

ANA CECÍLIA OLIVEIRA SILVA

EDUCAÇÃO NO CAMPO E TRABALHO: UM ESTUDO DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS RURAIS DE UBERLÂNDIA-MG

Universidade Federal de Uberlândia

2011

ANA CECÍLIA OLIVEIRA SILVA

EDUCAÇÃO NO CAMPO E TRABALHO: UM ESTUDO DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS RURAIS DE UBERLÂNDIA-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha de Políticas e Gestão em Educação

Orientador: Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali.

Universidade Federal de Uberlândia

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586e Silva, Ana Cecília Oliveira, 1985-
Educação no campo e trabalho \h [manuscrito] : um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG / Ana Cecília Oliveira Silva. - 2011.

125 f. : il.

Orientadora: Fabiane Santana Previtali.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação rural - Teses. 2. Educação rural – Uberlândia (MG) - Teses. 3. Sistemas de escolas municipais – Uberlândia (MG) - Teses. - Teses. 4. Política e Educação - Teses. I. Previtali, Fabiane Santana. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

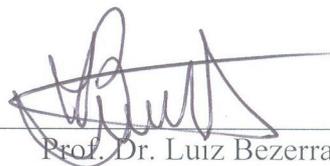
CDU:

37.018.523

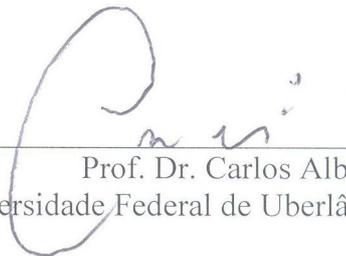
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Fabiane Santana Previtali
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR



Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.*

*De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.*

*A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

AGRADECIMENTOS

Porque não caminho só, porque este trabalho é parte de minha biografia, cabe aqui agradecer a participação de tantas pessoas neste processo de evolução, que não é só acadêmico e profissional, mas necessariamente, humano e pessoal.

Agradeço a Deus e às forças da natureza, que dia a dia me dão a sustentação para ser sempre transformação, me mostrando as linhas mais brilhantes e coloridas para fiar na roda da minha vida.

Aos meus pais, João Luiz e Maria Diocélia, nenhum agradecimento bastaria para expressar todo amor que sinto por eles. Não só me concederam a existência, mas todas as condições para que crescesse e me tornasse o que sou hoje.

Aos irmãos e cunhadas, agradeço a Claudinho e Maiza, pelo carinho e atenção, e também por terem presenteado nossa família com o Davi, meu pequeno de quem sinto tanta saudade. A André e Khalila, pelo apoio e carinho constantes, e especialmente a Carla (irmã-amiga) e Emerson, cunhado querido, pela convivência cotidiana, compreensão e acolhimento, obrigado por tudo, e a Amanda, minha sobrinha, por encher esta casa com sua alegria cor de rosa.

À minha orientadora Professora Fabiane Santana Previtali, um exemplo de profissional que se dedica com amor ao trabalho, agradeço primeiramente pela confiança com que aceitou o meu trabalho, me encorajando sempre a continuar pesquisando, escrevendo, e também pelas ótimas conversas durante as orientações. Em muitos momentos soube iluminar os caminhos da pesquisa dando coerência às minhas idéias um tanto desorganizadas.

A todos os companheiros do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Sociedade (GPTES), em especial para Florence, Pablo, Andréia, Juliana, Letícia, Hinuany, que compartilharam discussões e contribuíram bastante para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação, Cinval, Alex, Anízio, que compartilharam comigo as primeiras disciplinas e também ao Tiago, Mário, Astrogildo, Marco Aurélio, colegas de conversas e debates calorosos sobre política, campo X cidade,

vida. Agradeço especialmente ao Deive, com quem tenho aprendido muito, e à Simone, por ter tanto amor que transborda em seu sorriso e otimismo.

Aos funcionários e docentes do programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFU, por propiciarem a construção cotidiana deste espaço de reflexão e produção de conhecimentos. Especialmente ao James e Gianni, da secretaria do programa, pela cordialidade sempre presente. E aqueles professores que cruzaram o meu caminho e estenderam a mão, me guiando em etapas difíceis da pesquisa, Professores Antônio Bosco e Carlos Lucena, vocês foram especiais.

A Capes, pela bolsa de pesquisa concedida no período de Setembro/2009 até Fevereiro/2010 e a Fapemig, pelo apoio ao projeto do GPTES.

A todos os meus familiares, tios, primos queridos e Vovó Mercês, que compõem a grande família maravilhosa.

A todos os meus amigos com quem compartilho o pão e o ar – companheiros e camaradas, com agradecimento especial à Regiane (amiga-irmã), obrigado por existir e me entender sempre.

A toda a galera do Coletivo de Permacultura, Mariana Spacek, Patrícia, Plínio, Lucas, Cássio, Txapuã, Daniela, Rafael, Dona Sônia, Professor Paulo Rais, Balé de Rua Esperança, por dividirem planos e práticas de vida, uma vida não descartável mas, solidária, humana, ecológica, no tempo da natureza.

A Cleiciane, Amilton e todos os companheiros do Movimento Popular pela Reforma Agrária, agradeço por toda a inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa. Lutam cotidianamente contra a exploração dos trabalhadores do campo, contra o latifúndio, em defesa da igualdade social e de melhores condições de vida para a população camponesa.

A todos que estiveram comigo nesta caminhada, “muito obrigado”!

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir o projeto educacional das escolas municipais rurais de Uberlândia/MG a fim de verificar em que medida o projeto adéqua-se às especificidades de estudantes no campo tal como dispõe a LDB 9.394/69. A metodologia utilizada implicou em ampla revisão bibliográfica e documental sobre o tema e pesquisa de campo com aplicação de questionários com entrevistas semi-estruturadas às diretoras e à coordenação pedagógica das escolas. O trabalho de campo foi realizado no primeiro semestre de 2009 em 5 escolas municipais rurais selecionadas segundo critérios de localização e características da comunidade no entorno da escola. Constatou-se que o modelo de gestão, os conteúdos, os projetos e a formação de professores das escolas rurais do município seguem a mesma lógica das escolas urbanas, confirmando a tese neoliberal vigente de que modernização é sinônimo de urbanização da sociedade. Tem-se então a mera adaptação do serviço educacional oferecido na cidade para o campo, subjugando a população camponesa a este modelo que desconsidera a sua cultura e está dissociado de suas vivências. Concluiu-se que o ensino oferecido nas escolas do campo reproduz os valores hegemônicos da sociedade capitalista burguesa de forma ainda mais precarizada que na cidade e pouco está contribuindo para uma formação crítica do sujeito social de si mesmo e do meio sócio-cultural e educacional em que vive. Em contrapartida ao modelo educacional vigente, problematiza-se o projeto educacional defendido pelos movimentos sociais no campo, fundado na educação pelo e para o trabalho.

