucesso; se não alcançam é por deficiência própria. Essas explicações são insatisfatórias, pois o número de filhos das famílias têm diminuído, inclusive nas classes populares. A média é de 2,2 filhos por família. E ainda, o sucesso profissional e econômico na sociedade capitalista, não dependem, apenas do esforço individual, mas das condições de existência dos sujeitos.

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto sua maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX, ENGELS, 1998, p. 11).

O crescimento econômico não pode estar restrito aos setores que não distribuem renda satisfatoriamente, como os grandes latifúndios e indústrias, uma vez que o mesmo não reflete em mudanças das condições econômicas das classes. A sociedade organizada precisa pressionar o Estado, a fim de que ele promova políticas públicas redistributivas de riqueza. O Estado não funda a sociedade, é a sua expressão, reflete-a; se a sociedade não é democrática o Estado também não será. Contudo, é preciso pressioná-lo, para conseguir vitórias para a classe trabalhadora no contexto de luta de classes.

Para amenizar a desigualdade social brasileira, até os setores mais conservadores mundiais concordam que se faz necessária a distribuição de ativos sociais. São eles: a terra, o financiamento e a educação. O investimento em educação é considerado investimento em capital humano, por trazer retorno à economia, ou seja, após qualificação os trabalhadores obtém uma melhoria salarial, diminuindo assim as desigualdades, segundo discurso liberal. FRIGOTTO (1999) rejeita essa idéia, mostrando que há pouca relação entre investimento em educação (capital humano) e diminuição das desigualdades. Essa teoria serve para mascarar as verdadeiras relações de exploração da sociedade capitalista. O capital, na verdade, pretende instrumentalizar sua força de trabalho, reduzindo a função da escola à preparação de mão-de-obra.

Os países que têm as maiores taxas de analfabetismo e baixa escolaridade são os mais pobres, a desigualdade é maior nesses países. Mas não significa que, apenas a expansão das oportunidades educativas irá diminuir as desigualdades. A escola pode dar uma modesta contribuição à transformação das estruturas sociais, ao problematizar conhecimentos e favorecer a criticidade, contribuindo para que os cidadãos reivindiquem seus direitos.

O Estado brasileiro tem dificuldades de realizar a distribuição desses ativos (terra, financiamento e educação), talvez por estar atrelado às elites mais conservadoras (que neste caso exercem maior pressão e têm mais sucesso na luta de classes). Torna-se imprescindível então, a ação dos movimentos sociais. Enfocamos especialmente o MST, que luta por esses ativos: terra, crédito e educação. A Reforma Agrária é considerada mundialmente indispensável ao crescimento econômico¹⁸, mas ainda não ocorreu satisfatoriamente no Brasil. O MST, no que tange à educação, possui projeto educativo para formação de militantes, lideranças e conscientização dos envolvidos no processo da luta pela terra.

2.4 Educação e luta pela terra

Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela reforma agrária, o MST começou a lutar por escolas¹⁹, ocorrendo uma verdadeira ocupação da escola. A educação é inerente a esse movimento, segundo CALDART:

A relação do MST com a educação é pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana, é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos ‘desgarrados da terra’ e dos ‘pobres de tudo’ em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história. É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação de identidade dos sem-terra do MST (2004, p. 96).

O movimento é uma escola, no sentido de incorporação de valores, ideologias. De acordo com SOUZA “o acampamento (...) é a escola da vida onde vivenciam relações e situações sociais extremas-fome, conflitos pessoais, violência, solidariedade, sociabilidade, estratégias de ação etc” (2002, p. 157). A participação em um acampamento de um movimento de reivindicação por terra, mesmo para aqueles que pretendem apenas a posse terra, traz mudanças na maneira de ver o mundo. A experiência de participar de um acampamento não pode ser considerada como um ato educativo e formativo.

No início da década de 80 mães, professores e crianças começaram a se mobilizar a fim de que houvesse escolas nos acampamentos e assentamentos. A intenção era que a escola fosse diferente daquelas das quais já haviam sido excluídos, que tivesse sentido à suas vidas, tanto no presente, como para seu futuro, pois “a escola era vista como um atraso para a luta em função dos conteúdos e da postura dos professores com relação ao MST e à reforma agrária serem de recusa” (SOUZA, 2005², p. 81).

¹⁸ Em países considerados desenvolvidos não se encontra grandes latifúndios.

¹⁹ Não discorreremos sobre a luta pela reforma agrária do MST, a respeito ver Fernandes, B. M. A formação do MST no Brasil (2000) e a respeito dos princípios educacionais do MST ver Bezerra Neto (1998); Morigi (2004) e Caldart et all (2004).

Inicialmente não foi fácil conquistar todos a participar desta reivindicação, pois suas condições de vida não lhes possibilitavam vislumbrar que a escola poderia ajudá-los a concretizar seus objetivos. Conforme CALDART: “Para um sem-terra que está vivendo em um barraco de lona, passando fome, tendo a vida ameaçada pela repressão, não é difícil perceber que a escola, por melhor que seja, por maior que sejam os propósitos de seu educadores, jamais será capaz de libertá-los da opressão do latifúndio” (2003, p. 65). As nossas condições econômicas de vida determinam nossa consciência, somos produtos do meio no qual estamos inseridos. Quando não se tem as mínimas condições de sobrevivência, torna-se difícil perceber outras necessidades além das fisiológicas.

O objetivo da educação para o MST é a transformação social, preparação para o trabalho e cooperação, sendo um processo permanente de formação humana com valores humanistas e socialistas. Uma formação onilateral, contemplando o ser humano em seus múltiplos aspectos, buscando aliar realidade, vivências, experiências, cultura popular e conteúdo programático, que contemple os conhecimentos acumulados historicamente, não só no interior da sala de aula, mas no processo educativo como um todo, procurando verificar a utilidade dos conhecimentos (MST, 2005²⁰).

Esses sujeitos do MST iniciaram a reivindicação por reconhecer a escola como mais um direito da qual estavam excluídos. Esse foi apenas o primeiro passo, reconhecerem-se enquanto sujeitos de direitos e lutar por eles, até que começassem a ver a escola como um instrumento de luta e auxílio na concretização da reforma agrária. Em 1987, foi criado o Setor de educação do MST, inicialmente a preocupação era com educação de 1^a à 4^a séries. Atualmente a preocupação abrange desde a educação infantil até a universidade. A escola é hoje para eles parte de uma estratégia de luta pela reforma agrária. Mas segundo o MST é preciso que se faça uma verdadeira ocupação e transformação da escola, uma vez que a escola

²⁰ Vide www.mst.org.br

organizada convencionalmente não tem lugar para os seus sujeitos, pois desrespeita e menospreza seus saberes (MARTINS, 2004).

O movimento não tem condições de manter escolas junta-se à sociedade para que as escolas do campo possam ser melhoradas. Sendo que não há um modelo para se fabricar escolas revolucionárias, é preciso mudar o jeito de educadores e escola, para que a escola esteja apta a aceitar e acolher os alunos, para que se transformem mutuamente.

2.5 Finalidades da educação

Está assegurado na LDBEN 9394/96, a educação como direito do cidadão e responsabilidade da família e do Estado, segundo o:

Art. 2º.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno *desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (grifos nossos)

É um grande desafio cumprir o que está assegurado na legislação educacional. Com relação ao preparo para o exercício da cidadania, entendemos que a escola pode ser um local onde espaços de socialização, solidariedade, criatividade, criticidade possam ser oportunizados e, essas podem contribuir para a formação do cidadão; mas cidadania não se ensina, não se aprende, se conquista. A participação nos diversos espaços e atividades escolares, contribuem para a formação de um ambiente escolar mais democrático e favorecem a formação de alunos mais críticos, participativos, autônomos, etc.

A vida em sociedade e, especialmente, uma participação consciente nela, são facilitadas quando há a aquisição dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela sociedade, não significa, porém, que as pessoas as quais não possuem tais conhecimentos não sejam críticas e não possam participar conscientemente na sociedade. Para se apoderar de

tais conhecimentos algumas ferramentas são indispensáveis, a saber: leitura, escrita, interpretação, domínio de operações matemáticas...

Os objetivos do ensino fundamental na Art. 32º da LDBEN 9394/96, incluem “o pleno domínio da leitura, escrita e cálculo”, tendo em vista que o ensino fundamental na essa lei, ou mesmo o equivalente a ele, o antigo 1º grau na LDBEN 5692/71 asseguram a obrigatoriedade e gratuidade dessa modalidade de ensino; é um desrespeito histórico ao cidadão brasileiro que muitos jovens e adultos encontrem-se analfabetos. Mas apenas domínio da leitura, escrita e cálculo não são suficientes para assegurar o letramento²¹, são necessárias “além da leitura, da escrita e do cálculo, a linguagem oral, o domínio da informática, a resolução de problemas e as habilidades interpessoais aplicadas a contextos como economia doméstica, saúde, trabalho, recursos comunitários, leis e governo” (RIBEIRO,1999 p.232) e certamente, a reflexão, inferência, interpretação, a leitura das entrelinhas do texto e problematização dos conhecimentos científicos e das situações vividas.

Uma formação cultural para cidadania inclui o combate a mitificação e caricatura do conhecimento científico.

O problema social da Ciência é justamente não estar NA cultura. A população em geral não domina ou mesmo entende as coisas de ciência e criações tecnológicas, e não tem chance de descobrir se gosta. Democracia deixa a Ciência fora de seu funcionamento. Hoje o povo não participa da criação da Ciência, Ciência é atividade de uma elite. Aquela elite imita no seu comportamento os colegas do Norte, norteia-se por eles e nunca imaginaria sulear-se pelas idéias culturais das civilizações andinas, (1998, p. 30).

O acesso ao patrimônio artístico e cultural produzido historicamente pela sociedade é indispensável à uma formação que vise criticidade e cidadania. A maneira de ver e entender o mundo pode ser melhorada pela aquisição desses conhecimentos, através deles podemos

²¹De acordo com Magda Soares, *letramento* é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (1998, p. 18).

entender os aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais das situações vivenciadas no cotidiano das relações tanto no trabalho, como na escola e na vida.

2.6 O trabalho como princípio educativo

O trabalho é uma necessidade, está inserido e condicionado em relações humanas. Precisa estar voltado para satisfação das necessidades humanas, ao contrário do trabalho alienado para acúmulo de riquezas e necessidades do capital. O capitalismo deixa todos os trabalhadores numa mesma situação: situação de expropriação e exploração, mesmo desempenhando funções diferentes no modo de produção. Assim:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2002, p. 111 grifo do autor).

O trabalho coletivo torna o desenvolvimento de tarefas mais fácil, possibilitando a sobrevivência frente às dificuldades da pequena produção agrícola, no capitalismo. Para realizar esse tipo de trabalho coletivo é preciso maior atenção, controle, qualificação para a utilização de novas tecnologias. Contrapondo-se ao trabalho alienado, onde o trabalhador conhece apenas uma parte do processo produtivo e desempenha funções estressantes, desestimulantes e repetitivas. Mesmo envolvendo tanto a ciência e tecnologia é contraditório, pois é cansativo, degradante e desmotivador.

Vemos comumente nos discursos midiáticos que para se ingressar no mercado é preciso cada vez mais qualificação profissional. Apresentam isso como causa do aumento do desemprego, quando sabemos que o desemprego é consequência de vários fatores, entre eles: aplicação de políticas neoliberais, desenvolvimento de tecnologias e, principalmente, uma

mazela do capitalismo, que necessita de um exército de reserva para justificar a exploração do trabalhador. Mas, na maioria dos casos, o emprego está cada vez mais repetitivo, mecânico, exigindo de fato poucos conhecimentos e, sim, enfatizando a aquisição de habilidades para cujo desenvolvimento o trabalhador não necessita necessariamente de escolaridade formal para desenvolver²². De acordo com ANTUNES, estamos diante de uma “alteração qualitativa na forma de ser do trabalho, que de um lado impulsiona para uma maior qualificação do trabalho e, de outro, para uma maior desqualificação” (1998, p. 47, grifos do autor).

Algumas atividades realizadas no meio rural, como, por exemplo: carpinar, arar, plantar, exigem apenas força física para o seu desempenho. Para desempenhá-las com sucesso “não há” a necessidade direta de conhecimentos científicos sistematizados e, sim, são resultantes de habilidades aprendidas socialmente, no seio da família, da comunidade. Assim, que tipo de conhecimentos necessitam os trabalhadores rurais para trabalhar? A escola deve apenas construir conhecimentos para utilidade imediata? Acreditamos que a função da escola está mais próxima ao desenvolvimento e exercício de criticidade, do que apenas para satisfação de necessidades imediatas.

O trabalho é a base da existência humana, faz-se necessário ver e oportunizar o trabalho como princípio educativo e não apenas sob a ótica do capital. É possível apostar num modo de produção cooperativo, mas esse modelo é muito difícil de ser implantado, pois muitos já estão impregnados dos valores e modo de produção capitalista. Na verdade, esse ideal do MST, parece utópico, em meio a esta fase do capitalismo globalizado, em que: “elementos novos entram em cena no mundo agrícola sob o capital, como a propriedade privada e o caráter mercantil dos produtos agrícolas. Esse são diferenciais que vão moldando também as relações sociais e culturais dos camponeses” (MARTINS 2004, p. 20). Em relação à divisão do trabalho, campo e cidade são interdependentes, as relações agrícolas interferem

²² Não pretendemos aqui legitimar o discurso neoliberal para o sistema educativo, mas nos contrapor a ele, insistindo que a escola não deve se reduzir à preparação para o trabalho, tendo ela uma função social mais ampla.

na sociedade como um todo. Mas essas relações quando são direcionadas apenas ao mercado, perdem sua capacidade humanizadora e emancipatória.

O trabalho pode ser constante dentro da escola para a formação de bons hábitos, baseando-se no princípio de utilidade social, não com tarefas penosas. As tarefas domésticas podem colaborar para diminuir o preconceito atribuído ao trabalho manual. Os trabalhos realizados em prol da comunidade, como a limpeza de parques, jardins, plantação de árvores, etc, podem favorecer a formação de cidadania. A escola, como centro cultural, pode propiciar essas formas de trabalho extra-escolares, as quais não exigem conhecimentos específicos para serem realizadas, mas necessitam do envolvimento com outras instituições.

A escola poderia disponibilizar oficinas, entendidas como locais/espços, onde os alunos teriam contato com máquinas ou equipamentos de produção, a fim de que a escola não se reduza a um estudo puramente teórico do trabalho humano. Estas oficinas também podem incluir a realização de trabalhos artesanais rurais e urbanos, oportunizando o contato com diversidade de materiais(tecido, papelão, madeira, metais, fibras vegetais, etc.) para aprimorar a criatividade dos alunos ao combinar elementos, constituindo objetos e desenvolvendo aptidões técnicas.

Quanto às escolas situadas no meio rural, o trabalho poderia contribuir para melhoria das condições de vida do camponês. Como nos diz PISTRAK:

Se quisermos elevar seriamente o nível de nossa agricultura, se quisermos divulgar amplamente os novos métodos aperfeiçoados de trabalho agrícola e de economia rural, a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque ela é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde a tenra idade e, indiretamente, toda a população camponesa (2000, p. 68).

Para que tal ocorra a escola precisa fornecer bagagem científica geral aos alunos, não se centrando apenas em questões agrônômicas, tendo significado e utilidade social ao camponês. O fortalecimento da aliança entre cidade e campo e a participação do trabalho

agrícola pelas crianças da cidade podem favorecer o contato com a natureza, respeito ao camponês, cuidados com o meio ambiente, entre outros benefícios. O trabalho agrícola entendido nas esferas econômicas e administrativas pode contribuir para compreensão da aliança campo/cidade e dos problemas contemporâneos a eles relacionados, além de colaborar para o desenvolvimento de cooperação. Para a realização de atividades é preciso considerar sua utilidade social, “não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, como se fosse dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de base para o ensino do trabalho manual” (PISTRAK, 2000, p. 105). Mas o trabalho concebido do ponto de vista social, socialmente necessário; trabalho no qual as crianças participam de forma ativa, consciente, socialmente esclarecidas, respeitando suas capacidades.

2.7 Princípios educacionais do MST

O MST considera que seus princípios educativos, os quais sustentam a identidade Sem Terra²³, não poderão ser realizados dentro de uma escola, mas reconhece que precisa da escola para satisfazer as necessidades educativas de seus sujeitos. Apresenta uma proposta de formação integral do homem a partir de um projeto educacional na relação ensino-trabalho. A função da escola é fazer o trabalhador se descobrir explorado e, através da ação, superar esse processo de exploração. A escola deve contribuir à transformação social. Atribuindo um novo sentido ao trabalho, não aquele trabalho que coloca o homem como uma mercadoria.