Palavras - chave: Educação no Campo, Trabalho, Movimentos Sociais no Campo.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the educational project of the rural schools of Uberlândia/MG and to see how the project meets the specific needs of students in the field as presents in the LDB-9,394/69. The methodology included extensive literature review and research in papers about the subject and field research with application of questionnaires with semi-structured interviews to schoolmaster and school's pedagogical coordination. The fieldwork was conducted in the first half of 2009 in five Rural Municipality School selected according to criteria of location and characteristics of the community surrounding the school. It was noted that the management model, the content, the projects and the training of teachers from rural schools follow the same logic of urban schools, confirming the current neo-liberal thesis that modernization is synonymous of urbanization of society. See the mere adaptation of educational service offered in the city to the countryside, subjecting the peasant population to this template which disregards their culture and is decoupled from their experiences. It was concluded that the education offered in the schools of countryside reproduces the hegemonic values of bourgeois capitalist society even more precarious than in city and this education is contributing very little to a critical social formation of the subject itself and in the transformation of the socio-cultural environment and educational in which he lives.

Keywords: Field Education, Labor, Social Movements in the Countryside.

LISTA DE SIGLAS

- ACAR** - Associação de Crédito e Assistência Rural
- AIA** - American International and Social Development
- AID** - Agency for International Development
- BDMG** - Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
- BIRD** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAI** - Complexo Agroindustrial
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina
- CPC** - Centros Populares de Cultura
- CNBB** - Confederação Nacional de Bispos do Brasil
- DOEBEC** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo-
- EMATER** - Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ENFF** - Escola Nacional Florestan Fernandes
- EUA** - Estados Unidos da América
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- FAO** - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
- GO** - Goiás
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- INDI** - Instituto de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais
- MEB** - Movimento Educacional de Base
- MEC** - Ministério da Educação
- MG** - Minas Gerais
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OEA** - Organização dos Estados Americanos
- OMC** - Organização Mundial do Comércio
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PROÁLCOOL** - Programa Nacional do Alcool
- PRONAF** - Programa Nacional de Incentivo à Agricultura Família
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PIB** - Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELAS

Tabela 1: Área dos estabelecimentos rurais, segundo o estrato de área Brasil - 1985/2006.

Tabela 2: População (5 anos ou mais de idade) com domicílio em área rural por posição na ocupação.

Tabela 3: Síntese comparativa entre os modelos distintos de desenvolvimento do campo/O agronegócio e a agricultura camponesa

Tabela 4: Principais empresas exportadoras de Uberlândia/MG, 2008.

GRÁFICOS

Gráfico 1: Participação no PIBpm do Estado por microrregião de MG, 2006.

Gráfico 2: Participação dos setores no PIB do município de Uberlândia-2006

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Percurso da investigação.....	13
Considerações metodológicas.....	17
CAPÍTULO 1. TRABALHO, EDUCAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	21
1.1 A educação brasileira diante da mundialização do capital.....	29
CAPÍTULO 2. AS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL E OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO <i>DO E NO</i> CAMPO NO BRASIL.....	36
2.1 Breve histórico das políticas públicas de Educação no Campo no contexto das políticas de desenvolvimento nacional.....	36
2.2 Reestruturação Produtiva no Campo e precarização das condições de vida dos camponeses.....	50
2.3 Os paradigmas de educação <i>do e no</i> campo no Brasil.....	61
2.4 O papel dos movimentos de esquerda na articulação por uma educação básica do campo.....	64
2.5 Sobre o projeto educacional dos movimentos sociais do campo.....	67
CAPÍTULO 3. A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DE UBERLÂNDIA-MG.....	72
3.1 Uberlândia, uma história ligada ao latifúndio e à agricultura de mercado.....	72
3.2 As escolas municipais rurais de Uberlândia-MG.....	79
3.3 Histórico e descrição das escolas pesquisadas e dos entrevistados.....	80
3.3.1 Escola Municipal Leandro José de Oliveira.....	80
3.3.2 Escola Municipal do Moreno.....	82
3.3.3 Escola Municipal Dom Bosco.....	83
3.3.4 Escola Municipal José Marra da Fonseca.....	84
3.3.5 Escola Municipal de Sobradinho.....	85
3.4 Categorização e análise.....	87
3.4.1 Sobre as diferenças identificadas entre os alunos do campo e os da cidade.....	87
3.4.2 Metodologia e formação específica para atuar no campo.....	92

3.4.3 Demandas das escolas.....	94
3.4.4 Sobre a realidade do campo e a condição de permanência dos alunos neste espaço.....	96
3.4.5 Parcerias entre as escolas e instituições públicas e privadas.....	103
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista na Secretaria Municipal de Educação.....	120
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com professores das Escolas Municipais Rurais.....	121
ANEXO A - Redação “O lugar onde eu moro”.....	123

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste num estudo sobre o projeto educacional das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG, buscamos ainda:

- Identificar o alcance nas escolas rurais das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- DOEBEC (Parecer nº 36/2001 e Resolução1/2002 do CNE). Uma importante conquista dos movimentos sociais organizados em defesa de um ideário próprio de educação do campo;

- Conhecer as políticas públicas implementadas nas escolas rurais de Uberlândia-MG;

- Investigar a existência de especificidades nas escolas do campo, que as diferencie das escolas da cidade, assim como identificar características que diferencie os alunos do campo daqueles da cidade;

- Investigar sobre a existência de um projeto político pedagógico, currículo, ou projeto de formação de professores voltados para a vinculação do ensino oferecido nas escolas com as especificidades da zona rural;

- Investigar sobre parcerias desenvolvidas pelas escolas com entidades públicas e privadas tendo como foco atividades relacionadas às especificidades do campo;

- Relacionar o ensino oferecido nas escolas com a problemática da formação para o trabalho, especificamente ao trabalho no meio rural, investigando sobre a perspectiva de futuro destes alunos, se no campo ou na cidade.

Partimos da hipótese de que há um projeto que reflete e corrobora o ideal de desenvolvimento econômico sustentado politicamente no município de Uberlândia-MG, que está inserido no contexto da reestruturação produtiva do capital no campo, sob a égide do neoliberalismo.

A análise desenvolvida e a construção dos dados estão baseados na concepção materialista histórica dialética, desenvolvida inicialmente por Karl Marx, intelectual e revolucionário alemão do final do século XIX. Segundo este referencial teórico-metodológico, a realidade é uma síntese de múltiplas determinações, as quais são, por sua vez, dadas historicamente no desenvolvimento das forças produtivas. Forças produtivas são as formas como os homens se organizam para transformar a natureza e garantir a reprodução da vida. Portanto, para compreender a relação entre as escolas

municipais rurais de Uberlândia-MG e o ideal político e econômico do município, investigamos o histórico do desenvolvimento econômico do país e o ideal de educação no campo que foi sendo edificado ao longo da construção da sociedade brasileira. Transitamos durante todo o trabalho por elementos macro-sociais, relacionados à economia mundial e nacional, e micro-sociais, que são aspectos intrínsecos ao desenvolvimento do município investigado. Juntas, as condições micro e macro-sociais determinam as relações sociais, políticas e econômicas que se dão no meio rural e influenciam as políticas públicas para a educação no campo no Brasil e especificamente em Uberlândia-MG.

No intuito de realizar uma análise de temáticas relevantes que circundam e determinam nosso objeto, organizamos a dissertação da seguinte forma:

No *Capítulo 1* abordamos a discussão teórica sobre Educação, Trabalho e Reestruturação Produtiva do Capital, da forma como a compreende o referencial teórico do materialismo histórico-dialético, a partir de uma análise histórica da educação, compreendendo sua forma mais primitiva, na qual que cada geração passava seus ensinamentos à seguinte através do trabalho, atividade cotidiana que garantia o sustento do grupo, e caminhando na história para compreender o papel que a instituição escolar assume na sociedade moderna. Buscamos demonstrar como a institucionalização da educação está relacionada à manutenção da hegemonia capitalista. Na sessão “A educação brasileira diante da mundialização do capital” resgatamos uma breve abordagem da educação brasileira no contexto da reestruturação produtiva do capital, criticando a associação entre educação e mercado de trabalho, sob a denominação moderna de “empregabilidade”.

No *Capítulo 2* são discutidas especificamente as questões relativas ao desenvolvimento histórico das políticas públicas de educação no campo no Brasil, tendo como referência o papel histórico agricultura e do campesinato no desenvolvimento das forças produtivas nacionais. Na sessão denominada “Reestruturação produtiva no campo e a precarização das condições de vida camponesa”, apresentamos os impactos do desenvolvimento tecnológico da agricultura, que se inicia em 1960 e se torna mais intenso com os Complexos Agro-industriais modernos, que explicitam a desvalorização das atividades camponesas tradicionais. Na sessão “Os paradigmas de Educação *do e no* campo no Brasil” abordamos a crítica apresentada pelos movimentos sociais contestatórios a este contexto de exploração dos trabalhadores rurais. Discutimos então o “Papel dos movimentos de esquerda na Articulação por uma Educação Básica do

Campo”, e concluímos o capítulo com a uma breve apresentação do projeto educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST.

Finalmente, no *Capítulo 3*, apresentamos a investigação nas 5 escolas municipais rurais de Uberlândia-MG, começando por situar estas escolas no contexto do desenvolvimento das forças produtivas deste município, que reúne grandes empresas relacionadas à agricultura de mercado. Passamos então a conhecer as características das escolas, seu histórico e composição física, e também apresentamos os diretores que em cada escola contribuíram para a construção dos dados que serão analisados ao final.

No percurso da pesquisa foram definidas algumas mudanças no projeto apresentado inicialmente ao programa de mestrado. Com o aprofundamento teórico-metodológico e a imersão no objeto pesquisado, delineamos melhor o objeto de estudo e os objetivos da investigação, assim como a perspectiva de análise.¹

Percurso da investigação

Durante a primeira etapa do curso de mestrado (do 1º semestre de 2009 ao 1º semestre de 2010) foram cumpridas as disciplinas obrigatórias e optativas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-FACED-UFU). As seguintes disciplinas cursadas foram fundamentais para embasar teoricamente e para delinear as trajetórias do trabalho de pesquisa em si:

Em “Epistemologia da Educação”, ministrada pelo professor Carlos Lucena, foram trabalhadas várias perspectivas teórico-metodológicas em Educação, o mecanicismo positivista, de Emilie Durkeim e Max Weber, a perspectiva dialética, de Karl Marx, e a concepção pós-moderna. Foi de especial importância para compreender a concepção educacional dos movimentos sociais de luta pela terra - que acabou se tornando objeto secundário de estudo da presente pesquisa - o texto de Demerval Saviani, “Sobre a concepção de politécnica”, e também o de Pistrak, “Fundamentos da Escola do trabalho”. Ambos da perspectiva marxista, indicando a necessidade de uma educação engajada num projeto de transformação da estrutura produtiva da sociedade, a partir do trabalho como princípio educativo na formação *onilateral* do indivíduo, que é aquela que não separa a o trabalho manual do intelectual.

¹ A sessão “Percurso da investigação” está redigida na primeira pessoa do singular, já que descreve o desenrolar da pesquisa através do percurso pessoal da estudante de mestrado durante o curso. O restante da dissertação está redigida na primeira pessoa do plural, se referindo ao trabalho realizado pela professora e sua orientanda.

A disciplina “Pesquisa em Educação”, ministrada pelo professor Robson França, foi um estudo sobre as teorias de Estado e o pensamento político, sendo de grande relevância para compreender as transformações históricas do Estado, até chegar às formas atuais assumidas pelo Estado Moderno. Segundo o materialismo histórico-dialético, a organização das forças produtivas determina as formas de pensamento e a estruturação da sociedade, assim o pensamento político também sofreu diversas transformações de acordo com cada momento histórico se manifestando de forma particular em cada sociedade. A burguesia brasileira, por exemplo, não segue necessariamente o mesmo modelo de atuação da burguesia inglesa da primeira revolução industrial porque temos uma história diferente e valores culturais diferentes que estão sedimentados sobre formas distintas de organização da sociedade para a produção. Este estudo foi base para a compreensão de como o pensamento educacional, expresso nas políticas públicas para a educação, reproduzem concepções de sociedade e política, respaldando modelos de desenvolvimento econômico e corroborando, portanto, a tese de que a educação não é desinteressada e apolítica. Situamos a educação no cenário da disputa de classes por modelos de mundo divergentes.