A escola chamada de escola do MST por seus teóricos, é uma escola pública vinculada ao movimento de luta social. Pois o movimento não tem condições de manter escolas, embora

²³ O MST adota esta nomenclatura, e não a habitual sem-terra.

em seu site diga possuir²⁴ aproximadamente 1.800 escolas (com mais de 190 mil educandos e 7.000 educadores de educação básica), onde pretende oportunizar alfabetização além da decodificação, ambiente escolar seguro, receptivo e acolhedor e que a escola seja pensada e planejada em conjunto com a participação de alunos, pais, professores, comunidade. Pois entende que as escolas devem ser geridas a partir da participação da comunidade.

Esse movimento pretende que a escola colabore com a transformação das estruturas sociais para formação profissional ao trabalho e o desenvolvimento de consciência de alunos, sendo a escola para formação de militantes. Ele considera que a escola “precisa transformar a prática educativa numa atividade política tornando-a cultura entre aqueles que habitam por diversos anos as salas de aula” (MST, 2004, p. 50). A escola precisa ser uma ponte à transformação social. Não pode desconsiderar a contribuição que pode dar à modificação das estruturas sociais, mas a “qualidade de ser política, é inerente a sua natureza. É impossível, na verdade a neutralidade em educação. (...). A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (FREIRE, 1996, p. 110). O emprego do termo político pelo MST é utilizado como revolucionário, a educação, porém é uma atividade política tanto quando colabora para transformação, como quando colabora para manutenção das desigualdades sociais. O movimento constrói uma proposta pedagógica que não se reduz à transmissão de conhecimentos acumulados, mas pretende integrar o homem a seu meio, a fim de reduzir a evasão escolar e construir um projeto de educação dos oprimidos.

O MST não define sua proposta pedagógica nos marcos de nenhum modelo pedagógico tradicional. Ao contrário, procura conjugar várias posturas, unindo a atuação de existencialistas cristãos como Paulo Freire, construtivistas como Piaget e marxistas como Makarenko, passando ainda por nacionalistas, como as de José Martí” (BEZERRA, 1998, p. 108).

²⁴ Dados retirados do site oficial do MST(www.mst.org.br). Acesso em 7/12/2003 , mas como é apenas um movimento social, não mantém essas escolas. As escolas são públicas: municipais, estaduais e recebem os sujeitos desse movimento.

Esse movimento não se filia a nenhuma pedagogia, mas põe todas elas em *movimento*, deixando que em cada situação educativa escolha-se a mais adequada. A pedagogia do movimento incorpora outras pedagogias, entre as quais podemos citar: pedagogia da luta, pedagogia do trabalho, pedagogia da cultura, pedagogia da escolha, pedagogia da mística e pedagogia da alternância (GENTILI e McCOWAN, 2003; ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004). Sua pedagogia se apoia no ecletismo e pragmatismo. A prática pedagógica é muito complexa para adotarmos apenas um referencial teórico, mas há um perigo em juntar diferentes e diversas visões educacionais: o não aprofundamento das matrizes teóricas. Corre-se o risco de vulgarizar os referenciais teóricos, modificando suas idéias centrais. Será que os professores das escolas de assentamento têm tempo, disposição e recursos para realizar as leituras necessárias à utilização desses teóricos?

O currículo deve incluir experiências de luta dos educandos e suas famílias. A seleção de conteúdos não privilegia a realidade das cidades, mas do campo, tendo como princípio básico que toda aprendizagem e todo ensino devem partir da realidade vivida pelos sujeitos, a fim de que a escola considere o conjunto de dimensões na formação humana, humanizando e conscientizando, fazendo com que seus sujeitos, os quais são herdeiros da identidade Sem Terra, consigam “articular o pensamento próprio, o sentimento próprio, (...) e fazer tudo isso *sintonizados com o projeto histórico do MST*, que é uma projeto de sociedade e de humanidade” (GENTILI, McCOWAN, 2003, p. 132, grifos nossos).

O movimento reivindica uma educação de classe que apresente as seguintes características: educação pensada “a partir dos *princípios* da classe trabalhadora e *do MST*” (BEZERRA, 1998, p. 138 grifo nossos). Assim, verificamos que a “liberdade” para pensar está restringida aos princípios do movimento. A conscientização está alicerçada nos ideais do movimento, para formar seus militantes. É importante considerar que:

la juventud no es el proletariado, el educador no es un militante, la escuela no es lugar de una formación política, nem menos aún de una formación marxista. (...) Pero, al mesmo tiempo, es necesario, por una parte, comprender que la escuela jamás es independiente de la política, de acordo com SNYDERS (1979, p. 36)²⁵.

A educação não é neutra, mas será que é ético utilizá-la para inculcar valores e posicionamentos políticos? É possível, aos atores do movimento, terem uma opinião contraditória ao MST? Será que são oportunizadas reflexões que questionem os valores e procedimentos desse movimento? Podemos classificar como formação integral para transformação social aquela que pretende que a consciência de classe aconteça apenas, conforme os princípios de um determinado movimento social?

²⁵ A juventude não é o proletariado, o educador não é um militante, a escola não é o lugar de uma formação política, e nem mesmo marxista. (...) Mas, ao mesmo tempo, é necessário em parte compreender que a escola jamais é independente da política (traduções nossas).

3. A VOZ E A VEZ DO POVO NA ESCOLA²⁶

Neste capítulo realizaremos a análise dos dados coletados em nossa pesquisa, nossa pesquisa é de abordagem qualitativa e foi realizada em duas comunidades rurais. Nosso principal instrumento para coleta de dados, a fim de identificarmos as demandas educacionais dos sujeitos do campo, foi a realização de entrevistas com membros da comunidade escolar (pais, professores, equipe pedagógica e alunos). Nossas entrevistas foram estruturadas abertas, utilizamos um roteiro de apoio (o qual se encontra em apêndice); entrevistamos vinte e nove pessoas, sendo quinze pessoas da comunidade (pais), duas professoras, uma servente e uma diretora, a qual também é pedagoga, e dez alunos, ao todo entrevistamos 29 pessoas.

Organizamos o texto agrupando as idéias surgidas durante todas as entrevistas, utilizando os dados coletados entre todos os sujeitos (professores, pais, profissionais da escola, alunos), procurando pontos convergentes e divergentes nas visões e opiniões desses sujeitos. Organizamos o texto em partes de acordo com os temas estruturados das entrevistas: discorreremos sobre as dificuldades e alegrias da vida no campo, então retratamos as condições físicas e materiais das escolas, a participação da comunidade na escola, bem como a visão da escola pela comunidade. E, finalmente, discorreremos sobre as expectativas da comunidade rural em relação à escola, seus anseios, sugestões curriculares e necessidades educacionais para viver e trabalhar no campo. No decorrer do texto identificaremos as falas dos sujeitos pelas letras iniciais de seus nomes, bem como respeitaremos as normas de citação convencionais ao citá-las.

²⁶ Título inspirado na obra: A vez e a voz do popular (DOIMO, 1995).

3.1 Caracterização geral dos dados

Nesta parte do texto trataremos especialmente, das entrevistas realizadas com as pessoas adultas das comunidades rurais (pais), nas quais realizamos nossa pesquisa. Foram entrevistadas quinze pessoas entre as duas comunidades rurais, sendo oito no assentamento de reforma agrária Ernesto Che Guevara, em Teixeira Soares, e sete na Chácara Santa Tereza, em Ponta Grossa, para identificarmos as demandas educacionais dos sujeitos do campo.

O assentamento tem aproximadamente 93 famílias e oitos anos de existência, foi criado em 10/11/1997 e possui uma área de 1.572 m². Os sujeitos que moram lá, em sua maioria, vieram da cidade. Neste momento estão trabalhando com leite, pois estavam endividados com a compra de agrotóxicos. A Chácara Santa Tereza tem aproximadamente, 20 famílias que moram lá de fato; algumas casas dessa comunidade são de pessoas que residem na cidade e vão lá, esporadicamente, para passear e/ou trabalhar.

Com relação ao tempo que moram no assentamento, três sujeitos moram há seis anos, três há 5 anos, um há nove anos e um há sete anos. Os motivos que os trouxeram ao assentamento são: a falta de terra, apresentado por três pessoas, dois compraram o terreno de outros, um participou do acampamento e por isso pegou o terreno e um porque considera a vida no campo melhor que a da cidade. Dessas pessoas, a maioria, ou seja, sete antes de vir morar no assentamento, residiam na cidade, apenas uma vivia no campo; seus filhos nasceram, grande parte, na cidade; os de quatro famílias na cidade, dois já no assentamento, e de dois alguns na cidade e outros no campo. Ao perguntarmos como é viver no campo, quatro pessoas responderam que é melhor que a vida na cidade; duas gostam da vida do campo, mas consideram-na difícil; uma gosta porque dá para plantar e outra considera ruim, mas melhor que a vida na cidade.

Com relação ao que a escola precisa ensinar, encontramos as seguintes respostas: duas pessoas apresentam duas funções: a) leitura, escrita e cálculo e b) educação (no sentido de formação moral); duas conhecimentos gerais; uma educação, uma leitura, escrita e cálculo; uma conhecimentos de pecuária e lavoura e outra conhecimentos que estruturam a pessoas para a vida e trabalho. Ao questionarmos sobre se a escola do campo precisa ser diferente da escola da cidade, o *não* foi preponderante com sete sujeitos, apenas um acredita que a escola precisa ser diferente e preparar para trabalho no campo. Quanto aos conhecimentos necessários à vida e trabalho na campo, quatro sujeitos consideram que a escola precisa ensinar plantação, trabalho com gado, um conhecimentos necessários à sobrevivência na terra e três acreditam que o estudo de um modo geral para saber lidar com venenos, financiamentos...

A participação na escola ocorre apenas através da frequência em reuniões propostas pela escola; seis pessoas dizem participar sempre, uma diz não participar e uma participar esporadicamente. Quanto a escolaridade dos sujeitos, todos não completaram o ensino fundamental, quatro possuem apenas séries iniciais do ensino fundamental incompletas (antigo primário da LDB/EN 4024/61); e quatro chegaram a cursar as séries finais do ensino fundamental (antigo ginásial da LDB/EN 4024/61), sem completá-lo. Todos dizem usar o que aprenderam no sistema escolar.

Na Chácara Santa Tereza, entrevistamos sete pessoas, os filhos desses sujeitos nasceram a maioria no campo, ou seja, seis e apenas um na cidade. Quanto à vida no campo, duas pessoas gostam de lá viver, mas consideram-na sofrida, gostariam que melhorassem as condições de vida e trabalho; uma diz gostar mais ou menos porque é difícil, duas gostam porque o campo é calmo e uma gosta porque gosta de mexer com a terra e animais.

Quanto ao que a escola precisa ensinar obtivemos como respostas: três pessoas aliam a educação e o ensino de leitura, escrita e cálculo; duas leitura, escrita e operações matemáticas;

uma respeito ao colegas, professor e uma trabalho com a terra. Todas as pessoas consideram que a escola do campo não precisa ser diferente da escola da cidade. Quanto à necessidade de estudar para viver e trabalhar no campo, seis pessoas acham necessário e uma que em toda parte precisa estudar e não apenas no campo. Com relação aos conhecimentos necessários para trabalhar e morar no campo, cinco pessoas afirmam que é preciso aprender a trabalhar com lavoura e pecuária, uma aprender a utilizar venenos e uma as mesmas coisas ensinadas pela escola da cidade.

A participação na escola acontece com a presença nas reuniões, quatro pessoas sempre participam, duas participam esporadicamente e uma não participa. Quanto à escolaridade, cinco pessoas não completaram as séries iniciais do ensino fundamental e duas não completaram as séries finais do ensino fundamental. A maioria diz utilizar o que aprendeu na escola, ou seja, seis pessoas, e uma afirma ter aprendido muito pouco, pois frequentou pouco a escola e por isso não utiliza.

3.2 A vida no campo

O assentamento tem moradores que vieram viver lá por diversos motivos: não tinham terra para trabalhar, compraram a terra de outros, tinham esperança de a vida no campo ser melhor que a da cidade, acreditavam que o campo é melhor de viver. Afirmam: “Porque não tinha terra para trabalhar” (CL); “Porque a gente já comprou de outros” (ML).

Além desses motivos, um motivo se destaca por estar ligado e somar-se aos motivos já citados: o fato de *terem conseguido um terreno*. Esse fato não nos causa estranheza, visto que um dos objetivos do MST é a posse da terra; assim, aqueles que vêm para o acampamento, ou se unem ao movimento de outras maneiras, desejam ser possuidores de um pedaço de terra. “Os sujeitos do assentamento, na maioria das vezes, não possuem a clareza sobre o

movimento político no qual estão envolvidos. Existe a certeza da busca por uma vida melhor, uma casa, trabalho, alimentação e educação”, conforme SOUZA (2005², p. 71).

Grande parte das pessoas entrevistadas (adultas) nasceram na cidade, mas apresentam uma alternância em sua moradia, ora no campo, ora na cidade. Grande parte de seus filhos também nasceram na cidade. Com exceção apenas de uma moradora, todos os demais gostavam da vida no campo, e acham-na melhor do que a vida na cidade; assim nos diz IV: “no campo é melhor porque aqui você planta para comer e emprego na cidade é difícil”. O motivo apresentado pela pessoa que não gosta da vida no campo é a dificuldade de conseguir trabalho “é mais difícil, assim, serviço,” (MA). Enquanto morava na cidade diz ter trabalhado de diarista, mas, agora, em algumas tardes participa do clube de mães na escola, ou melhor, é presidente do clube de mães, na escola de Ponta Grossa. Vemos pontos de vista diferentes: uma diz ser mais difícil emprego no campo e outra vê a oportunidade de plantar para escapar do desemprego da cidade.

Apesar de demonstrarem satisfação em estar morando no campo, falam de seus descontentamentos com essa vida. Reclamando do alto custo que é para manter lavoura, da falta de incentivo e verbas por parte do governo.

- Não tá muito bom, mas tá melhor que na cidade. Falta alguma coisa. (MD)
- Porque não está bom?
- Falta incentivo do governo, aqui para nós, tá faltando. (MD)
- Que tipo de incentivo?
- Ah, tá saindo pouca verba, para fazer custeio de lavoura, financiamento. (MD)
- Já fizeram financiamento alguma vez?
- Já mas, sai pouco por ano. (MD)

Uma pessoa, moradora da zona rural de Ponta Grossa, reclama do abandono em que se encontram no campo:

Poderia ser melhor, se tivesse assistência, de alguém que olhasse por nós, a classe pequena; mais terreno para plantar, uma semente para ajudar plantar. É só promessa na hora de política, nós estamos abandonados! Se não melhorar nós temos que virar sem-terra ou fazer greve (...) Para nós com idade e sem estudo, fica difícil, precisa de

um plano de saúde, de aposentadoria... Eu sei plantar, tenho criação, mas preciso de assistência (SO).

O investimento em agricultura familiar, nas pequenas propriedades, poderia gerar mais empregos no campo, melhorando a vida das pessoas que moram lá e diminuindo o desemprego nas cidades. No assentamento, a maioria dos moradores trabalham com leite, pois eles encontravam-se extremamente endividados com financiamentos para lavoura, de rendimento sazonal, e optaram pela produção de leite em busca de rendimentos permanentes e melhores.

A gente está passando por um momento em que eles começaram quando vieram para o assentamento, a plantar com o veneno, infelizmente, isso não deu certo. Os pais todos estão devendo, devendo para banco, ou melhor para PRONAF, e mais um monte de coisa. Hoje em dia, eles tão tentando mudar para o leite, que é uma coisa que eles têm uma renda mensal (...) você tira as vezes, o dinheiro que tem para plantar, na hora de colher... é muito pequena a área, daí você não tira nem o que você investiu. (AL)

Somente a posse da terra não faz com que as condições de vida mudem, fazem-se necessários recursos para agricultura ou pecuária e assistência técnica para utilizar a terra e os recursos naturais. Além, é claro, de esclarecimentos e programas educativos que auxiliem os povos do campo a sobreviver neste mundo agrícola capitalizado. Verificamos que o endividamento se deu pela compra de agrotóxicos e insumos agrícolas, os quais aumentam o custo da lavoura e diminuem os lucros. Sem falar das possíveis perdas causadas por intempéries.