Na disciplina “Gestão e Organização do Sistema Educacional no Brasil”, ministrada pela professora Mara Rúbia, foram abordadas perspectivas de estudo das políticas públicas. Esta disciplina contribuiu com a presente pesquisa por apresentar abordagens teóricas e metodológicas da linha de pesquisa “Políticas e Gestão em Educação”. As políticas educacionais estão inseridas no contexto das políticas sociais, no entanto, dentro do marxismo, do pensamento liberal, do pós-modernismo, existem diversas compreensões sobre efetividade das políticas do Estado capitalista. Compreendemos as políticas públicas para a educação no campo como resultado de interesses sociais diversos que estão em constante disputa para garantir a perpetuação. Veremos como a ausência de projetos educativos voltados para a valorização da vida do campo na cidade de Uberlândia-MG condiz com um ideal de desenvolvimento sustentado pela burguesia local, que subordina o campo à cidade, uma vez que o urbano está relacionado ao moderno e desenvolvido. Tal ideal é capitaneado pelo poder político municipal que busca garantir a imagem de cidade progressista.

Cursei ainda, a disciplina optativa “Trabalho, educação e cidadania”, ministrada pela professora Fabiana Santana Previtali. Esta disciplina foi um aprofundamento no estudo da centralidade do trabalho na atividade humana e das formas de controle que o

sistema capitalista vem desenvolvendo e aprimorando, ao longo do seu desenvolvimento.

Para complementar minhas pesquisas cursei a disciplina “Estudos avançados do desenvolvimento brasileiro”, ministrada pelo professor Niemayer Almeida Filho, no Programa de Pós-graduação em Economia – UFU, que me deu uma base teórica para a compreensão da edificação do Estado Nação brasileiro, sempre dependente dos interesses da burguesia nacional e internacional. Assim, as políticas públicas para a educação no campo, acompanharam a modernização da sociedade brasileira, associada à acumulação mundial de capital, com a perspectiva do fim do modo rural de vida e o ideal de desenvolvimento vinculado necessariamente à urbanização. Porém, com o avanço da dominação capitalista, temos, por outra via, o surgimento da perspectiva contra-hegemônica desenvolvida pelos movimentos de luta pela terra.

Foram desenvolvidas atividades de pesquisa e extensão no âmbito do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Sociedade, com destaque para o projeto: “*A Formação Política pela Sétima Arte: o cinema como prática pedagógica e de formação política nos movimentos sindicais de Uberlândia/MG*”, apoiado pela Fapemig, que envolveu atividades com sindicatos e com o Movimento Popular pela Reforma Agrária – MPRA, um movimento social de luta pela terra do triângulo mineiro. Desenvolvemos dois grupos de estudos permanentes, um que se dedicou à investigação da categoria ‘Trabalho’, com o estudo inicial da obra “Trabalho e Capital Monopolista”, de H. Braverman, e outro destinado ao aprofundamento das leituras sobre a questão agrária no capitalismo.

Como atividade complementar do Programa de Pós-graduação em Educação foi realizado o curso “Metodologias de Pesquisa Qualitativa em Educação”, coordenado pelo professor Antônio Bosco, que foi importante na tentativa de sanar carências pessoais de referenciais metodológicos de pesquisa em educação. Enquanto nas demais disciplinas do curso havia, até o momento, tomado conhecimento de correntes teóricas e perspectivas epistemológicas de pesquisa em educação, conhecendo sobre modelos de mundo, faltava ainda compreender quais as ferramentas de compreensão de mundo mais utilizadas pelas respectivas teorias.

Após a conclusão das disciplinas, no primeiro semestre de 2010, foi possível trabalhar diretamente no projeto de pesquisa, fazendo as alterações necessárias decorrentes do aprofundamento teórico possibilitado pelas disciplinas cursadas e pela

reflexão sobre as possibilidades de trabalho de campo que haviam sido propostas inicialmente.

O projeto inicial enfocava nos movimentos de luta pela terra e suas perspectivas de escolarização. O movimento que fazia parte da investigação seria o Movimento Popular pela Reforma Agrária - MPRA, um grupo de atuação restrita ao Triângulo Mineiro, do qual acompanho as atividades há alguns anos, tendo tomado conhecimento dele através da minha participação no movimento estudantil durante a graduação em psicologia nesta mesma universidade. O MPRA atua em parceria com o movimento estudantil da UFU, construindo ações políticas (atos públicos, manifestações) e propostas de interação movimento estudantil universitário / movimentos sociais (dias de vivência, congressos, debates), como uma via de mão dupla em que os movimentos trocam experiências e formam seus militantes. No entanto, constatei que não havia no movimento uma concepção educacional estruturada, seja através de projetos e ou de práticas intencionalmente educativas, e também o grupo em questão sofria diversas instabilidades da vivência diária de organização do movimento social de luta pela terra que poderiam dificultar o trabalho de campo. Eles são constantemente submetidos a reintegrações de posse com mudanças de área que levam a transferências de seus filhos entre escolas; a enfrentamentos com a polícia; a diversas dificuldades materiais (lonas para os barracos, alimentos, remédios, transporte). Possuem somente um assentamento legitimado sendo que as demais áreas são ocupações de terra e por isso, instáveis e inseguras.

Em nossas idas ao acampamento, verifiquei nas falas dos militantes a importância que davam à escola, ao fato dos filhos estarem matriculados na escola mais próxima e de haver transporte escolar disponibilizado pela prefeitura. Eles relataram que ao matricularem seus filhos nas escolas, o fato de serem militantes de um movimento de luta pela terra não era bem aceito. Professores e diretores costumavam “olhar torto”, manifestando certa resistência em receber os alunos oriundos dos movimentos dos Sem-Terra. Começamos a nos perguntar então sobre o papel das escolas rurais para a construção de uma consciência de classe desses trabalhadores rurais, e qual o projeto educacional em que estas escolas estão fundadas. Então, diante deste estado de coisas, ou seja, da importância dada à escola formal dentro do movimento e da inexistência de um projeto educacional estruturado em sua organização, optamos por centrar o trabalho de investigação nas escolas municipais rurais, coordenadas pela secretaria municipal de educação, e que oferece o ensino

fundamental completo nas treze escolas consideradas rurais de Uberlândia-MG. Tais escolas atendem as crianças das famílias dos trabalhadores Sem-Terra, organizados nos movimentos, assim como os filhos dos trabalhadores assalariados e de alguns sítiantes e pequenos produtores. A composição do público atendido em cada escola varia de acordo com a organização social da região em que ela está localizada.

A pesquisa de campo compreendeu: entrevista semi-estruturada com a coordenação pedagógica das escolas, realizada em Março/2010; visitas à cinco escolas, nas quais foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os diretores e com um supervisor; pesquisa de dados nos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos e registros fotográficos, todos realizados em Maio/2010; e também pesquisa documental no arquivo público municipal. As entrevistas, realizadas foram registradas em áudio e depois transcritas literalmente para possibilitar a análise.

Dediquei então, ao estudo teórico sobre o desenvolvimento brasileiro e a modernização das forças produtivas nacionais- fazendo mais à frente o recorte do caso de Uberlândia-MG- que foram transformando a organização da sociedade, de basicamente agrária e exportadora, nos moldes do período colonial, para urbana e industrial. Esta industrialização, no entanto, não retirou a centralidade da agricultura e das *commodities* nas relações econômicas - no aspecto macro, brasileiras e no micro, uberlandenses - com o mercado internacional.

A despeito das políticas educacionais que priorizam a formação homogênea da população, com fins à formação para este modelo capitalista, urbano, moderno, uma parte considerável da população continua vivendo no campo, ou nas periferias das grandes cidades, sem perspectivas de inserção formal no mercado de trabalho e sem um projeto educacional específico. A existência desta população, sob condições de vida precárias, justifica a necessidade da realização desta investigação, que se dispõe a conhecer a realidade educacional de algumas escolas rurais do município de Uberlândia-MG, podendo colaborar com o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais específicas e engajadas na transformação da realidade camponesa.

Todas as atividades desenvolvidas durante o curso de mestrado, projetos de pesquisa, extensão, disciplinas cursadas, foram importantes para a difícil tarefa de delimitar o objeto de pesquisa dentro da temática “políticas públicas para a educação do campo brasileiro”, especificamente o caso das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG.

Considerações metodológicas

A investigação das escolas municipais rurais de Uberlândia foi realizada mediante uma epistemologia qualitativa. Na definição de González Rey (2002, p.29) esta “é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento que permitam a criação teórica acerca da realidade pluri-determinada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana”. Consideramos que somente desta forma seria possível construirmos uma investigação sobre esta realidade, uma vez que tanto os sujeitos da pesquisa quanto os pesquisadores estão em constante transformação e a partir das reflexões despertadas no decorrer da pesquisa vão se constituindo.

Segundo esta mesma perspectiva, o dado de pesquisa “não é visto como uma entidade objetiva, que se legitima por sua procedência instrumental, mas como elemento que adquire significação para o problema estudado, o qual pode proceder dos instrumentos utilizados ou das situações imprevistas que surgem no curso da pesquisa”. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 110).

Como principal fonte de construção dos dados foram realizadas entrevistas a partir de um roteiro de questões semi-estruturadas. Segundo Minayo (2007), a entrevista se configura como uma conversa entre dois ou entre mais interlocutores sendo guiada por um deles no sentido de produzir informações pertinentes aos objetivos de uma investigação. Por se tratar de um instrumento de coleta da linguagem própria do entrevistado, possibilitando ao investigador desenvolver uma idéia de como o sujeito interpreta aspectos da vida social, a entrevista é amplamente utilizada em pesquisas de cunho qualitativo, sobretudo na área educacional. Foram utilizados ainda como instrumentos de construção dos dados fontes documentais como os projetos político pedagógicos de cada escola.

A entrevista semi-estruturada orientou as entrevistas para temáticas importantes relacionadas à nossa perspectiva de investigação, a saber: especificidades da escola na zona rural, comparando com a urbana; dificuldades encontradas e práticas bem sucedidas no trabalho; contexto sócio-econômico dos alunos atendidos na escola; o envolvimento da escola em políticas públicas² voltadas para a escola rural.

² Por políticas públicas compreendemos os projetos desenvolvidos através de orientações de políticas estatais, de organizações não governamentais públicas e privadas.

Após a leitura atenta da transcrição das entrevistas procuramos tópicos centrais que se repetiam nas entrevistas e que apontavam para uma possibilidade de compreensão do que havia em comum no contexto educacional das escolas investigadas. Foram selecionadas as seguintes categorias de análise: diferenças identificadas entre os alunos do campo e os da cidade; formação específica para atuar no campo; principais demandas apresentadas; sobre a formação para o trabalho no campo e a condição de permanência dos alunos neste espaço; parcerias realizadas entre as escolas e instituições públicas e privadas.

Foi realizada em Março/2010 uma entrevista com a coordenação pedagógica das escolas (Apêndice A), na Secretaria Municipal de Educação, e em Maio/2010 entrevistas com diretores de cinco escolas (Apêndice B), durante visitas agendadas em cada instituição. As entrevistas realizadas foram registradas em áudio e depois transcritas literalmente para contribuir com a análise.

As falas das professoras estão destacadas em formatação especial sendo que foram designados codinomes a elas, visando resguardar suas identidades.

Inicialmente, partimos da hipótese inicial de que as escolas mais distantes do perímetro urbano teriam marcadas as características específicas do campo, enquanto as próximas da cidade estariam sob maior influência do meio urbano, por isso selecionamos cinco escolas mais distantes da zona urbana. No momento da entrevista com a coordenação pedagógica, na Secretaria Municipal de Educação, as entrevistadas afirmaram que este critério não se confirmava na prática, e que as escolas não se diferenciavam muito uma das outras, recebendo as mesmas influências da urbanização. No entanto, afirmaram que uma particularidade importante é o fato de que nas escolas de distritos, a proximidade com a comunidade era um fator que levava empresas a se interessarem pelo desenvolvimento de projetos nestas instituições. Diante disto, optamos por selecionar as escolas participantes a partir de critérios de localidades distintos, e das características da comunidade do entorno, visando problematizar vários aspectos que caracterizam as distintas escolas.