Cultivam-se no assentamento pequenas hortas, mandioca e feijão, o restante dos produtos necessários à alimentação são adquiridos em supermercados, segundo AL, “a única coisa na verdade, hoje em dia, o povo tem aqui, a gente mesmo para falar a verdade é o feijão, o arroz compra do mercado, tudo vem do mercado”. Apesar de os moradores falarem que um dos motivos que justificam a vida no campo é a possibilidade de cultivar seus próprios alimentos, eles necessitam adquirir produtos da cidade, não praticando agricultura de

subsistência. Considerando o desenvolvimento tecnológico da sociedade, é quase impossível uma comunidade subsistir sem comprar, ou seja, não há possibilidade de se produzir todos os produtos necessários à alimentação, vestuário, lazer, entre outros. Mas não significa que os pequenos produtores não possam plantar a maioria dos produtos para sua alimentação, assim diminuindo seus gastos. Visto que são pobres, suas condições econômicas não permitem, em muitos casos, a satisfação de suas necessidades básicas de subsistência através de compra.

Uma senhora, muito pobre, diz trabalhar nas fazendas ao redor colhendo feijão, pois não planta nada, nem cria nenhum animal: “agora só por dia, quando tem arrancado feijão, lidando com estoque ali na fazenda” (ZE). A posse de um pequeno pedaço de terra não é garantia nem da satisfação de suas necessidades alimentares. De acordo com MARTINS “o essencial da pobreza moderna e capitalista está na transformação do homem em coisa, na sua desumanização” (2000, p. 275).

O homem, quando está expropriado dos meios de produção e realiza um trabalho alienante, encontra-se desumanizado, oprimido. De acordo com Freire (1987), teve sua humanidade roubada pelo opressor, transformou-se em coisa. Consideramos que, para recuperar a humanidade, superar o estado de alienação, de pobreza política e material, é preciso, além de educação, ter condições efetivas para modificar suas condições econômicas. A reforma agrária precisa ser acompanhada por um amplo programa social, não basta assentar os trabalhadores rurais sem-terra, sem que haja condições de permanência na terra, ou seja, projetos sociais que os auxiliem a trabalharem na terra e lá permanecerem, se assim o desejarem. E evidentemente, melhorar as condições de vida e trabalho nos moradores do campo (não apenas nos assentamentos de reforma agrária), para que os que desejarem tenham condições de lá permanecer.

Outro motivo apresentado para enaltecer a vida no campo foi o fato de se estar longe da periferia da cidade e, portanto, longe de marginais: “ aqui é melhor de morar, por causa das

crianças. Lá é muita coisa que acontece, piizada, ficam cheirando cola perto das crianças, muita ladronzada” (ZE). Isso nos mostra que as pessoas que procuram terra, abrigo no assentamento, ou ainda no acampamento, ao contrário do que nos diz insistentemente a mídia, colocando-os como marginais, baderneiros, vagabundos, são pessoas honestas. Nesse caso, essa pessoa sofria devido à sórdida realidade da periferia e se preocupava, grandemente, com o destino que seus filhos teriam se continuassem viver lá.

A maioria das crianças gostam do campo, elas pretendem continuar morando nesse espaço. Uma criança diz desejar morar na cidade quando crescer “porque é mais bom, o mercado é perto” (MR). As crianças gostam de brincar com animais, pular corda, trepar em árvores, andar a cavalo; como também dizem gostar da escola e das atividades lá realizadas; a maioria preferia “fazer conta e escrever”, não gostando de ciências, geografia. Fato que talvez se deva porque as atividades realizadas com maior frequência nas séries iniciais sejam essas, ou seja, atividades de língua portuguesa e matemática.

Uma das dificuldades enfrentadas pelos povos do campo é o difícil acesso à escola. Um pai, preocupado, diz que seus filhos reclamam da distância da escola e não têm o desejo de ir lá.

eu to vendo que nós vamos meio sofrer um pouquinho para trazer na escola (...) é sofrido, tanto faz até para escola porque quem mora longe, para vir para escola sofre muito, para vir para escola, então se melhorar é melhor. (...). Agora, mais longe eles não querem, que nem a gente vê já começaram a meio reclamar: é muito longe a escola, aqui é longe. Mais perto melhor, se tivesse um ônibus também bom, não tem ônibus aqui, só duas vezes só cedo e meio dia que tem (RI).

Infelizmente essa escola onde o filho dessa pessoa estuda será fechada no final do ano de 2005, devido ao pequeno número de alunos, podendo dificultar ainda mais o acesso das crianças à escola. A distância da escola pode estimular a evasão escolar. Acreditamos que os povos do campo têm o direito de terem escolas situadas perto de seus lares, ou então, quando for *inviável*, necessitam que haja transporte escolar que lhes assegure conforto, e especialmente segurança, no caminho até a escola.

Durante as discussões no Seminário Estadual de Educação do Campo, propunha-se a redução do número de alunos, exigido pela lei, para funcionamento de turmas e escolas no campo, para que as escolas no campo pudessem continuar funcionando o mais próximo possível dos discentes. Essa poderia ser a próxima bandeira de luta dos movimentos sociais e sociedade, pois, “quando termina um ciclo de lutas sociais, começa outro. As contradições nunca se resolvem, desenvolvem-se, lançam-se em outros níveis, abrem outras perspectivas”, conforme IANNI (1999, p.30). Tendo em vista que neste momento histórico já se conquistou vagas no ensino fundamental para quase todas as crianças no espaço urbano, faz-se necessário lutar por prédios escolares no campo.

3.3 A situação das escolas no campo

As duas escolas por nós escolhidas e visitadas apresentam semelhanças e diferenças. Ambas são multisseriadas, no período da manhã, estudam os alunos maiores (3^a e 4^a séries) e pela tarde os menores (1^a e 2^a no assentamento e classes de 6, 7 e 8 anos em Ponta Grossa²⁷). A escola de Ponta Grossa tem 31 alunos e a do assentamento 42 alunos. As diferenças se dão, especialmente, pelos recursos financeiros e materiais a elas destinados.

A escola situada em Ponta Grossa, na Chácara Santa Tereza (Escola Doutor Álvaro Faria da Rocha) possui mais recursos materiais, físicos, pedagógicos e humanos do que a escola situada no assentamento. A referida escola possui diretora, a qual é pedagoga e faz também o serviço do escriturário, como também possui servente e uma professora. Essa escola tem uma sala ampla onde estão organizados cantinhos pedagógicos, conforme orienta a pedagogia Freinet, cozinha e secretaria equipadas. A comunidade participa auxiliando nas festas, clube de mães e ajuda a decidir os destinos da escola. Como no ano de 2005, quando a diretora

²⁷ Essa diferenciação se dá porque em Ponta Grossa, os anos iniciais do ensino fundamental, estão organizados por ciclos e em Teixeira Soares, por séries.

pretendia não fazer a festa junina com fins lucrativos, e não querendo tomar esta decisão sozinha, convocou os pais para uma reunião, os quais vieram quase que em sua totalidade.

eu fiz uma reunião para gente decidir sobre a festa junina, porque este ano por problemas de saúde, eu tive internada, eu propus para eles fazer uma festa interna, sem fins lucrativos, porque uma festa com fins lucrativos você despende muito mais (...) então propus que a festa fosse interna, apenas as danças abertas à comunidade, só *que eu não quis decidir isso sozinha*, eu chamei a comunidade, propus para eles, contei o porque dos ques. Nessa reunião praticamente todos, faltam aqueles que trabalham ou por algum motivo, realmente, não puderam vir, mas sempre estão todos nas reuniões, é difícil uma reunião que a gente faça e não e que não se encontre as crianças representadas, são raras as mães que não vêm. (EL)

Essa comunidade tem um caráter mais participativo e decisório, pois essa escola foi fechada, no final do ano passado, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa, devido ao número reduzido de alunos. No entanto, teve que ser reaberta, pois a comunidade reivindicou sua abertura, fazendo uma abaixo assinado e um relatório onde constava um número de alunos superior a sessenta. Nesse relatório incluíram alunos do Ouro Verde, os quais, atualmente freqüentam a Escola Guitil, por estar mais próxima deles. Então, depois de manifestações a SME, talvez por ser ano eleitoral, achou adequado atender às reivindicações dos pais dos alunos. Mas este ano será fechada pois tem apenas trinta e um alunos. Assim, a diretora foi convidada para fazer um trabalho diferenciado, baseado na Escola da Ponte, amplamente defendida por Rubens Alves. Foi-lhe prometido que teria recursos físicos e materiais adequados a essa proposta, a qual poderia ser efetuada com mais êxito, devido ao número de alunos reduzido.

Eu vim para desenvolver um projeto diferenciado de escola, onde a secretária na época me propôs que a gente trabalhasse uma escola, onde os alunos estariam trabalhando mais por projetos, por área de interesse. Devido a realidade da clientela, de alunos ser pequeno, onde eu teria uma estrutura de pessoas trabalhando junto comigo que me daria esse suporte. E também pelo encantamento de uma coisa nova, eu posso ter ouvido até a fala do Rubem Alves mesmo, havia até emprestado o livro da escola da ponte, para mim ler, porque eu tinha me apaixonado pelo que ele tinha falado; só que eu vi que numa sala com 32,33 alunos, você não tinha como trabalhar aquela forma de trabalho que ele colocava, aquela prática. Depois vendo assim, você vê de dentro da escola da ponte tem muito da prática freinetiana, então eu vim assim por este convite, também. (EL)

Mas, há dificuldades para que os professores queiram lecionar nessa escola por ser muito distante. Tanto a professora como a servente desta escola, vieram compelidas pela SME. “Porque fui convidada e gostei da escola” diz (CL). “Porque como eu não era concursada, aí surgiu a vaga aqui, eles *me jogaram* aqui, não tinha direito de escolha, sabe. Era a mais nova da escola” (SI). As duas por número excessivo de funcionários (tornando-se, portanto, excedentes em sua escola de origem), e, também por inadequação nas escolas em que estavam, foram compelidas a irem trabalhar nessa escola, no entanto, dizem gostar de trabalhar lá, pois as “crianças são bem humildes, são simples, é bem gostoso trabalhar aqui” (CL).

Nas duas escolas há a insatisfação em relação aos pais, ou melhor, a equipe escolar acha que os pais não valorizam a escola. Em PG, EL reclama:

eu tenho uma impressão assim, que os pais, alguns, assim, tem aquele olhar pelo fato de nós sermos só duas trabalhando na escola, eu e a professora, que nós somos descomprometidas, sabe. Embora você pode vê que a gente tá a procura de tornar o ambiente o melhor possível, trabalha tudo, mas como eles desconhecem o andar numa escola...

Por outro lado, podemos ver a visão de pessoas da comunidade a respeito dessa escola:

Aqui só vem aquelas professoras para fazer um estágio, depois vão lá para cima (cidade) aqui só fica esses coitadinhos do Tibagi, a pobreza (MI).

- Tinha que melhorar o ensino, porque aqui é fraco. Acho aqui bem fraco. (MC)
- Por quê?
- Não sei ... porque as crianças quando sobem lá para cima quebram a cara. (MC)

As críticas em relação à escola, nesse último depoimento, podem estar relacionadas às dificuldades normais que os alunos enfrentam ao passarem da quarta série para a quinta. No assentamento, a professora também considera que alguns pais não valorizam muito a escola. Ao perguntarmos se os pais valorizam a escola ela responde: “mais ou menos, tem uns ainda que vão para a cidade, é poucos, mas tem” (AL). Ao perguntarmos o motivo a alguns pais,

eles acreditam que a escola da cidade é melhor por ser seriada, que os filhos aprenderão melhor sendo uma professora por série.

Lá é melhor o ensino, porque aqui a professora dá para duas séries... lá é só uma, cada professora uma série. (RA)

Ela já dá aula, é uma professora para 4 séries, se veja, ela já tá fazendo demais. Ela tem que fazer lanche, daí ela, que nem ela faz de manhã de 1 à 4 série, fazer o lanche, não tem uma pessoa indicada para fazer isso, e a tarde de novo, ela tá 2º turno, bem dizer. E é puxado, para uma professora já é bem puxado, no caso tinha que ter uma pessoa, que nem esses dias nós fizemos reunião aí tudo, para ver se arrumava uma pessoa para fazer o lanche pelo menos, para ver se aliviava para ela, não tem negócio é ela que tem que fazer. É puxado para uma professora (CA)

A participação da comunidade no assentamento deixa a desejar, não participam dos problemas da escola, reduzem-se a críticas e reclamações, as quais não se refletem em melhorias. Não consideramos ser tarefa e responsabilidade da comunidade trabalhar gratuitamente na escola, a fim de melhorá-la, como defendido pelo discurso neoliberal. A prefeitura de Teixeira Soares, mantenedora da escola, deveria contratar um funcionário para realizar essas tarefas, mas já que não o faz, a comunidade poderia reivindicar isso. Assim, deveria ser a participação, conhecer os problemas da escola e pressionar os responsáveis a resolvê-los. Há necessidade de se discutir e “saber como as classes populares poderão exercer democraticamente seu direito de participar e decidir sobre a educação que recebem”, segundo BEZERRA e BRANDÃO (1984, p. 65).

A comunidade tem o direito de participar da escola, mas respeitando os profissionais que lá trabalham. Essa participação não precisa se restringir à colaboração e prestação de serviços. Algumas decisões podem ser tomadas em conformidade com a vontade dos pais, pois são interessados diretamente na qualidade social da escola. No entanto, entendemos que há decisões nas quais a participação da comunidade precisa ser pensada e até mesmo questionada, pois exigem conhecimento maior das questões educacionais.

Enquanto que na zona rural de Ponta Grossa, eles fiscalizam, cobram e, segundo EL:

os pais, alguns, assim, tem aquele olhar pelo fato de nós sermos só duas trabalhando na escola, eu e a professora, que nós assim somos descomprometidas, sabe. Embora você pode vê que a gente tá a procura de tornar o ambiente o melhor possível, trabalha tudo, mas como eles desconhecem o andar duma escola, acham que só as duas fazem o que querem, isso assim é muito frustrante profissionalmente. Já me levou esse ano, a quase sair daqui, é bem, o contrário, a gente faz de tudo para que fique bom; procura tratar bem, acolher, receber os pais, e de repente a gente percebe que alguns, parece que ficam fiscalizando em vez de virem dizer: - Olhe, eu não entendi isso, o que foi isso, o que foi aquilo...

A falta de comunicação eficaz entre equipe escolar e pais pode gerar equívocos e situações desagradáveis. A maneira como está organizada a escola possibilita que os pais tenham espaços para colocar suas críticas e sugestões? A formação inicial e continuada de professores privilegia a aceitação de críticas e sugestões? Como a participação dos pais poderia colaborar para melhorias/mudanças no espaço escolar?

A escola organizada em séries e com número grande de alunos não é necessariamente, melhor que a multisseriada. A qualidade social da escola depende dos recursos financeiros, didáticos, pedagógicos, humanos, do comprometimento político e competência técnica do professor. A escola situada no campo,; com poucos alunos e poucos profissionais, na maioria das vezes, só um, não precisa ser ruim. Mas para satisfazer as necessidades dos sujeitos do campo precisa de mais investimentos, melhores condições de trabalho e recursos humanos.

Concordamos com ARROYO:

a escola rural tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos. A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente (2004, p.71).

A escola situada em Ponta Grossa tem mais recursos humanos e materiais que a do acampamento (maior número de profissionais na escola e recursos pedagógicos), portanto, mais condições reais propiciar uma educação de qualidade social. Não que isso garanta que é melhor, mas dá condições de ser melhor. A sobrecarga de trabalho por assumir diferentes funções e a falta de auxílio pedagógico têm influência direta sobre o trabalho da professora do

assentamento, e pode prejudicar sua prática pedagógica. Não estamos culpabilizando-a e nem colocando-a como descomprometida, mas consideramos que as condições materiais e humanas são essenciais ao bom desenvolvimento do trabalho do professor.

Quanto à formação e qualificação docente, na escola de PG a professora tem curso superior (graduação em matemática) e estaria começando uma especialização. Já a do assentamento cursou apenas o magistério em nível médio. Essa foi a primeira escola que trabalhou, e trabalha ali há quatro anos. Vemos que ao campo são destinados professores recém-formados e/ou recém contratados, devido a distância das escolas. Tanto em PG como no assentamento foram contratadas professoras com pouca ou nenhuma experiência pedagógica. A professora do assentamento diz não ter sido preparada durante sua formação para atuar com a realidade do campo. Diz ter ouvido falar de escolas do campo, multisseriadas, onde o professor desempenhava todas as funções, e pensava: “se fosse eu, eu dava conta” (AL), mas nunca havia pensado, realmente, em passar por essa situação e trabalhar no campo.

Os cursos de que participa trazem a visão da cidade. As visitas que recebe periodicamente, de coordenadores pedagógicos de Teixeira Soares, também trazem, segundo ela, a visão da cidade: “Vem, mas não da educação do campo. Eles assim, eles passam, mas mais da visão da cidade. Eu faço os cursos lá”. Esses cursos pouco contribuem para que volte o currículo às necessidades dos sujeitos do campo.