Portanto, participaram da pesquisa diretores de cinco escolas municipais rurais de Uberlândia-MG, escolhidas segundo critérios, a saber: localização, uma distante, outra próxima à sede do município e uma terceira que está localizada em distrito; perfil da clientela atendida – escolas que agregam basicamente trabalhadores rurais assalariados, o que é comum na grande maioria dos alunos das escolas, e também

aquelas que atendem alunos que participam de algum movimento social de luta pela terra.

Levando em conta estes critérios e de acordo com a disponibilidade manifestada por cada diretor das escolas para participar do trabalho, fizeram parte desta pesquisa: a escola Leandro José de Oliveira, por ser a mais distante do centro urbano e abranger uma área com vários acampamentos e assentamentos de reforma agrária; a escola do Moreno, por sua proximidade com o centro urbano e por ter clientela composta basicamente por trabalhadores rurais assalariados e sítiantes; a escola Dom Bosco, também próxima à zona urbana, e localizada numa área de conflitos por terra; a escola José Marra da Fonseca, localizada num distrito do município de Uberlândia, o de Cruzeiro dos Peixotos; e a escola de Sobradinho, localizada dentro do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, atendendo alunos filhos de funcionários, de trabalhadores rurais assalariados e moradores de chácaras da região.

CAPÍTULO 1. TRABALHO, EDUCAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

“Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia.” Lênin, I Congresso do Ensino 25/8/1918.

Os estudos que relacionam Trabalho e Educação constituem uma área de pesquisa e de práticas educacionais com destacada relevância, tanto no meio acadêmico quanto nas propostas educacionais dos movimentos sociais contestatórios à ordem do capital. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd possui um GT Trabalho e Educação que agrupa diversos pesquisadores com esta temática central, mas com enfoques diversos nas “relações que se estabelecem entre o mundo do trabalho e a educação, nelas cabendo formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, subjetividade e trabalho etc.” (CIAVATTA; TREIN, 2003, p. 140). São preocupações centrais deste GT, desde a sua criação:

entender o mundo do trabalho como processo educativo, vale dizer, compreender a pedagogia que se desenvolve nas relações sociais e produtivas no modo de produção capitalista e identificar os espaços de contradição que engendram a construção de uma nova pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora (CIAVATTA; TREIN, 2003, p. 143-144).

Há neste comprometimento explícito uma análise teórico-metodológica específica, o materialismo histórico-dialético, que nos parece ser o mais adequado para a reflexão sobre as escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. O referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético considera o trabalho como principal atividade humana, é uma relação entre o homem e natureza para satisfazer suas necessidades específicas de sobrevivência. Assim, à medida que o homem transforma a matéria (natureza), segundo a sua intenção, ele modifica a si mesmo física e espiritualmente. “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza”. (MARX, 1980, p. 202).

Partindo da concepção dialética de história, compreendemos a escola dentro dos condicionantes sociais no qual ela se insere, sendo que a instituição escolar faz parte da

manutenção e da transformação ideológica da sociedade. É uma das superestruturas³ que mantém as relações sociais de produção. Por isso a importância de relacionarmos as práticas pedagógicas e a organização escolar à Infra-estrutura social, que são as relações de produção, que dão sustentação e são o motivo de ser das instituições educacionais predominantemente capitalistas.

Segundo a perspectiva da centralidade do trabalho, a educação é compreendida como o ato da sociedade transferir às novas gerações os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento da humanidade e que permitiram a perpetuação da espécie. Juntamente com o ensino de técnicas de transformação da natureza para a sustentação da vida (o trabalho em si), os seres humanos transmitem entre si aspectos culturais ligados à sociabilidade. Esta educação está ligada à reprodução de valores e costumes, assim como à transformação destes ao longo da história.

Nas comunidades primitivas, em que prevalecia o modo de produção comunal, a educação estava intimamente relacionada às atividades cotidianas. Não havia separação em classes sociais e o trabalho coletivo garantia a sustentação de todos. Os valores da coletividade eram transmitidos entre as gerações, não havendo uma instituição educacional com este fim específico, como são as escolas.

A escola tem sua origem com o advento da propriedade privada de terras na sociedade grega e romana da Antiguidade. Com a posse da terra na mão de uma só pessoa, a regra da produção em coletividade é substituída pela separação em classes sociais, entre os proprietários e os não proprietários dos meios de produção. A “educação espontânea da sociedade mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas era adequado para a comunidade primitiva, mas deixou de sê-lo à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes”. (PONCE, 2007, p.22). A instituição escolar se encarregou então, da formação daquela fração da sociedade que vivia da exploração do trabalho dos outros se beneficiando desta condição e criando a sua própria cultura e valores, transmitidos na escola através da formação intelectual e moral. Com disposição total para tanto, já que não tinham que trabalhar para satisfazer suas necessidades, desenvolvem a “escola”, que em grego significa o lugar do ócio. (SAVIANI, 2002, p.152).

³ Segundo Marx (1980), Infra-estrutura são as relações materiais de produção, é a relação dialética do homem com a natureza através do trabalho e também as relações de produção estabelecidas entre os homens, esta por sua vez se relaciona com a Superestrutura, que representa a base ideológica de um determinado sistema de produção. São instituições as instituições Estado, Religião, Escola, dentre outras.

Durante a Idade Média a agricultura e a posse da terra permanecem sendo fundamentais na organização do modo de produção feudal. No entanto, se na Antiguidade as cidades gregas e romanas eram abastecidas pelo trabalho escravo do campo, na Idade Média prevalece o trabalho servil. A igreja ocupa neste momento um papel fundamental na educação da nobreza e do clero - classes que ocupavam o topo da pirâmide societal. A hegemonia da igreja não era só pedagógica, mas também econômica e social, “porque os monastérios foram, durante toda a Idade Média, poderosas instituições bancárias de crédito rural” (PONCE, 2007, p.89). A educação das massas se restringia à educação religiosa, que era importante para manter o estado de dominação. Por outro lado, a educação para a prática do trabalho continuava acontecendo no cotidiano do desenvolvimento das funções dos servos.

No feudalismo as trocas serviam de apoio às atividades do feudo, suprindo-o com mercadorias que não eram produzidas no campo. O enriquecimento dos nobres senhores feudais e o uso da moeda nas transações comerciais favoreceram o crescimento das atividades mercantis. Estavam instaladas, portanto, as condições para ascensão das populações das cidades (os burgueses), que eram aqueles que viviam do trabalho nos mercados e da produção artesanal, transformando manualmente os produtos do campo. Aos poucos os burgueses foram tomando consciência de sua condição de classe, sendo fortalecidos pelas medidas que retiravam das monarquias o poder total sobre o território e sobre os servos (PONCE, 2007, p.98). As condições favoráveis para que o centro da produção se deslocasse do campo para a cidade se deram primeiramente na Inglaterra no século XVIII. Este processo influenciou outras revoluções burguesas na Europa a partir do século XIX, ficando conhecido como a I Revolução Industrial. A acumulação primitiva de capitais através do comércio inaugurou novas formas de produção coletiva com predominância da compra e venda da força de trabalho, caracterização básica do modo de produção capitalista.

A subsunção do trabalho ao capital tem sua origem na cooperação simples, em que aparece a função de coordenação da produção coletiva nas oficinas pelo capataz, que controla a produção encomendada pelo capitalista (BRAVERMAN, 1977). Na manufatura se desenvolve o tear mecânico, que foi a primeira ferramenta pensada pelo capitalista para substituir algumas ações humanas e aumentar a produtividade. A Revolução Industrial, por sua vez, foi possível devido às transformações no campo das forças produtivas, com o aprimoramento tecnológico que mecanizou a manufatura, dando origem à grande indústria. Marx (1980) diz que,

Quando a máquina-ferramenta, ao transformar a matéria-prima, executa sem ajuda humana todos os movimentos necessários, precisando apenas da vigilância do homem para uma intervenção eventual, temos um sistema automático, suscetível, entretanto, de contínuos aperfeiçoamentos. (p.434).

Assim, continuamente, o capitalismo desenvolve novas tecnologias que são agregadas à produção e possibilitam, ao mesmo tempo em que exigem, formas mais aperfeiçoadas de controle do trabalho. “Assim, o controle do trabalho se faz necessário porque ele garante o caminho da produtividade, inibindo os tempos improdutivo para o capital, apropriando-se do conhecimento do trabalhador e, portanto, garantindo a sua acumulação” (PREVITALLI, 2010, p.215). As relações de trabalho capitalistas são marcadas pela compra e venda da força de trabalho, como demonstramos, o trabalho servil da Idade Média foi aos poucos substituído pelo *trabalho livre*. O trabalho aqui continua a satisfazer as necessidades materiais do homem que o executa, no entanto, a organização para a produção torna o homem alienado de seu trabalho, uma vez que ele deixa de possuir o controle do processo e não tem acesso ao resultado de seu trabalho, já que vende sua força de trabalho ao capitalista. O trabalhador é alienado porque há uma expropriação de seu saber fazer e também do resultado de seu trabalho, que é propriedade do patrão. Há uma cisão entre o trabalho manual e intelectual.

A doutrina liberal constituiu a base de sustentação moral deste modo de produção que veio organizar e controlar as relações humanas numa tendência crescente e global como nunca visto antes. Segundo o liberalismo o indivíduo é considerado livre para vender a sua força de trabalho, que é a única coisa que ele possui de fato, já que a propriedade privada dos meios de produção se expande da propriedade da terra - como principal meio de produção até então - para todas as ferramentas e todo o processo de trabalho. O direito positivo, através dos contratos sociais e das Constituições foi determinante para o desenvolvimento do liberalismo, com a subordinação das vontades individuais à ordem necessária ao crescimento do mercado. Os filósofos contratualistas Tomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), são precursores da teoria liberal que influenciaram as transformações ocorridas desde o século XVIII.

Com a urbanização criam-se diversas necessidades materiais que o comércio e a industrialização passam a suprir. Havia então, um amplo mercado consumidor e força de trabalho disponível. Neste contexto, a escolaridade básica passa a ser uma

necessidade para todos⁴, uma vez que a lógica da vida em sociedade, a civilização moderna, industrial e urbana, exigia indivíduos capazes de se comportar de forma adequada, seguindo as leis da nova organização social. Neste contexto a escola passou a ser uma instituição fundamental para o processo de desenvolvimento econômico, sendo responsável pela formação cultural, técnica e intelectual que edificou a sociedade de classes, através da formação de trabalhadores para atender aos diversos postos do mercado de trabalho (SAVIANI, 2002). O direito universal à escola foi uma bandeira da burguesia em ascensão. Desde então a escola se constituiu como o espaço dominante de educação da população, sendo superior a qualquer outra forma não escolar de ensino como a educação não escolar, educação não-formal ou informal.

A centralidade da escola como superestrutura constituinte do modo de produção pode ser compreendida quando examinamos as relações de trabalho capitalistas em que os trabalhadores, donos unicamente de sua força de trabalho, são responsáveis pela execução e estão sob controle dos proprietários dos meios de produção, responsáveis pelo trabalho intelectual. Temos então que o conhecimento agrega valor à mercadoria, ao mesmo tempo em que se torna mercadoria. O conhecimento é expropriado do trabalhador, aprimorado pela ciência que o particiona e retorna ao trabalhador na forma de técnicas. O trabalhador passa a vender a sua força de trabalho, em troca de um salário, enquanto o patrão controla a execução do serviço e só disponibiliza as informações específicas necessárias à execução das tarefas (BRAVERMAN, 1977). A frase atribuída a Adam Smith “*Instruções aos trabalhadores, porém em doses homeopáticas*”, esboça a necessidade capitalista de formar os trabalhadores, porém, no limite dos conhecimentos necessários para a execução de suas funções.

Meszáros (2002, 2010) desenvolve a partir da teoria marxista da categoria *trabalho no Sistema Sociometabólico do Capital* um estudo sobre a alienação do homem através do trabalho sob a lógica do capital. As mediações de primeira ordem são as relações do homem com a natureza para garantir a satisfação de suas necessidades básicas de reprodução da espécie. É o trabalho concreto que constrói a própria humanidade, e que segundo elaboração de Meszáros (2010, p. 8) está relacionado com:

⁴ Vale dizer que quando dizemos de uma “educação para todos”, não estamos tratando de uma forma homogênea de educação, uma vez que a divisão social do trabalho no capitalismo implica sempre num corte de classe na qualidade e no tipo de educação oferecido. Se por um lado há uma tendência de ampliar o acesso dos trabalhadores à leitura, escrita e contagem, conhecimentos básicos para a vida na sociedade moderna, a burguesia tem acesso diferenciado a uma gama de conhecimentos produzidos historicamente que ficam de fora da formação de massa, tecnicista, a que têm acesso os trabalhadores.