O setor de educação do MST, espantosamente, nunca visitou essa escola e, portanto, nunca lhe prestou nenhum tipo de auxílio. Apesar de tanta produção teórica a respeito da educação do MST, não aparece na escola. Atualmente, ela está tentando trabalhar com agroecologia, voltar o currículo (grade de conteúdos) mais ao campo, para as necessidades dos alunos, que são, segundo ela:

Mexer com uma horta, que a gente ainda tá... tentando ainda, tem que fechar assim se não tem como lidar com horta, tentar mudar mais para agroecologia. E ... essa questão da água que todo veneno, hoje em dia, tá indo para os nossos rios. A nascente que tá

tudo destruída. Tentar fazer com que eles que vão tocar os lotes dos pais, tenham mais consciência.

Nos outros anos não tinha essa preocupação. Quem a está auxiliando nessa tarefa é o seu marido, o qual é um dos coordenadores do assentamento, e está mas ligado ao MST. A professora rural elabora sua prática pedagógica se fundamentando nas suas vivências no campo e processo. Certamente é importante aprender sobre cultivo de hortaliças, agroecologia e cuidados com o meio ambiente, esses são conhecimentos indispensáveis inclusive para quem vive no espaço urbano. O cultivo de hortaliças pode melhorar os hábitos alimentares e ajudar no orçamento doméstico. Os cuidados com o meio ambiente são preocupações globais, sendo que os recursos naturais são bens esgotáveis e, geralmente, indispensáveis à vida humana. No assentamento, no entanto, nesse momento os sujeitos, em sua maioria, estão trabalhando com leite, não seria interessante incluir conhecimentos relativos a produção de leite no currículo escolar?

De quem é a responsabilidade de auxiliar pedagogicamente essa professora? Do MST? Do Estado? Da comunidade? Consideramos que a responsabilidade é do Estado, nesse caso, da Secretaria Municipal de Educação de Teixeira Soares. O MST, enquanto movimento social, apesar de ter um setor de educação e um grande número de literatura a respeito de educação do campo, não tem responsabilidade e talvez nem condições materiais e humanas de fazê-lo. Assim, constatamos o descaso do Estado com a educação do campo, a professora encontra-se sozinha para enfrentar as situações complexas da prática pedagógica. **No entanto, acreditamos que o professor poderia ter condições de elaborar sua proposta de trabalho e, buscar auxílios junto aos órgãos competentes.**

Em se tratando da professora de PG, o que modifica sua prática considerando a localidade da escola (zona rural), é a postura dos alunos em relação ao novo: “modifica o fato do que tudo é novidade. Eles não têm acesso a muita informação, muita coisa, então, tudo que você traz é gostoso. É bom de trabalhar com eles. São uma esponjinha, eles pegam tudo, é

gostoso trabalhar com eles”, conforme (CL). Ressalta, ainda, o comportamento dos alunos, o respeito que eles têm com colegas e profissionais da escola. Esse ponto é também enaltecido pela servente, que diz: “a educação das crianças é diferente”. A servente já trabalhou em outra escola e percebeu diferença nessa característica. Comenta que seu trabalho é diferente na quantidade de comida que faz, tamanho de panelas..., como também na relação com alunos, pois são carinhosos e pertencem a uma realidade diferente, convivendo com animais, desconhecendo coisas da cidade: “muda bastante porque eles têm, eles, tipo assim, eles ficam só aqui nesse mundinho. Eles só conhecem boi, vaca, eles não conhecem nada do que as crianças da cidade conhecem, você tem que ter uma relação bem diferente com eles” (SI).

Na escola de PG, segundo as entrevistas, não há preocupação em voltar o currículo ao campo, apesar de os alunos trazerem suas vivências e isso, de certa forma, provocar um enriquecimento do currículo escolar, com suas experiências, saberes e coisas que trazem à escola. Como, por exemplo, a professora diz que trouxeram animais para fazerem uma experiência em ciências. Esses pequenos atos podem propiciar pequenas modificações na prática pedagógica, mas não vimos intencionalidade de voltar a escola para as questões do mundo rural. O que pode ser entendido talvez por a equipe escolar (professora, diretora e servente) vir da cidade. Sua visão e experiências são relacionadas ao mundo urbano, percebem as diferenças ao conviverem com as crianças, mas não conhecem as Diretrizes Curriculares para Escola do Campo e nem o movimento para se construir uma escola do campo. Talvez, ainda não refletiram sobre a necessidade de a escola no campo valorizar as especificidades da vida no campo e incluir conteúdos relacionados a ela.

A professora do assentamento mora no campo, as necessidades de seus alunos também são as suas. Ela diz conhecer mais ou menos as Diretrizes. Enfrenta as mesmas dificuldades que seus alunos enfrentam com a vida no campo. Sente que precisa mudar! Vemos isso ao

relatar que está tentando trabalhar com agroecologia, agricultura de subsistência, devido ao endividamento das pessoas do assentamento. Considera que os alunos precisam aprender:

agricultura de subsistência, eu acho que para eles poderem plantar para sobreviver, hoje em dia a gente tá passando por um momento em que eles começaram quando vieram para assentamento a plantar com o veneno, que, infelizmente, isso não deu certo, os pais todos estão devendo (AL).

Desse modo procura incluir no currículo questões relacionadas às atividades como cultivo de hortas, sem utilização de venenos, bem como a preocupação ambiental com a poluição dos rios. Mesmo não tendo muitas condições para realizar essa mudança curricular. Reconhece que “a especificidade do ensino no campo requer um método que construa o conhecimento a partir dos sujeitos e de sua realidade. O ponto de chegada é o conhecimento não-localista, não-particularista, mas unitário e o mais universal possível” (BEZERRA NETO, 1998, p. 69).

3.4 Demandas educacionais dos sujeitos do campo

A função e papel da escola para as pessoas comuns, comunidade do campo, é definida de várias e diferentes maneiras, mas é quase consensual que a escola tem uma grande importância. Alguns a colocam num pedestal: “estudo é herança que ninguém tira” (SE); outros fazem críticas e reclamam de sua qualidade, neste momento atual. Um aspecto, que se mostra muito relevante ao nosso ver, é a reclamação de um pai sobre a qualidade da escola de hoje, falando que a escola antigamente era melhor. Esse pai não é o único a afirmar isso, outros pais também o fazem. Ele ainda afirma a necessidade de a escola ensinar a ler, escrever

e fazer conta, dizendo que seu filho está na quarta série e não sabe fazer conta²⁸. Ele é quem precisa ensiná-lo a resolver as operações matemáticas:

- Eu acho no meu entender, ler, escrever, conta, que nem a gente. Eu andei na escola lá, principalmente o que eu aprendi, ler, escrever e fazer conta. Porque antigamente, era diferente. Hoje é diferente, não tem essa parte de fazer ginástica, não sei o que lá. Hoje em dia, eu acho uma coisa que, as crianças mesmo para fazer conta nessa idade que o meu tá na 4ª série, ele não tá sabendo como nós. Eles não sabem fazer conta (RI).
- O senhor acha que antes a escola era melhor?
- Eu acho melhor antigamente, por causa disso aí, hoje em dia eles pegam para fazer conta, eles não sabem, então eles vêm para mim. Até o meu filho estuda lá, esse que tá transferido para cá, ele...pergunta a tabuada eu já falava como que é, eu aprendi, só essas parte de ginástica, dessas daí não dá (RI).

Estas afirmações de uma pessoa tão simples, porém que faz uma leitura surpreendente de mundo e critica a escola de maneira plausível. Denuncia que a escola não está ensinando nem o básico: resolver operações matemáticas a uma aluno saindo da quarta série, na metade do ensino fundamental. Fato esse noticiado pela mídia ao falar de exames de avaliação nacional, ou melhor, comprovado pela UNESCO²⁹.

Essa situação educacional em que se menosprezam os conhecimentos científicos em detrimento de outras atividades lúdicas, pode ser resquícios da Escola Nova, na qual se enfatizavam metodologias, jogos diversos, brincadeiras em detrimento do conhecimento, e fazia-se nessa tendência pedagógica uma crítica contundente à Pedagogia Tradicional, ao ensino livresco e enciclopédico, que, segundo os escolanovistas, enchia os alunos de conhecimentos inúteis para suas vidas.

²⁸ É necessário esclarecer que esse pai acabara de matricular seu filho nessa escola, portanto, as críticas feitas se relacionam a outra escola.

²⁹ Ver nosso capítulo 1.

Encontramos semelhanças entre a análise, deste pai, e a análise de Saviani, que critica a Escola Nova e defende que a Escola Tradicional, também burguesa, estava colaborando não intencionalmente, para formar um homem mais consciente ao propiciar a ele o domínio dos conhecimentos acumulados historicamente. No entanto, a Escola Nova pregava a democracia, mas ao esvaziar a escola de conteúdos e menosprezar a disciplina, não foi democrática, pois não possibilitou às massas o acesso ao saber elaborado. Segundo ele “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (2002, p. 46).

Os resquícios do escolanovismo, somados ao discurso neoliberal de esvaziar a escola de conteúdo, enfatizando a aquisição de competências e habilidades, podem contribuir ao nosso entendimento dessa situação. A Escola Nova era liberal e atualmente estamos imersos em valores neoliberais. Uma formação ampla, numa escola de qualidade social que se contrapõe ao modelo neoliberal de qualidade total, pode ser entendida como aquela que contempla um processo de alfabetização científica e tecnológica³⁰, não se restringindo ao domínio mecânico de leitura e escrita e, memorização de conhecimentos científicos, mas interpretação, inferência, extrapolação, reflexão, etc. Uma formação com tais características pode colaborar para a leitura de mundo e, aprimorar o senso crítico e participativo dos alunos.

³⁰ A respeito ver BAZIN (1997).

A preocupação com o ensino da leitura, escrita e cálculo é grande entre os sujeitos entrevistados, muitos apontam essa necessidade: “ler, escrever, fazer conta, tudo essas coisas” (RA). Enquanto outros aliam essa função à educação, em seu sentido moral: “primeiro lugar educação, ler, escrever” (SE). Outro também aponta a educação como primordial na escola: “a primeira coisa é a educação, depois o estudo, o estudo ajuda na parte da educação; tantas crianças que os pais são sem estudo brigam, xingam, estudando corta tudo esta parte” (AM). A função da escola enquanto formadora de valores e comportamentos, devendo trabalhar com a formação humana e ética dos alunos, aparece em vários sujeitos: “Ah, aprender a respeitar, respeitar a professora, os colegas tudo” (MA); “Acho que é educação, acho que tá em primeiro lugar, a educação” (ML).

O processo educativo envolve sujeitos, pessoas. Os alunos têm sentimentos, sua aprendizagem depende também do envolvimento emocional com o professor. Pesquisas mostram a relação entre cognição e aprendizagem; que a formação de vínculo afetivo com o professor, especialmente nas séries iniciais é decisiva no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a função de modelar comportamentos, ensinar valores, enfim, educar no sentido amplo da palavra é da família. Grande parte de nossos sujeitos vieram de um ensino tradicional, em que se enfatizava uma disciplina rigorosa tanto nas relações familiares como nas escolares; assim, consideram importante que a escola repasse esses valores, mas não é essa a função da escola. A desintegração das famílias, somada ao pouco tempo disponível para relações interpessoais do mundo moderno, fazem com que as famílias negligenciem essa função de disciplinadora e a coloquem na escola, mas a função primordial da escola é trabalhar com a aquisição de conhecimentos e habilidades.

Outra função esperada da escola é a preparação para vida e para o trabalho:

O que a escola precisa ensinar... é dar um ... ensinar aquilo que a gente não pode ensinar em casa, ensinar para vida, como que se diz, estruturar uma criança para vida, para poder trabalhar, para poder...se virar sozinho.(EI)

Os sujeitos consideram necessário estudar para viver e trabalhar no campo, enfatizando essa necessidade para usar agrotóxicos, lidar com animais, planta, etc. De acordo com (SE) “Precisa trabalhar com veneno, se não tiver estudo, não tem como aplicar, tudo a custa de veneno, se não produz nada”. A necessidade de conhecimentos básicos e até escolaridade mínima para trabalhar no campo é mostrada:

hoje, que nem do jeito que tá indo as coisas, vai ter que ter estudo. Não adianta você fazer que nem eu, até a 4ª série só, e amanhã ou depois... hoje tá muita avançada as coisas até para você já digo, se for querer pegar um serviço numa fazenda já tão exigindo 2º grau, não tá fácil, hoje não tá complicado (CL).

As mudanças na agricultura e pecuária, especialmente, as produzidas pelo avanço da ciência e tecnologia exigem conhecimentos e habilidades, provocam mudanças no espaço rural. A necessidade de se adequar a elas e/ou conseguir produzir para subsistência não é desconhecida, segundo CL: “aprender a sobrevivência na terra, porque se não, não adianta você ter um pedaço de terra e não saber sobreviver em cima dela. Isso aí é fundamental, trabalhar nela. Bastante coisa, eu mesmo aprendi bastante coisa assim, mexendo com lavoura”. Outra pessoa considera que precisa estudar para viver e trabalhar no campo pois:

Precisa! Precisa, porque você precisa ter conhecimento, as técnicas melhores, a melhor técnica que você tem para fazer qualquer coisa, que você vá fazer: você vai plantar, você vai lidar com uma vaca, como que você vai lidar? Se você vai ler uma receita, você vai dar um remédio para ela se você não souber ler. Se você plantar você precisa saber quantas sementes vai por metro, a dosagem de adubo, tudo (EI).

A maioria dos sujeitos diz que a escola do campo não precisa ser diferente da escola da cidade; segundo (RI) “não eu acho que não, porque o estudo, dando estudo é a mesma coisa”. Enquanto outra pessoa considera que não há muita diferença, pois as professoras que lecionam naquela escola vêm da cidade: “quase a mesma coisa, porque as professoras vêm de lá” (SE). Essas afirmações retratam a intenção de que a escola do campo tenha a mesma qualidade da escola da cidade. A comunidade do campo, considera que a escola da cidade é

melhor que a do campo. A escola do campo para eles, precisa melhorar, ter melhores professores. Segundo (RA); “a escola aqui tem que melhorar para crianças estudar” (RA).

Conforme MORIGI:

Percebe-se a contradição dos integrantes do MST; lutam pela terra e defendem uma existência ligada à zona rural, ao mesmo tempo que desejam para seus filhos o modelo urbano de escola. Ou seja, mesmo em quem acredita na viabilidade da produção rural e por isso busca o direito à terra, a ideologia predominante é a superioridade da zona urbana. (2003, p. 74).

Outro sujeito acredita que quando as crianças do campo precisam estudar na cidade, são menosprezadas e discriminadas: “ as crianças chegam na escola da cidade, acanhadas, são uns coitadinhos do mato” (MI); o mesmo sujeito continua e reclama que seu filho de dezesseis anos é humilhado na escola, o chamam de “vaqueiro sujo de bosta de vaca”. Essa situação poderia ser melhorada se as escolas da cidade incorporassem conteúdos relativos ao campo, respeitassem seus valores e, principalmente, se no campo houvesse escolas que ofertassem pelo menos o ensino fundamental completo, e não apenas suas séries iniciais. A especificidade esperada de uma escola do campo, pela maioria dos sujeitos, é que a mesma ensina conhecimentos relacionados à pecuária, agricultura.

Bom, daí tem o ensino básico, acho que para turma que são do campo, tá faltando ensinar alguma coisa de pecuária, de lavoura, alguma coisa assim, seria bom. (MC)

Ah, sobre como a gente lida com as coisas, tipo a gente lida com o gado, com leite, plantação...(ML).

Uma escola de qualidade social não pode desconsiderar o preparo para o mercado de trabalho, mas não se reduzindo a ele. Mesmo porque o trabalho pode ser educativo e formativo. O trabalho pode ser um processo de construção de valores, produção e transformação da natureza, podendo humanizar o homem, desde que não seja o trabalho alienado. Uma pessoa defende que a escola alie teoria e prática e prepare para o mercado de trabalho desde as séries iniciais:

- eu acho que não só a do campo, na minha opinião a escola deveria ser assim: 50% técnica, 50% prática. (EI)
- Como assim técnica?
- Ensinar na teoria, técnica é teoria e 50% prática, em tudo, em tudo que você fosse fazer, para mim... se eu fosse presidente por um dia eu gostaria que fosse assim. (EI)
- E a escola iria ensinar para o trabalho?
- Para trabalho, tudo, o que você vai estudar... eu quero ser...um professor, desde que você entra no primeiro ano, você estudar para ser um professor, tanto na teoria como na prática. E o agricultor a mesma coisa, então se ele mora no sítio e é um agricultor, desde pequeno, ele já acompanha o pai e a mãe... tirando leite, tratando as galinhas, fazendo todo o trabalho da.. para saber bem aquilo, porque as coisas a gente adquire só com o ... fazendo aquilo todo dia, que você fica bom naquilo que você tá fazendo. (EI)

Essa pessoa defende que não apenas a escola do campo, mas também a da cidade precisa profissionalizar, sendo 50% prática e 50% técnica, desde os anos iniciais da escolarização. Não acreditamos na supervalorização da teoria em detrimento da prática, nem nos colocamos numa postura defendendo o pragmatismo. Consideramos teoria e prática interdependentes e indissociáveis. O trabalho precisa aliar teoria e prática para a sua realização. Como o trabalho do campo é manual e há uma desvalorização social desse trabalho, sendo o mesmo colocado como inferior ao intelectual, encontramos no campo também esta visão: “acho que para trabalhar no campo não precisa ter aquele estudo grande, né, mas é para serviço da cidade, esses outro serviço, pegar serviço na escola, essas coisa não precisa ele estudar” (IV). Esse menosprezo pelo trabalho braçal, pode ser consequência do desprezo e preconceito ao trabalho escravo, não apenas em nossa sociedade. Na Grécia, por exemplo, o trabalho braçal era tido como inferior ao intelectual. Tanto que a elite se ocupava somente com o trabalho intelectual (filosofia). Tendo isso em vista, é compreensível que essa pessoa considere que para o trabalho do campo não se precisa estudar e, para o da cidade haja essa necessidade.

3.5 A função da escola para a escola

As funções da escola, para os componentes da equipe escolar, não se distinguem daquelas apresentadas pela comunidade do campo: ensinar conhecimentos, formação humana e preparação ao trabalho do campo. Vemos tanto nas falas da diretora, como da professora e da servente (da escola de PG), respectivamente, a preocupação com a formação humana, a fim de que:

pessoa cresça aprendendo a ser feliz onde vive, da forma que é, com os conhecimentos que pode vir a ter, que ela consiga ter habilidades para buscar a sua felicidade, seja ela na vida do campo, na vida na cidade, porque eu acredito muito nisso. Inclusive você pode ver nos meus dizeres por aí, que eu coloco. Procuo assim, que acho que educar é coisa de quem ama. A gente tá aqui para aprender, eu aprendo com eles, e acredito que se eles são mais felizes porque nós estamos fazendo uma escola que está os tornando mais felizes, a felicidade é completa. Uma pessoa feliz ela é completa, é sinal que está se realizando bem cognitivamente, psicologicamente, humanamente, fisicamente, porque se não ela não se sentiria feliz. (EL)
 Eu acho que a parte humana também, enfatizar bastante (CL)
 Acho que tudo, em matéria de comportamento, educação geral, fora as matérias básicas, mesmo do ensino acho que muitas outras coisas tem que ensinar (SI).

Esses profissionais enfatizam as relações humanas ocorridas no interior da escola, a importância da afetividade, da formação de hábitos, construção de respeito ao outro e um objetivo de vida: ser feliz, encontrar felicidade na escola, provocar alguma modificação na vida dos alunos, tornando-os mais felizes. Muitas vezes não conseguimos precisar a influência que, mesmo nossos pequenos gestos e atitudes, enquanto educadores, terão em nossos alunos. Paulo Freire nos mostra um exemplo disso ao relatar um história ocorrida durante sua escolarização:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou reolhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto estava sendo errado não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora

como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu... (1996, p. 43, grifos nossos)

As sutilezas que precisamos ter nos relacionamentos com seres humanos poderiam ser comparadas ao ato de se pisar em ovos: qualquer gesto ou palavra pode ofender e marcar profundamente o outro. Assim como o contrário pode ocorrer, palavras e gestos carinhosos e amáveis podem influenciar positivamente os sujeitos que nos cercam.

A professora que vive no assentamento, por estar inserida na vida do campo, considera função da escola trabalhar com conteúdos do campo, ou seja, o trabalho, que “constitui a prática social mais fundamental, posto que é através da mesma que os homens atuam sobre a natureza e o mundo social modificando-os e, simultaneamente, a si próprios nesse processo” conforme KOLLING e MOLINA, (1999, p. 54). Para tanto, procura conscientizar os alunos sobre a importância da agricultura de subsistência, uma vez que verifica que a maioria dos alimentos consumidos no assentamento são comprados no mercado. E procura, como já dissemos, trabalhar com agroecologia, pois, constata que os pais dos alunos estão endividados devido a financiamentos para custear lavoura e agrotóxicos e, ainda, fala das consequências ambientais dessa prática.

- Eu assim, no momento agora, eu estou tentando voltar mais para campo, já nos outros anos eu não tive assim muito, eu estava meio assim mais na cidade. A gente tá trabalhando com agroecologia, alguma coisa, sobre o uso de agrotóxico, que tá difícil, os venenos na água. A gente tá tentando voltar mais para campo, coisa que não fiz tanto nos outros anos (...) essa questão da água que todo veneno hoje em dia, tá indo para nossos rios, a nascente que está tudo destruída, tentar fazer com que eles que vão tocar os lotes dos pais, tenham mais consciência. (AL)
- Você tá mudando agora porque?
- Pela necessidade, porque a gente falar para pais não adianta, conscientizar eles, não adianta. Então tem que tentar no futuro, que são eles. (AL)

Possivelmente, defende o trabalho com essas questões porque as necessidades de trabalhá-las emergiram de sua prática, da realidade do assentamento, da vida de seus alunos.

“Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.”

MARX, ENGELS, 1998, p.20.

4. DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO

Nada, por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e a servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda riqueza e toda educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uns e outros: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Mas se a educação for difundida por igual, atrairá ela com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentes e práticos venha a se conservar permanentemente pobre.

Horace Mann

Neste capítulo discorreremos sobre os desafios que emergem neste momento histórico, especialmente para educação do campo. Inicialmente, tratamos sobre os pontos semelhantes entre as Diretrizes Operacionais para Escola do Campo e a proposta educacional do MST, procurando relacionar com o que almejam os sujeitos do campo. No segundo momento, analisamos as demandas educacionais dos sujeitos do campo, as quais aparecem em nosso capítulo anterior, e finalmente, colocamos nossas considerações sobre as funções da escola às classes trabalhadoras.

4.1 Diretrizes e movimentos sociais

As Diretrizes Operacionais para Escola do Campo são uma resposta do Estado às reivindicações populares, especialmente, dos movimentos sociais. Podemos ver avanços no texto das Diretrizes, bem como pontos nos quais suas aspirações convergem com as do movimento social por nós analisado neste trabalho, o MST.

O respeito ao camponês é um dos pontos apresentados em ambos os textos (Diretrizes e MST). O respeito é um valor esquecido, muitas vezes, nessa sociedade onde são incentivados o individualismo e a competição. Acreditamos que o respeito ao camponês não se reduz à esfera de bom relacionamento e gentilezas para com as pessoas, mas abrange a construção de escolas de qualidade social perto de seus lares, oportunizando-lhes acesso aos

conhecimentos científicos acumulados historicamente pela sociedade e respeite seus valores e cultura. Como falar em respeito ao camponês enquanto crianças viajam horas em ônibus sucateados, por estradas esburacadas, correndo muitas vezes, risco de vida? Como falar em respeito, ao camponês, enquanto escolas e sociedade, de modo geral, privilegiam valores urbanos?

Nas Diretrizes está assegurado o direito dos sujeitos do campo à escolas perto de suas residências, o que é também uma reivindicação dos movimentos sociais. Foi um ponto muito discutido durante o Seminário Estadual de Educação do Campo, em Faxinal do Céu, realizado em abril de 2005. Nas discussões, no referido seminário, considerou-se que há necessidade de modificar na legislação o número mínimo de alunos por série e escola necessários para que as escolas de pequeno porte no campo possam funcionar.

Vemos, nos meios de comunicação de massa, muitas denúncias de corrupção e escândalos com dinheiro público desviado, assim, como, obras nas quais se desperdiça muito dinheiro. Por outro lado, o discurso oficial do Estado defende que faltam recursos financeiros para saúde, educação, programas sociais, aumento de salário mínimo, etc. Nos acostumamos a ouvir e aceitar esses discursos, pois utiliza-se de argumentos bem elaborados e convincentes. Mas, essa situação nos leva a questionar: quais são as prioridades do Estado Brasileiro? Por que educação nem sempre é prioridade na destinação de recursos? Por que muitas vezes, se prioriza nas esferas governamentais, interesses particulares em detrimento de interesses públicos? Quando se tem poucos recursos, em todas as esferas (famílias, empresas...), costuma-se definir as prioridades para se utilizar o dinheiro. No caso da família, as prioridades poderiam ser alimentação, saúde, educação, moradia, etc, e quais poderiam ser as prioridades num país com altos índices de analfabetismo, fome e miséria?

Em nossa região, em especial nas escolas por nós visitadas, verificamos que o fechamento de uma delas é quase certo, devido ao número reduzido de alunos. Faz-se

necessário considerar, ainda, que nessas localidades há escolas com capacidade para atender apenas as séries iniciais do ensino fundamental, deixando de lado o atendimento aos alunos das séries finais (5ª a 8ª séries). Os alunos que desejarem prosseguir seus estudos, ou melhor, procurarem cumprir com a legislação (a qual torna o ensino fundamental obrigatório e, portanto, gratuito e acessível a todos), precisam deslocar-se até às cidades, geralmente em condições precárias de transporte escolar. Em se tratando da educação de jovens e adultos, no assentamento, alguns moradores realizam viagens, três vezes por semana, para Ponta Grossa a fim de freqüentar o CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos).

Outro fator importante a ser considerado é a qualidade social da escola e não apenas a sua localização. Nas Diretrizes e na LDBEN 9394/96 está prevista a diferenciação em relação ao custo por aluno, ou seja, os recursos repassados pelo Estado considerando o número de alunos, deveriam ser maiores. De fato, as escolas situadas no campo, especialmente, estão carentes de recursos financeiros e humanos, os quais seriam indispensáveis para favorecer o desenvolvimento de atividades pedagógicas que propiciem aprendizagens significativas.

As Diretrizes garantem autonomia às escolas para construção de suas propostas pedagógicas, as quais, segundo esse documento, devem considerar a diversidade do povo rural, contando com a participação da comunidade e movimentos sociais. Mas nas escolas nas quais estivemos a comunidade participa pouco nas questões macro, como currículo e atividades pedagógicas, por exemplo. A participação, quando ocorre, é para execução de atividades artísticas, como clube de mães, decisões a respeito de eventos escolares. O currículo escolar (neste momento entendido como grade de conteúdos), já vem estabelecido pelos respectivos sistemas de ensino, ou seja, as secretarias municipais de educação. Podemos afirmar que nem mesmo os profissionais da escola, apesar da autonomia que lhes foi conferida têm pouco poder de decisão sobre a grade curricular.

Nesse cenário contraditório abrem-se possibilidades e desafios, pois, o currículo realmente efetivado em sala de aula dependerá dos fatores envolvidos na prática pedagógica do professor: ideologias, valores, conhecimentos, formação inicial e continuada, experiência profissional, recursos materiais, entre outros; o que significa que o professor terá possibilidades para direcionar as questões escolares à vida e valores do campo. Vale lembrar a necessidade do comprometimento político do professor, e da necessidade de ter clareza da concepção educacional adotada.

A professora, do assentamento que visitamos, relata trabalhar conteúdos relacionados as necessidades dos sujeitos do campo, como no caso da agroecologia, pois vivendo no assentamento percebeu o endividamento de seus pares, devido à aquisição de agrotóxicos, como também considera necessário preservar o meio ambiente, a água, em especial. “Atualmente, estou tentando mudar mais para agroecologia ... essa questão da água que todo veneno, hoje em dia, está indo para nossos rios, a nascente que tá tudo destruída, tentar fazer com que eles que vão tocar os lotes dos pais, tenham mais consciência” (AL).

A seleção de conteúdos realizada por essa professora foi de acordo com a realidade percebida por ela, mas, existe uma proposta educacional, na qual os conteúdos são escolhidos a partir de investigação temática com os envolvidos no processo. Para RASCO (1990) A investigação-ação não está só comprometida com a transformação das práticas individuais e coletivas, mas também com a transformação das situações educacionais dos envolvidos no processo. Suscitando visão crítica e diálogo entre os envolvidos, constituindo-se como um processo democrático de investigação e transformação. Esse processo é baseado numa concepção de educação como prática de liberdade, a qual segundo FREIRE (1987) proporciona através do diálogo a problematização das condições de uma situação existencial, não impondo uma visão de mundo, mas dialogando numa relação horizontal escolhendo, assim, os conteúdos programáticos. Dessa forma, numa ação cultural dialógica os homens

“através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados e assumem o de *sujeitos* da história” (grifo do autor, p. 158).

No entanto, não consideramos adequado depositar na figura do professor toda a responsabilidade pelas mudanças necessárias no currículo escolar. Mesmo porque, para trabalhar com questões direcionadas ao campo, faz-se necessário o que Guiomar Namó de Melo (1982) entendo como competência técnica, em outras palavras, domínio de conhecimentos, habilidades para realizar transposição didática, entendimento de questões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais, as quais permeiam sua prática e comprometimento político.

Com relação à proposta educacional do MST, vemos uma diversidade de referenciais teóricos, um ecletismo que pode prejudicar o entendimento e utilização das diferentes matrizes teóricas. Na prática do professor emergem questões e situações complexas, nas quais é indispensável o domínio de referenciais teóricos para a sustentabilidade de suas ações e decisões. Assim, acreditamos ser difícil unir matrizes teóricas contraditórias, situação essa que pode prejudicar o bom andamento das aprendizagens escolares. Será que a formação do professor, tanto a inicial como a continuada, possibilita o domínio dos referenciais teóricos necessários ao entendimento e enfrentamento da complexidade da prática pedagógica?

As Diretrizes atribuem a formação inicial (para professores leigos) e continuada aos sistemas de ensino. Essa formação deve envolver estudos sobre a diversidade do campo, acesso ao patrimônio científico e tecnológico... Nas escolas em que estivemos, os cursos (uma maneira de formação continuada mais comum nos sistemas de ensino) freqüentados pelas professoras não envolvem questões relacionadas ao campo. A autonomia intelectual necessária ao professor para tomar decisões, as quais provoquem modificações à sua prática, será alcançada mediante apropriação de referenciais teóricos. Essa apropriação é dificultada por questões políticas e econômicas, o professor dispõe de poucos recursos e tempo para fazê-

la. Mas, não significa que essas condições tornem a autonomia intelectual impossível ao professor.

Avanços nas atividades pedagógicas poderiam ser visualizados se as propostas pedagógicas das escolas fossem construídas com a participação da comunidade e movimentos sociais, assim como está previsto nas Diretrizes. O MST, em sua proposta educacional, considera que o currículo precisa incluir experiências da luta dos educandos e família, assim como suas experiências, vivências, partindo de características da realidade dos sujeitos. As experiências dos alunos/trabalhadores do campo se constituem um campo fecundo ao currículo escolar, podendo trazer inovações e resgatar o respeito ao camponês.

Acreditamos que os trabalhadores do campo não são vazios culturalmente e desprovidos de inteligência, pelo contrário, há riqueza cultural no espaço rural. Os valores e cultura das classes trabalhadoras não são inferiores aos das classes dirigentes, suas experiências e saberes são de valor inestimável. Com essas afirmações não estamos enaltecendo o senso comum em detrimento do conhecimento científico, mas, considerando Gramsci, o senso comum tem o seu lado bom: o bom senso. Há aspectos pertencentes ao senso comum que podem ser bem aproveitados pelo sistema escolar, inclusive partindo deles para chegar aos conhecimentos sistematizados.

Outro aspecto relevante que nos traz o setor de educação do MST, através de sua proposta, é a educação pensada a partir dos interesses das classe trabalhadoras, ou seja, uma educação de classe. A neutralidade em educação é inexistente, educação é um ato inerentemente político; ou colabora para a manutenção das desigualdades e exclusão social ou promove o questionamento dos valores e ideologias e condições de vida, colaborando assim para a formação de criticidade e inserção consciente e modificadora na sociedade. A escola foi erigida e difundida, em especial, pela sociedade burguesa, como principal forma de manutenção de valores e dominação, se constituindo um local privilegiada para adestramento

e formação de sua força de trabalho, mas é um campo fecundo de possibilidades para as classes trabalhadoras, as quais, apoderando-se da escola podem usá-la a favor de seus interesses e necessidades. Sendo assim, se os movimentos sociais e comunidade participarem ativamente na elaboração e efetivação de propostas pedagógicas, abrem-se possibilidades a fim de que a escola possa ser uma ponte para transformação social. De que tipo de escola a classe trabalhadora necessita? Que conhecimentos precisam ser privilegiados nesta escola?

Nas escolas em que estivemos as professoras não têm contato com os materiais educacionais produzidos pelo MST, o que não é uma situação isolada, pois, de acordo com SOUZA, “a maioria dos professores das escolas localizadas nos assentamentos não têm acesso ao material produzido pelo MST; não têm acesso às reflexões mais atuais sobre a educação do campo” (2005, p. 102). A utilização dos materiais do MST poderia colaborar para o enriquecimento da prática dos profissionais do campo, visto que estão carentes de espaços para socializar experiências e conhecimentos. O mesmo autor continua:

Percebe-se que toda a produção do MST no campo educacional não chega às escolas e que há uma barreira a ser superada no âmbito da cultura, hierarquia e burocracia escolares. As secretarias municipais de educação olham com ressalvas para a produção do MST ou pouco conhecem dela. Os professores não tiveram contato com tais materiais nos cursos de Magistério ou de Educação Superior (2005, p. 109).

Mesmo com a aprovação das Diretrizes para Escola do Campo e toda produção dos movimentos sociais, em especial o MST, a educação do campo ainda ocupa espaço marginal nos cursos de formação de professores. Não apenas isso, os professores com quem estivemos desconhecem até mesmo as Diretrizes, o que nos mostra que as secretarias municipais de ensino ainda encontram dificuldades em favorecer reflexões e modificações a respeito da educação do campo.

4.2 Expectativas educacionais dos sujeitos do campo

Pode haver diferenças entre o que desejamos e o que realmente necessitamos. Nesta parte do texto analisaremos as três diferentes expectativas relacionadas à escola, que os trabalhadores do campo identificam como indispensáveis à ela, são elas: formação moral e ética, preparação para o trabalho e aquisição de habilidades básicas como leitura escrita e cálculo. A nossa maneira de ver e entender o mundo depende do contexto social mais amplo no qual estamos inseridos. Nossa visão de mundo coincide com o nosso modo de vida material.

Os valores disseminados pelas classes dominantes penetram no imaginário popular, através de seus aparelhos ideológicos. Atualmente destacamos o poder dos meios de comunicação de massa, controlados, em sua maioria, pelo sistema capitalista. Assim, fica difícil ter uma concepção de mundo livre da influência dessas ideologias disseminadas historicamente. Pedro Demo (2001) caracteriza pobreza política como produto de tipos históricos produzidos pela sociedade: dependência, como incapacidade de lutar e usufruir de direitos já conquistados, como escola por exemplo (haja vista o número de pessoas sem escolaridade mínima obrigatória e analfabetos); de se enxergar como classe pobre; de tolerar um Estado autoritário e corrupto; de não conseguir representatividade legítima satisfatória nos processos eleitorais; falta de organicidade política.

Um povo politicamente pobre não consegue reconhecer-se como pobre e reivindicar seus direitos, adota para si valores e ideologias de outra classe, não tem consciência de sua condição de dominado. A pobreza política é diferente da material, a material é facilmente visível, pois é caracterizada pela falta de bens materiais, enquanto que a política envolve fatores subjetivos. Não estamos afirmando que os sujeitos, com os quais conversamos são pobres politicamente, entretanto consideramos que a formação de uma consciência de classe

“compreendida como domínio da teoria revolucionária, (...) não se dá espontaneamente; ela nasce da concretude das relações produtivas, mas é elaborada a nível superestrutural” (KUNZER, 2002, p. 15). Assim é um processo que, do ponto de vista dialético, ocorrerá durante toda a vida em diferentes espaços da vida social. Por estarmos inseridos num contexto de desigualdades legitimadas por um forte arcabouço ideológico, nós nos acostumamos a aceitá-las como verdades, e muitas vezes, não nos damos conta do nosso estado de opressão. Conforme Freire (1987), os oprimidos, muitas vezes, por estarem inseridos numa sociedade opressora não têm consciência de seu estado de opressão e, quando têm oportunidade, também oprimem seus pares.

A classe opressora transforma o oprimido em coisa, desumaniza-o mas, por outro lado, o oprimido quer parecer com o opressor. Desvaloriza-se, menospreza seus conhecimentos, mas quando se descobre oprimido sua visão muda, se engaja na luta organizada para a libertação. Para que oprimido e opressor se libertem, pois ambos encontram-se desumanizados, é preciso uma busca constante pela liberdade. “A liberdade é um parto doloroso”. Para que se libertem é preciso a inserção crítica das massas na realidade através da práxis, para que surja um novo homem “não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se (p.43); podendo, assim, tomar consciência de classe.

4.2.1 Formação ética e valores morais

Para algumas pessoas a educação, enquanto formadora de valores, é função primordial da escola, talvez porque as pessoas com quem conversamos vivenciaram uma educação extremamente rígida. Na sala de aula, os alunos precisavam estar em silêncio quase o tempo todo, a relação professor-aluno não era horizontal, o diálogo não era incentivado, enfim, comportamentos e atitudes valorizavam o respeito e a boa educação, no sentido moral.

As relações interpessoais dentro do espaço escolar têm grande influência na formação dos alunos. Alguns podem desenvolver aversão à escola ou a determinada disciplina pela atuação arrogante e autoritária de determinado professor, como, também, o contrário pode ocorrer. É assustadora a influência de pequenas ações na vida dos alunos, portanto, de acordo com FREIRE, como professor:

preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, *de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.* Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre severidade docente e afetividade. *Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e mais “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.* (1996, p. 141, grifos nossos)

O trabalho docente envolve seres humanos, não há como desconsiderar as relações afetivas. A qualidade da relação que se estabeleça entre os agentes culturais e o aluno é, também, de natureza afetiva e depende, portanto, da qualidade das mediações propiciadas pelo professor, no seu ambiente cultural e/ou durante sua vida. Ou melhor, a apreensão do conhecimento pelo aluno dependerá das mediações feitas pelo professor e de sua relação com ele. Não podemos esquecer que na escola estamos interagindo com seres humanos, que têm sentimentos, desejos, anseios e os mesmos influenciarão na aprendizagem, que é o objetivo central da escola. Miguel Arroyo defende:

Temos que o humanismo pedagógico que foi enterrado por uma tecnologia imperativa; que foi enterrado pela burocratização da escola; que foi enterrado pelas políticas públicas educativas. O homem, a mulher, a criança no campo tem seu rosto. O professor, a professora também tem seu rosto, seu nome, sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade, formação. Também eles são sujeitos em construção. Como professores, temos, no meu entender, essa tarefa; tirar a máscara e descobrir a pessoa que está por trás de cada criança, de cada jovem, de cada adulto, conhecer a sua história (2004, p. 75-76).

O ritmo acelerado de vida, a carga excessiva de trabalho, os valores como competitividade e individualismo nos levam a uma deficiência nas relações interpessoais; não há tempo para conversas, para ouvir o outro, demonstrar afeto, enfim, talvez isso nos ajude a entender por que tantas pessoas sofrem de depressão, a qual pode ser tida como o mal do século. O professor encontra-se também nesse contexto de relações, o número de aulas que precisa dar, o número elevado de alunos que convive no dia-a-dia, podem prejudicar a relação afetiva estabelecida com os alunos. É um desafio ao professor enxergar os alunos individualmente, procurar conhecer suas necessidades e interesses em meio a uma rotina alienante.

Apesar de considerarmos a relação de afetividade com cognição, bem como a importância do humanismo em educação, precisamos recuperar a *função primordial da escola como produtora e transmissora de conhecimentos*. A visão da escola como formadora de valores morais pode ser consequência da Escola Nova e da Tendência Tecnicista. A primeira tinha como idéia central a teoria da experiência, ou seja, aprender fazendo. Nesse sentido, a escola deveria preparar para a vida, desenvolver habilidades usando o conhecimento como instrumento para realização de atividades. Enquanto que a segunda inspirou a reformulação curricular na LDBEN 5692/71, na qual se incentivava a formação moral e cívica como um meio de manutenção do *status quo*, camuflando as relações de dominação e opressão da sociedade.

A partir da LDBEN 5692/71, a escola passou a ensinar habilidades para o trabalho: técnicas industriais, comerciais, caseiras... Colocando o conhecimento científico em segundo plano. Essas tendências educacionais podem estar influenciando a visão da função da escola, pois, nossos sujeitos vivenciaram e vivenciam a emergência dessas tendências. Atualmente, ainda vemos no cenário educacional brasileiro algumas dessas idéias, especialmente nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), os quais têm como eixo estruturador: aprender a

ser, aprender a conhecer, aprender a viver e aprender a fazer. Enfatizando também a formação moral através do tema transversal ética.

Dentro da sala de aula não se ensinam apenas conteúdos curriculares, ensinam-se valores, comportamentos, o que é chamado de currículo oculto. O currículo oculto pode ensinar os comportamentos necessários à submissão na sociedade. Ao não permitir que os alunos expressem suas opiniões livremente, quando a única voz a falar na sala é a do professor ou autor do livro. Ao não problematizar os conhecimentos, aceitando a ciência como acabada e inquestionável e não como construção humana.

O autoritarismo por parte do professor inibe a criatividade, criticidade e colabora para a passividade e submissão. Segundo GIROUX, “o currículo oculto promove a docilidade e conformidade em alunos de todas as classes sociais, e (...) tem efeito direto sobre as atitudes dos alunos em relação ao sistema político mais amplo” (1980, p. 80). Os comportamentos e atitudes incorporados pelos alunos, na escola, serão, possivelmente, reproduzidos no mundo de trabalho e na sociedade. Concordamos com FRIGOTTO ao afirmar:

Dadas as características estruturais próprias das escola – composição dos agentes, horários, prêmios e sanções, complexidade, diferenciação de papéis – aprende-se nela um conjunto de normas que vão definindo atitudes de independência, realização, universalismo, especificidades funcionais às organizações da sociedade industrial (1998, p. 47).

O processo de socialização vivido na escola forma valores e atitudes importantes para a produtividade, fornecendo hábitos de funcionalidade, respeito à hierarquia, disciplina, entre outros. A escola fornece uma força de trabalho disciplinada e habilitada, colaborando, assim, para o controle social. É interessante comparar que em uma pesquisa com adultos, para verificar seu nível de alfabetismo³¹, Ribeiro considera a função da escola como disciplinadora “a escola, para eles, além de ensinar a ler e escrever, pode legar às pessoas a distinção e a

³¹ Termo usado por Ribeiro, sinônimo de letramento, que é o uso de leitura e escrita em práticas sociais. A respeito ver SOARES: “Letramento: um tema em três gêneros” (1998).

disciplina necessárias para que possam conquistar boas posições na hierarquia social” (1999, p. 171). Os adultos entrevistados, na pesquisa de Ribeiro, consideram que depois que começaram e/ou voltaram a estudar, seu desempenho e comportamento diante do trabalho melhorou; o que, segundo eles pode trazer-lhes benefícios e progresso no trabalho. É interessante notar, na fala de uma aluna, como a escola contribuiu para seu “adestramento” no trabalho:

Tereza- Ah, é uma coisa que a gente não pode nem explicar, a gente parece ficar uma pessoa mais evoluída, um pessoa que entende mais das coisas. Antes de eu estudar eu tinha...sei lá, brigava com os chefes, tudo o que eles falavam para mim eu já ia ignorando. Mas daí, quando eu comecei a estudar, eu achei que o silêncio era melhor, responder não adiantava (RIBEIRO, 1999, p. 171, grifos nossos).

O sistema escolar organizado convencionalmente, muitas vezes, contribui para o desenvolvimento de respeito à hierarquia, ensina que é melhor ouvir do que falar, que o questionamento não é conveniente. As rotinas escolares e a forma como a sala de aula é organizada colaboram para a aceitação das rotinas e hierarquia do sistema fabril.

4.2.2 Trabalho e educação

O ser humano se diferencia dos animais, especialmente pela sua capacidade de modificar a natureza, através do seu trabalho e produção dos meios materiais necessários à sua existência. O trabalho, portanto, é uma atividade humana necessária para a realização plena do homem. “O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva dos seres humanos em relação com outros” (FRIGOTTO, 2002, p. 12). O trabalho é um elemento constitutivo do ser humano, é uma atividade histórica de autocriação humana, na qual participam o homem e a natureza, mas, especialmente, no capitalismo o trabalhador é destituído dos meios de produção e obrigado a vender sua força de trabalho. O acúmulo do capital provoca a divisão

do trabalho, que requer a realização de atividades particulares, unilaterais, repetitivas e alienantes e o trabalhador desce ao nível de mercadoria.

O trabalhador desce até o nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria; que a penúria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção; que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos e, conseqüentemente, um terrível restabelecimento do monopólio; e finalmente, que a diferenciação entre capitalista e proprietário agrário, bem como entre trabalhador rural e trabalhador industrial, deixa de existir, e toda sociedade se deve dividir em duas classes, os *possuidores* de propriedades e os *trabalhadores* sem propriedade. (MARX, 2002, p 110 grifos do autor)

Dissolvem-se as fronteiras entre trabalhadores do campo e da cidade, a divisão é entre os donos dos meios de produção e as classes que vivem do trabalho, e para sobreviver precisam realizá-lo em troca de um salário, de modo alienante, desumanizando-se, transformando-se em coisa.

A característica do trabalho não alienado é a autonomia do sujeito frente ao objeto a ser produzido, o que lhe permite tomar decisões sobre os fins e meios de sua atividade laborativa, tendo liberdade de escolha, criatividade, e se diferenciando do trabalho na sociedade capitalista, o qual desumaniza o trabalhador, coisifica-o, retira-lhe todo poder inventivo e criador, tornando-se (o trabalho) apenas uma obrigação e não uma atividade prazerosa. O trabalhador o realiza mecanicamente por necessitar satisfazer algumas necessidades de sobrevivência com o salário que recebe ao vender seu único bem: sua força de trabalho.

Houve uma diminuição nos postos de trabalho com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, do crescimento do setor terciário e de serviços, no mundo todo. Vivemos uma redução quantitativa do operariado e uma expansão do trabalho temporário, informal, parcial, precário e de subcontratações. O mercado de trabalho exige uma grande qualificação (escolaridade e atualização profissional) do trabalho até para o desempenho de funções as quais nem sempre precisariam diretamente dessa qualificação. Como exemplo, a exigência de

ensino médio para executar a função de gari³². Devido ao grande número de desempregados, os quais, compõem o exército de reserva capitalista, o mercado se permite ter altos padrões de exigência. Contraditoriamente, o trabalhador, muitas vezes, realiza atividades mecânicas e alienantes no exercício de suas funções no mundo de trabalho.

O trabalhador, nesse contexto que se baseia no modelo japonês, precisa ser polivalente, ou seja, possuir a capacidade de desempenhar diversas funções na vida produtiva. Sem que, necessariamente, essas funções tenham relação estritamente direta com sua qualificação. “Os trabalhadores qualificados enfrentam esse modelo de desespecialização com ataque a sua profissão e qualificação, bem como ao poder de negociação que a qualificação lhes conferia” (ANTUNES, 1998, p. 53, grifos do autor).

O poder de barganha do trabalhador está reduzido, nestes tempos de crise de emprego. Vemos a diminuição dos quadros dos sindicatos e de seu poder de reivindicação, assim como a diminuição dos postos de trabalhos estáveis. Estamos enfrentando uma crise do trabalho, no mundo todo. Diante disso, a escola precisa colaborar para formação do trabalhador, não se reduzindo à preparação da mão-de-obra para o sistema produtivo. Faz-se, porém, necessário considerar que os sujeitos da escola pertencem à classe trabalhadora e precisam vender sua força de trabalho para sobreviver, e nem sempre esses sujeitos têm recursos financeiros para custear seus estudos em cursos profissionalizantes. Então a escola, especialmente no ensino médio, poderia propiciar cursos profissionalizantes.

³² Não consideramos que um gari não necessite se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade, para interagir de maneira consciente e transformadora na sociedade. Mas, para o desempenho de seu trabalho, especificamente, as habilidades necessárias que precisa possuir não serão adquiridas durante a escolaridade formal.

4.2.3 Habilidades básicas para escola e vida

Grande parte das pessoas com as quais conversamos acreditam que a escola necessita ensinar a ler, escrever e contar, considerando essas habilidades indispensáveis à vida e inserção no mercado de trabalho. Em se tratando da leitura e escrita, podemos dizer que o provável motivo de destacarem essa necessidade seja o número alto de analfabetos e analfabetos funcionais na sociedade brasileira, bem como as dificuldades que sabemos que os mesmos enfrentam por não possuírem o domínio da leitura e escrita. A “democratização de um sistema simples de escrita como o alfabético rompeu o domínio oligárquico que caracterizou as primeiras sociedades que utilizaram sistemas escritos, mas gerou uma complexa escala de distinções sociais, segundo a qual as pessoas podem ler ou não podem ler” (RIBEIRO, 1999, p.23). Mas, constatamos que só a simplificação do sistema de escrita alfabético não garantiu a todos nem mesmo o acesso à alfabetização enquanto simples decodificação de letras e símbolos. E muito menos a alfabetização entendida como processo de letramento, que é o uso de leitura e escrita em situações reais. O letramento supõe que a escrita traz conseqüências sociais, políticas, econômicas, cognitivas e lingüísticas pela utilização social da competência alfabética

São alarmantes os números de analfabetismo no Brasil; há 11 milhões, sendo que 8 milhões têm mais de cinquenta anos. No Paraná o número chega a 650 mil e, em Ponta Grossa, 11 mil.³³ Esses dados de analfabetismo não consideram os analfabetos funcionais, que são aqueles que conseguem decodificar e realizar operações simples utilizando leitura e escrita. Se os dados de analfabetismo considerassem esse grupo, certamente seriam maiores.

Para que a leitura seja um elemento de formação plena do homem, precisamos alfabetizar, ou seja, “alfabetizar só tem sentido se o uso das palavras fizer com que o homem possua e modifique o mundo, compreendendo-o e exprimindo-se” (BAZIN, 1977, p. 96). A

educação não substitui a ação política mas é indispensável para ela. A classe trabalhadora necessita de um processo de alfabetização emancipatório. Não estamos entendendo alfabetização aqui apenas como decodificação de letras e sílabas, e sim como leitura de mundo. De acordo com Freire:

Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, da sílaba ou das letras. Ensino cujo processo de alfabetização fosse ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizandos. (...). A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele (2003, p. 19-20, aspas do autor).

O processo de alfabetização emancipatório para a classe trabalhadora seria realizado a partir da problematização das condições de sua realidade. Nesse sentido, se constitui um projeto de participação social, uma pré condição à emancipação social e intelectual, ou seja, uma ferramenta para criar sociedade de intelectuais, desenvolvendo esferas públicas e democráticas no combate à dominação, considerando a cultura da classe trabalhadora como campo de luta e contradição. A apropriação dos conhecimentos científicos de maneira crítica é indispensável para entendimento de suas condições sociais, de sua realidade, a fim de que comece a ter um sentimento de pertencimento à classe trabalhadora, questionando os valores e ideologias dominantes, para que possa interagir na sociedade, modificando-a.

Entender a alfabetização como ato político exige percebê-la em suas dimensões sociais, políticas, culturais, e econômicas. “Os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias, a experiências e à cultura de seu meio ambiente imediato. Por outro lado, devem também apropriar-se dos códigos culturais dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio ambiente” (FREIRE, DONALDO, 1990, p. 29). Os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade precisam ser colocados a serviço da classe

³³ Dados exibidos no tele-jornal Paraná TV, na Rede Esplanada (afiliada Rede Globo), no dia 10/06/2004.

trabalhadora. O domínio da língua é um instrumento para a aquisição dos conhecimentos acumulados historicamente, bem como para inserção consciente na sociedade.

4.6 Uma escola para a classe trabalhadora

Os sujeitos que vivem no campo fazem parte da classe que vive do trabalho, apesar das especificidades desse espaço tão rico culturalmente, vemos que há poucas diferenças entre a vida nesse espaço e a cidade. As expectativas em relação à escola são que a mesma não se diferencia da escola da cidade. Sendo assim, acreditamos que a classe trabalhadora, onde quer que esteja precisa de uma escola que privilegie a aquisição de conhecimentos científicos.

Concordamos com Brandão (1995): na primeira frase de seu livro *O que é educação?*, ele afirma “ninguém escapa da educação” (p. 1); a educação não se reduz ao espaço escolar e à uma atividade de ensino sistematizada, ela ocorre em diferentes espaços e de diversas maneiras. Podemos dizer que o principal objeto da educação é a assimilação dos elementos culturais necessários à espécie humana, ou seja, aquisição dos valores, normas, hábitos e comportamentos aceitáveis...para a vida em sociedade. No caso da educação escolar, do ensino sistematizado, especificamente, para definir suas dimensões poderíamos questionar: o que ensinar? Para quem ensinar? Para que ensinar? A resposta a essas questões é indispensável ao estabelecimento de critérios para selecionar conteúdos e organizar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou melhor, definir como ensinar? A preocupação com a maneira de ensinar é manifestada por Comênios, considerado a pai da didática, em seu livro *Didática Magna*, em que procura caminhos de como ensinar tudo a todos. Essa indagação de como ensinar tudo a todos ainda continua atual, visto que as escolas³⁴

³⁴ Não estamos culpabilizando o sistema escolar isoladamente, consideramos que a escola é fruto da sociedade e relações sociais nela estabelecidas, assim, uma sociedade desigual produz uma escola desigual e excludente. Consideramos, também, que as mazelas do sistema capitalista e a extrema desigualdade social dificultam o trabalho da escola.

geralmente têm dificuldades de ensinar para as classes desfavorecidas economicamente, haja vista que o analfabetismo e o fracasso escolar (evasão e reprovação) atingem os mais pobres com maior intensidade.

O sistema escolar diz respeito ao conhecimento sistematizado, o qual é resultado de conhecimentos científicos e não de conhecimentos espontâneos e senso comum. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao conhecimento elaborado. As atividades escolares devem, portanto, organizar-se em torno dessa necessidade, ou seja, possibilitar a aquisição de conhecimentos e habilidades elementares: leitura, escrita, cálculo, conhecimento das ciências naturais e sociais. Sem possuir esse fundamento básico, os alunos encontrarão dificuldades no prosseguimento de seus estudos, na participação e inserção consciente e transformadora na sociedade. É evidente que a escola não precisa restringir-se à aquisição desses instrumentos básicos; estes, após consolidados, serão utilizados durante a trajetória escolar, na qual os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade precisam ter papel de protagonista.

A escola, muitas vezes, deixa os conteúdos em segundo plano, pois encontra-se repleta de projetos e comemorações (datas comemorativas, festas, bazares, reuniões...); os quais têm sua importância, mas corre-se o risco de os colocar em primeiro plano, deixando como secundária a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Vale lembrar, a declaração daquele pai em que reclama que seu filho já está na quarta série, e não consegue efetuar operações matemáticas³⁵. Esse tipo de atividades só deveriam ter relevância, se viessem a enriquecer as atividades curriculares essenciais à escola, não as prejudicando nem as substituindo.

Atualmente, ocorre uma ampliação das funções escolares, uma hipertrofia tanto vertical como horizontal, antecipando seu início, retardando seu final e exigindo jornada integral. Cada vez mais a escola vem assumindo as funções que eram pertencentes à família,

como também assume uma função assistencialista (atendimento médico, odontológico, bolsa escola....), conforme SAVIANI isto pode se caracterizar como uma “tendência de secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga a socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada atenuar as contradições da sociedade capitalista” (2003, p. 99). Pretendendo suavizar as desigualdades produzidas pelo sistema econômico. O mesmo autor continua:

Um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. tais programas acabam colocando sobre a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência na crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. (2002, p. 33).

Esses programas buscam compensar as mazelas do capitalismo, fazendo com que a escola assuma funções que não são suas, essencialmente, podendo levá-la a descuidar-se de sua função primordial, além de colaborar para fixar a crença ingênua da escola como redentora da sociedade, diminuindo a responsabilidade do Estado em estabelecer políticas públicas distributivas de riqueza, as quais poderiam colaborar para a modificação da situação de extrema exclusão e desigualdade que ocasionam esses problemas.

O domínio de alguns mecanismos como a leitura e escrita é essencial para liberdade, autonomia, criticidade, criatividade, etc, o que não significa que uma pessoa que não seja alfabetizada, não possa desenvolvê-las. No entanto, consideramos que a criticidade vem de

³⁵ Ver nosso 3º capítulo.

argumentos, os quais são fruto de leituras, reflexões, acesso ao conhecimento, interações com outras pessoas. O domínio da cultura erudita poderá conferir àqueles que dela se apoderarem uma situação de privilégio.

O modelo neoliberal sonega o conhecimento científico à classe trabalhadora, vemos isso claramente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais é incentivada a aquisição de habilidades e competências, menosprezando o conhecimento. O mundo de trabalho não exige necessariamente conhecimentos, mas habilidades e informações.

O saber do trabalhador fica agora transferido à máquina. Extirpa-se a ciência do trabalhador comum. É com a incorporação do instrumento à máquina que se aguça o trabalho abstrato, desqualifica-se, de modo crescente, o posto de trabalho alto e prescinde-se cada vez mais da qualificação do trabalhador. Configura-se um trabalho coletivo, permutável, porque para maior parte das tarefas não se exige senão uma mínima qualificação, (FRIGOTTO, 1999, p. 83).

Assim a escola que serve ao modelo capitalista, não precisa de muitos conhecimentos, apenas conhecimentos em doses homeopáticas, o mínimo necessário para produzir e manejar as máquinas e equipamentos tecnológicos. A construção de uma escola que atenda aos interesses das classes subalternas não deve se restringir à formação de habilidades para o mundo de trabalho. Mesmo porque não temos garantias de que estes alunos, terão oportunidades de trabalhar neste momento em que o desemprego é estrutural e desmobilizador. Neste contexto o conhecimento é estratégico, como também a leitura crítica do mundo.

A luta da classe trabalhadora, neste momento histórico, não se restringe a vagas e prédios escolares, mas a uma escola que satisfaça aos interesses da classe desfavorecida economicamente. Nessa escola, a qual será uma ponte para a transformação social, o conhecimento científico deve ter o papel de protagonista. Uma formação para cidadania, não pode desprezar os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade e sim, recriá-los, problematizá-los para favorecer a criticidade e criatividade dos educandos. Como, também,

questionar os valores e ideologias neles presentes, escapando do círculo vicioso do silêncio, no qual a única voz autorizada é a do professor e contida nos livros e textos, o que contribui para destruir a autonomia, a liberdade de idéias, a criatividade, a originalidade dos alunos, por considerar o sujeito como alguém que “não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido” (SILVA, 2001, p.113).

Da superação desse modelo escolar, caracterizado por relações autoritárias e, portanto, antidemocráticas, estabelecidas no interior da escola, surge a oportunidade de tornar a escola uma arma contra dominação cultural, política, econômica e social, a qual deve ser construída no cotidiano em diferentes situações e espaços. Pois “a luta contra exclusão social e por uma escola justa, uma sociedade que inclua a todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores” (LIBÂNEO, 2001, p. 40), que podem contribuir para o questionamento dos modos de vida e as condições de existência. Como afirma PISTRAK:

Desenvolver a educação das massas, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, significa dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa. A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é uma arma ideológica da revolução (2000, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação enfrenta muitos desafios neste contexto histórico. A garantia de vagas e prédios escolares sucateados para uma parcela considerável da população de baixa renda, infelizmente, não assegura que as classes trabalhadoras tenham suas necessidades educacionais satisfeitas. O descaso do Estado com a educação, caracterizado especialmente pela falta de manutenção dos prédios escolares e falta de investimentos, tanto em recursos materiais como em humanos, pelos salários aviltantes pagos aos profissionais da educação, é visível e amplamente denunciado pelos meios de comunicação de massa.

Os ataques neoliberais à educação fazem com que o Estado ofereça apenas serviços básicos à população, como exemplo, uma educação deficiente, diminuindo, assim, seus gastos. A situação precária na qual as escolas são deixadas ainda é legitimada pela ofensiva neoliberal, culpando a má administração dos sistemas escolares e/ou convocando a comunidade local para resolver os problemas educacionais e promover as melhorias necessárias, através de voluntariado, ocupando, assim, o papel do Estado, de mantenedor. Por outro lado, vemos que a qualidade social da educação vem baixando³⁶, os alunos têm saído do sistema escolar sem possuírem as habilidades e os conhecimentos básicos (leitura, escrita, interpretação, cálculo) indispensáveis à inserção na sociedade, ingresso e permanência no mundo do trabalho e prosseguimento dos estudos. Essa situação ocorre tanto no espaço urbano, como no rural, mas no campo a situação se agrava. Os sujeitos que entrevistamos para coleta de dados, em sua maioria, não tinham completado o ensino fundamental, o qual é obrigatório e gratuito desde a LDB/EN 5692/71, na qual era denominado 1º grau, obrigatoriedade que se repete na LDB/EN 9394/96.

O abandono histórico da construção de uma escola que respeite os valores do camponês (sem a preocupação de ver a educação rural apenas como um meio de preparar

mão-de-obra qualificada e fixar o homem no campo, impedindo de certo modo, que invadam as cidades) parece estar sendo gradualmente superado devido à ação dos movimentos sociais do campo e mobilização das comunidades rurais. Consideramos ser necessário “conscientizar” os povos do campo sobre o seu direito à educação, para que lutem pressionando o Estado e exigindo que as escolas tenham uma infra-estrutura adequada (bibliotecas, laboratórios, recursos pedagógicos), currículo adequado, ano letivo adequado ao calendário agrícola, bolsa escola no meio rural, ensino de artes, danças, músicas, teatro, literatura, garantindo a formação plena do homem, a inclusão de educação especial com profissionais adequados, inclusão de datas comemorativas relacionadas aos povos do campo, entre outros (KOLLING e MOLINA, 1999).

Em nossa pesquisa pretendíamos verificar as demandas educacionais dos sujeitos do campo, tendo em vista a inserção dos avanços científicos e tecnológicos no campo e as implicações da globalização na vida e trabalho no espaço rural. Nossos objetivos específicos eram: caracterizar e discutir a proposta educacional para o campo do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), o mais representativo entre os movimentos sociais do campo, por possuir um setor específico para cuidar da educação; analisar a proposta do Estado às escolas do campo, ou seja As Diretrizes Operacionais para Escola do Campo; verificar os anseios educacionais dos sujeitos do campo; estabelecer diferenças, contradições e semelhanças entre essas duas propostas (MST e Diretrizes) e os anseios educacionais da comunidade do campo, como também refletir sobre as possibilidades, limitações e desafios da construção de uma escola do campo.

Após a análise das Diretrizes e a caracterização da proposta educacional do MST, vemos que ambas convergem em muitos pontos, o que não nos causa estranheza, sendo que as Diretrizes são uma resposta do Estado às reivindicações populares e dos diversos movimentos sociais do campo, entre eles o MST. Abrem-se possibilidades e desafios para modificações na

³⁶ Ver dados da UNESCO, presentes em nosso primeiro capítulo.

educação do campo, pois as escolas podem construir suas propostas pedagógicas articuladas com comunidade e movimentos sociais. Infelizmente isto ainda é utópico, na comunidades que visitamos, mas possível. O MST, especificamente, tem uma produção considerável de materiais pedagógicos para o campo, os quais poderiam contribuir para a construção de práticas pedagógicas inovadoras no campo. No entanto, essa produção não chega às escolas do campo, conforme SOUZA (2005), incluindo as comunidades que visitamos (inclusive o assentamento de reforma agrária).

O custo diferenciado por aluno para escolas situadas no espaço rural, previsto nas Diretrizes, poderia colaborar para melhoria das condições do espaço físico das escolas do campo, bem como na aquisição de materiais didático-pedagógicos, os quais incidiriam diretamente na prática docente. É evidente que apenas a aquisição de materiais didático-pedagógicos não trarão melhorias significativas para a prática docente, pois, faz-se necessário que o professor esteja habilitado para os utilizar.

Quanto às demandas educacionais dos sujeitos do campo, vemos que se centram em três pontos, a saber: habilidades de leitura, escrita e cálculo; formação moral e preparação para o trabalho no campo. A primeira é um instrumento indispensável à vida e inserção crítica em sociedade, ao trabalho e prosseguimento dos estudos (apropriação dos conhecimentos científicos tão necessários à formação de senso crítico e participativo). Portanto, acreditamos que a escola precisa garantir que todos que saiam do sistema escolar com essas habilidades adquiridas. A leitura, escrita e o domínio de operações matemáticas são ferramentas que podem contribuir para uma melhor leitura de mundo, o que não significa necessariamente, que uma pessoa analfabeta não consiga ser letrada, ou seja, utilizar leitura e escrita em situações reais (SOARES, 1998), bem como consideramos que ela pode ser crítica. Como exemplo temos a fala de um de nossos sujeitos: “eu sou analfabeto, mas não sou burro” (SE); o fato de uma pessoa não ter freqüentado o sistema escolar e não se apropriado de

leitura e escrita, não faz com que não seja inteligente, crítica e criativa. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele” (FREIRE, 2003, p. 20). Um processo de alfabetização que não se reduz à decodificação pode contribuir para melhorar a leitura de mundo dos sujeitos.

A formação moral, como já discorremos, é função da família e igreja, mas como na escola encontram-se seres humanos, os quais realizam interações, o desenvolvimento de relações afetivas e formação de hábitos e atitudes são inerentes. Nas séries iniciais, especialmente, é comum vermos os alunos imitando gestos e palavras de seus professores. O desenvolvimentos de hábitos e comportamentos é incentivado na rotina escolar: a formação de filas, o respeito aos colegas, professores e funcionários, a disciplina em sala de aula, sanções negativas aos que não respeitam as normas estabelecidas, etc. O sistema escolar forma um conjunto de comportamentos aceitáveis e com eles dissemina valores, que compõem o currículo oculto.

O trabalho pode ser formativo e educativo precisa, porém, ser dosado conforme as capacidades físicas, idade e disponibilidade de tempo das crianças, deixando-lhes tempo para brincadeiras e atividades escolares, para que o trabalho não deixe de ser um princípio educativo e torne-se trabalho infantil.

Os sujeitos do campo desejam que seus filhos aprendam na escola conhecimentos relativos à agricultura e pecuária, o que pode ser feito, pois as escola tem autonomia para formular suas propostas pedagógicas, levando em consideração as diversidade regionais. A incorporação desses conhecimentos ao currículo escolar poderia trazer benefícios não somente à vida e ao trabalho no campo, como também, poderia contribuir ao respeito e valorização do camponês. Entretanto, é um desafio a inclusão de tais conhecimentos, pois para tal os professores precisariam dominar tanto esses conhecimentos como metodologias adequadas para ensiná-los. Apenas a modificação da proposta pedagógica não traria

modificações significativas na prática pedagógica do professor. Para esta tarefa, os movimentos sociais, em especial o MST, poderiam contribuir, oportunizando acesso aos seus materiais pedagógicos.

Com relação à aprendizagem de habilidades (atividades práticas) como capinar, roçar, plantar, cuidar de animais, consideramos não serem objeto do sistema escolar ensiná-las. Essas habilidades podem ser aprendidas no cotidiano das relações familiares. Acreditamos que o pouco tempo que a escola dispõe precisa ser aproveitado com a transmissão/construção de conhecimentos científicos, inclusive conhecimentos que ajudem a aprimorar essas atividades, mas não a realização dessas atividades propriamente ditas.

O capitalismo e seus valores penetram na vida do camponês, a adoção de novos processos e técnicas produtivas agiliza o deslocamento do trabalho e exige novas formas de seu adiestramento. A globalização destrói, recria e subordina todas as formas de trabalho. A organização do trabalho e produção encontra-se subordinada ao grande capital. As atividades agrícolas são norteadas por novos hábitos de consumo, que permitem a aceleração da produção para aumentar lucros, resultando na urbanização do estilo de vida do mundo rural. “Em geral a grande indústria criou por toda a parte as mesmas relações a agricultura entre as classes da sociedade e destruiu por isso o caráter particular das diferentes nacionalidades.” (MARX, ENGELS, 1998, p.72). O capitalismo universaliza os modos de vida, valores. Os sujeitos que entrevistamos reconhecem a necessidade de obter financiamentos para adquirir insumos agrícolas, queixam-se da falta de condições de trabalho e vida no campo; consideram necessário que a escola ensine coisas relacionadas ao campo, mas não desejam que a escola do campo seja diferente da escola da cidade, em sua maioria. Contudo, consideramos que as classes trabalhadoras, estando na cidade ou no campo, necessitam de uma escola que as auxilie a modificar e/ou melhorar suas condições de vida, especialmente ao lhes possibilitar o domínio dos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade. Não temos a crença

ingênuas de que a escola é a redentora da sociedade, mas concordamos com FREIRE (1996): a escola não é a chave para transformação social, mas a transformação social passa por ela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, S, BAZIN, M.(orgs) **Ciência e (in) dependência**. Lisboa: Livros Horizontes, 1997.

AMMANN, S. B. **Movimento popular de bairro**: de frente para o Estado, em busca do parlamento. SP: Cortez, 1991.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5ª ed. SP: Cortez; Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

ARROYO, M. Pedagogias do movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem fronteiras**, v.3, nº 1, p. 28-49, jan/jun, 2003.

_____.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Ciência em nossa cultura? Uma práxis de educação em ciências e matemática: oficinas pedagógicas. **Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR, 1998, nº14, p. 27-38.

BENEVIDES, M. V. M. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3ª ed. SP: Ática, 2003.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. 19ª ed. SP: Companhia as Letras, 2003.

BEZERRA, A., BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular**. 4ª ed. SP: Brasiliense, 1984.

BEZERRA NETO, L. Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do MST 1979-1998. **Dissertação de Mestrado**. Campinas (UNICAMP), 1998.

BRANDÃO, C. R. Os caminhos cruzados. **Educação e sociedade**. Campinas, ano XIX n.19, p.21-45 dez. 1994.

BRAZIL **Referências para uma política nacional de educação de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, nº 1, pp. 60-81, jan/jun 2003. Disponível em: [http:// www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

CALDART, R. S., **MST 15 anos: lições de pedagogia da história**. Proposta, n.º 83, p. 56-65 dez/fev 1990/00.

CAMPOS, S.P. Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do movimento sem terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. Tese de Doutorado, UNICAMP: Campinas, 2003.

CARCANHOLO, M. D., (org) **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo.** São Paulo: Cortez, 2000.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura relações e mediações.** Trad. Dagmar M. L. Zilas. SP: Cortez: Autores Associados, 1984.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** 2ª ed. v II: A era da formação: economia, sociedade e cultura. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. SP: Paz e Terra, 1999.

COSTA, L. C. O governo FHC e a reforma do estado brasileiro. **Pesquisa e debate**, vol.11, n.1 (17)p.49-79. PUCSP, São Paulo, 2000.

_____. O dilema brasileiro da desigualdade social, p. 195-210, in SOUZA, M., A; COSTA, L. C. (orgs.) **Sociedade e cidadania: desafios para o século XXI.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

DAMASCENO, M. N.; BEZERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas sobre educação rural no Brasil. **Educação e pesquisa.** v. 30, nº 1. SP: jan/abr, 2004. Disponível na [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 26/07/2205.

DEMO, P. **Pobreza política.** 6ª ed. Campinas: Autores associados, 2001.

DUBET, F. **Desigualdades múltiplas.** Trad. Sérgio Miola. Ijuí- RS: Unijuí, 2003.

FERNANDES, B. M., **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Diretrizes de uma caminhada. **Anais do V ENEG-** Encontro Nacional de Ensino de Geografia. Presidente Prudente, p. 50-57, SP: 20-24 jul., 2003.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil,** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** SP: Paz e Terra, 1996.

_____.; DONALD, M., **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. RJ: Paz e Terra, 1990.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 5ª ed. SP: Cortez, 1999.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4ª ed. SP: Cortez, 2000.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida, p. 11-28 in FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. DP&A, 2002.

FUNARI, P. P. A. **A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares**. Disponível na <http://www.nethistoria.com/index.php?>. Acesso em 01/11/2005.

GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2^o ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A falsidade do consenso**: simulacro e importância na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. McCOWAN, (org.), **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERMER, C. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária, p. 144-151, in STÉDILE, J. P., (coord.). **A questão agrária hoje**. 2^a ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1994.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOHN, M. G., **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. SP: Loyola, 1997.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 2^a ed. SP: Cortez, 1994.

_____. **Os sem-terra, ongs e cidadania**: a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 1997.

GORENDER, J. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, p. 15-44, in STÉDILE, J. P., (coord.). **A questão agrária hoje**. 2^a ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1994.

GRAMSCI, A., **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8^a ed. RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRAZIANO, F. **Qual reforma agrária?** terra pobreza e cidadania. SP: Geração Editorial, 1996.

HADDAP, S., DI PIERRO, M.C. **A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandi (RS)**. Brasília: INEP, 1994.

IANNI, O. "Esse governo fez do país uma província do capital mundial." **Caros amigos**, p.30-33, jan.2002.

_____. **A era do globalismo**. RJ: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **A sociedade global**. 8ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1999.

KATUTA, A, M. A(s) cidadania(s), os movimentos sociais e as espaço-temporalidades, p. 125-164, in SOUZA, M., A; COSTA, L. C. (orgs.) **Sociedade e cidadania: desafios para o século XXI**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

KERSTENETZKY, C. L. Por que se importar com a desigualdade? **Revista de Ciências Sociais**. R J, vol. 45 n.º 4, 2002, pp.649-675.

KIELING, J. F. Pressupostos históricos dos processos educativos no meio rural. **Cadernos de educação**. Fac. de Ed UFPel, ano 7, nº12, jan/jun, 1999, p. 75-87.

KOLLING, E. J., MOLINA, M. (orgs). **Por uma educação básica no campo**, v.1. Brasília: Unb, 1999.

KUNZER, A. Z. As mudanças no mundo de trabalho e a educação: novos desafios para gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2ª ed. SP: Cortez, 2000, p. 33-57.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6ª ed. SP: Cortez, 2002.

_____. A relação entre teoria e prática na educação profissional. **Anais do XII ENDIPE**, v1. Curitiba, 2004, p. 71-84.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª ed. SP: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOMBARDI, J, C. (org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2ª ed. Campinas: Aurores Associados, 2003.

_____; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores associados, HISTEDBR, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. C. A. **Pesquisa qualitativa**. SP: EPU, 1986.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. RJ: Ed. Zahar, 1967.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação**. Porto Alegre: EST, 2004.

MARTINS, J. S. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. SP: Hucitec, 1980.

_____. As mudanças nas relações entre sociedade e Estado e a tendência à anomia dos movimentos sociais e nas organizações populares. **Estudos Avançados**, p. 268-278 nº 14, 2000. Disponível na <http://www.scielo.br>. Acesso em 18/01/2005.

_____. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para qualidade de vida rural. **Estudos Avançados**, p. 15-36, n° 15, 2001. Disponível na <http://www.scielo.br>. Acesso em 18/01/2005.

MARX, K. **O 18 Brumário. Cartas a Kulgelmann**. 7ª ed. RJ: Paz e Terra, 1997.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Trad. Alex Marins. SP: Martin Claret, 2002.

MARX, K, ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2º ed. SP: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manifesto do partido comunista**. SP: Martin Claret, 2003.

MEDEIROS, M. Os ricos e a formulação de políticas de combate à desigualdade e à pobreza. Brasília, out., 2003. Disponível em: <http://www.ipea.org.br>. Acesso em 24/06/2005.

MELUCCI, A. **A invenção do presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MION, R. A., SAITO, C. H., **Investigação-ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

MOLINA, M. Articulação por uma educação do campo. **V ENEG**: Encontro Nacional de Ensino de Geografia. Presidente Prudente, SP: 20-24 jul. 2003.

MORIGI, V. **Escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, **Cartilha de estudo**: elementos para analisar a conjuntura nacional, n° 2, jun., 2004

_____., **Cartilha de estudo**: a organicidade e o planejamento- construindo coletivamente, n° 3, set, 2004.

_____., **Cartilha de estudo**: a organicidade e o planejamento, n° 4, set, 2004.

NOSELLA, P. **Antônio Gramsci**: caderno 12. Trabalho apresentado na XII Reunião Anual da Anped. SP: Faculdade de Educação USP, maio 1989, mimeo.

OLIVEIRA, R. P; ARAÚJO, G. C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n° 28. Anped, jan/fev/mar/abr, 2005, p. 2-23.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3ª ed. SP: Expressão Popular, 2003.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 3ª ed. S P: Cortez: Autores associados, 1982.

RASCO, A. F., Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. **Investigación en la Escuela** n°11: p. 39-49, Sevilla. 1990.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação pesquisa**, p. 113-128, v. 28, n° 2. SP: jul./dez., 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 20/06/2005.

RIBEIRO, V., M. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus, 1999.

SADER, E., GENTILI, P. (orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. RJ: Paz e Terra, 1995.

SAES, D. A. M. Cidadania e capitalismo: uma abordagem teórica. Coleção **Documentos / Série Especial** n. 8, Instituto de Estudos Avançados da USP, p. 1-25, abril de 2000¹.

_____.A questão da evolução da cidadania política no Brasil. **SP: p. 1-28, out., 2000², mimeo.**

SAVIANI, D., Escola e democracia: **teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, José Graziano. O desenvolvimento do capitalismo na campo brasileiro e a reforma agrária, p. 197-143, in STÉDILE, J. P., (coord.). **A questão agrária hoje**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1994.

SILVA, José Gomes. A reforma agrária no Brasil, p. 165-190, in STÉDILE, J. P., (coord.). **A questão agrária hoje**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1994.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. SP: Ática, 1991.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, F. A. F. Educação para a competitividade ou para cidadania social? *SP em Perspectiva* (on line), jan/mar. 2000 v. 14 n.º 1. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 22/11/2004.

SOUZA, L. **Folha de São Paulo**. Crédito ainda desafia reforma agrária. 6/01/2002 Disponível na <http://www.uol.folha.com.br>

SOUZA, M. A., A formação da identidade coletiva: um estudo das lideranças de assentamentos rurais no Pontal do Paranapanema. **Dissertação de Mestrado**. Campinas, 1994 (UNICAMP).

_____. Movimentos sociais e educação não formal no Brasil. **Cidadania-textos**. p. 16-36 n.º10. Campinas: out.: 1997.

_____. Projeto de extensão leva alfabetização a assentamentos rurais. **Jornal de pedagogia**, p.4-5, out.: 2001.

_____. Educação e cidadania nos assentamentos de reforma agrária: projetos, possibilidades e limites. **Publicateo**. Ponta Grossa, 2002, p. 21-40.

_____. Assentamentos rurais, cidadania e educação: projetos, possibilidades e desafios, p.153-176 in VENDRAMI, C.R., **Educação e movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUC/CED, 2002.

_____. Movimentos sociais na sociedade brasileira: lutas de trabalhadores e temáticas sócio ambientais, p. 73-96, in SOUZA, M., A; COSTA, L. C. (orgs.) **Sociedade e cidadania: desafios para o século XXI**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005 ¹.

_____. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2005 ². No prelo.

VÁSQUES, A. S. **Filosofia da práxis**. 4ª ed. RJ: Paz e Terra, 1990.

VILLALOBOS, J, U. G. (org.). **Alfabetização: ação junto aos movimentos rurais**. Maringá: UEM, 2002.

TERRIEN, J., DAMASCENO, M. N. (coords). Educação e escola no campo. **Campinas: Papirus, 1993**.

TERRIEN, J. Políticas de educação para o meio rural: o papel do Estado e a produção do saber. Inter-Ação. **Rev. da Fac. Educ. UFG, jan/dez, 1988, p. 51-60**.

TOURAINÉ, A. Como sair do liberalismo? Bauru/SP: Edusc, 1999.

APÊNDICE

ROTEIRO DE APOIO ÀS ENTREVISTAS

Utilizamos o seguinte roteiro para entrevistar os profissionais da escola, como também os membros da comunidade. Nossos objetivos foram, num primeiro momento, caracterizar os sujeitos e a vida no campo. Em seguida, pretendíamos verificar suas expectativas, visões da escola e suas demandas educacionais.

Comunidade

1. Quanto tempo está no assentamento? Onde vivia antes? Por que vieram para o assentamento? (somente para pessoas do assentamento).
2. Seus filhos nasceram no campo ou na cidade?
3. Como é viver no campo?
4. O que a escola precisa ensinar?
5. Uma escola do campo precisa ser diferente de uma escola da cidade?
6. É preciso estudar para viver e trabalhar no campo?
7. O que é preciso aprender para viver e trabalhar no campo?
8. Você participa da escola? Como?
9. Você frequentou a escola até qual série? Usa o que aprendeu?
10. Gostaria que seus filhos continuassem morando no campo?

Equipe escolar

1. Quanto tempo está no assentamento? Onde vivia antes? Por que vieram para o assentamento? O setor de educação do MST participa da escola? Como? (somente para pessoas do assentamento).
2. Os alunos nasceram no campo ou na cidade?
3. Quanto tempo trabalha na escola?
4. Por que veio trabalhar nesta escola? Já trabalhou em outras escolas?
5. O que tem de diferente nesta escola das outras?
6. Como é a relação da escola com a comunidade? A comunidade participa como?
7. Conhece as Diretrizes para escola do campo?
8. O que a escola precisa ensinar?
9. Uma escola do campo precisa ser diferente de uma escola da cidade?
10. O fato da escola estar no campo modifica sua prática?

ANEXOS

1

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. (*)

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e

o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da

identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade

brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, na Lei nº

9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano

Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de

Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica

nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos

sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de

princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a

Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional

de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos

estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na

sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por

essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar

para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha

como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua

inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do

campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado

de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade

social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos

direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente

justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o

direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei

9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos:

sociais, culturais,

políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas

das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas

e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a

Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento

escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades

(*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.