- a regulação necessária, mais ou menos espontânea, da atividade biológica reprodutiva e o tamanho da população sustentável, em conjunção com os recursos disponíveis;
- a regulação do processo de trabalho por meio do qual o necessário intercâmbio da comunidade com a natureza possa produzir os bens necessários para a satisfação humana, como também as ferramentas de trabalho, empreendimentos produtivos e conhecimento apropriados pelos quais o próprio processo reprodutivo possa ser mantido e aprimorado;
- o estabelecimento de relações de troca adequadas sob as quais as necessidades historicamente cambiantes dos seres humanos possam ser interligadas com o propósito de otimizar os recursos naturais e produtivos disponíveis – incluindo os culturalmente produtivos;
- a organização, a coordenação e o controle da multiplicidade de atividades por meio das quais as exigências materiais e culturais do processo de reprodução sociometabólico bem-sucedido de comunidades humanas progressivamente mais complexas possam ser asseguradas e protegidas;
- a alocação racional dos recursos materiais e humanos disponíveis, lutando contra a tirania da escassez por meio da utilização econômica (no sentido de economizar) dos modos e meios de reprodução da sociedade dada, na medida do viável sobre a base de um nível de produtividade alcançável e dentro dos limites das estruturas socioeconômicas estabelecidas;
- e a promulgação e a administração de regras e regulamentos da sociedade dada como um todo, em conjunção com outras funções e determinações primárias mediadoras.

Por sua vez, as mediações de segunda ordem do capital são aquelas que dizem respeito à relação do homem com a natureza com a finalidade de satisfazer as necessidades do capital. No capitalismo o trabalho passa a ter como principal motivador a reprodução do próprio mecanismo de acumulação, sendo que as necessidades humanas são satisfeitas através da compra e venda da força de trabalho. Meszáros (2010) apresenta o contraste entre estas duas formas de mediação resumindo também as características das mediações de segunda ordem:

- a família nuclear, articulada como o “microcosmo” da sociedade, o qual, além de seu papel na reprodução da espécie, participa em todas as relações reprodutivas do “macrocosmo” social, incluindo a mediação necessária das leis do Estado para todos os indivíduos e, assim, diretamente necessária também para a reprodução do Estado;
- os meios de produção alienados e suas “personificações” por meio das quais o capital adquire “vontade férrea” e consciência rígida, estritamente demandado a impor sobre todos a conformidade com relação às exigências objetivas desumanizantes da ordem sociometabólica dada;
- o dinheiro assumindo uma multiplicidade de formas mistificantes e progressivamente mais dominantes no curso do desenvolvimento histórico, chegando ao domínio total do sistema monetário internacional dos dias de hoje;
- objetivos de produção fetichistas, submetendo de uma forma ou de outra a satisfação de necessidades humanas (e a provisão correspondente de valores de uso) aos imperativos cegos da expansão e acumulação do capital;
- trabalho estruturalmente divorciado da possibilidade de controle, seja nas sociedades capitalistas, nas quais deve funcionar como trabalho assalariado coagido e explorado pela compulsão econômica, seja sob o controle pós-capitalista do capital sobre a força de trabalho politicamente dominada;

- variedades de formação de Estado do capital em seus terrenos globais, nos quais podem confrontar-se uns contra os outros (por vezes com os mais violentos meios, deixando a humanidade à beira da autodestruição), como Estados nacionais orientados a si mesmos;
- e o descontrolado *mercado mundial* em cuja estrutura os participantes, protegidos por seus respectivos Estados nacionais por meio das relações de poder dominantes, devem se acomodar às precárias condições de coexistência econômica enquanto se empenham em obter a mais alta vantagem praticável para si ao ludibriar suas contrapartes concorrentes, aqui lançando inevitavelmente as sementes de mais conflitos destrutivos. (MESZÁROS, 2010, p.8-9)

O conflito entre a mediação de primeira ordem e de segunda ordem se expressa pela complexidade da organização do modo de produção capitalista. Enquanto na mediação de primeira ordem temos que planejamento e execução do trabalho são indissociáveis, na mediação de segunda ordem há uma intensa valorização das especializações, que assume formas mais explícitas ao longo do desenvolvimento do capitalismo. Este fato pode ser observado no aprimoramento das estratégias gerenciais *tayloristas/fordistas*, exigências da modernização do capitalismo, que se baseavam na rigidez do controle e no particionamento do trabalho, que em determinado momento não foram mais suficientes e passaram a coexistir com as formas atuais de gestão, mais sutis, porém não mais brandas, denominadas de gestão participativa, flexibilização, etc. (ANTUNES, 1999).

A crise de superprodução iniciada em 1920 e a resistência dos trabalhadores às estratégias empresariais para o aumento da produtividade geraram uma necessidade de reordenamento na lógica da produção que levou ao desenvolvimento dos modelos estado-unidenses tayloristas e fordistas, que mais tarde se expandiram para todas as nações capitalistas, em cada uma com suas peculiaridades. As barreiras para a expansão do capital

foram superadas pela instituição de uma negociação coletiva envolvendo capital e trabalho e Estado, a qual procurou promover e assegurar, ao mesmo tempo, a acomodação dos trabalhadores ao processo de intensificação do trabalho e o crescimento do mercado para o consumo com a intermediação de uma política macroeconômica, corporativa, que regulava, produção, demanda e distribuição. (PREVITALLI, 2010, p.217).

O Estado regulador do *taylorismo/fordismo* instituiu legislações trabalhistas e interfere nas negociações com a classe trabalhadora, intervindo diretamente na economia como regulador das relações entre capital e trabalho. A garantia salarial dos trabalhadores, o controle das taxas de juros, e a regulação dos preços dos produtos deveriam ser tais que estimulasse o consumo e, conseqüentemente, a produção. Com a garantia do mercado e a implementação do maquinário, as linhas de produção e de

montagem moldam a produção em massa que passa a vigorar. Neste momento os trabalhadores assumem o perfil de “operário-massa”, moldado para atuar nas linhas de produção com atividades repetitivas. Todo o processo de produção era controlado por um rígido sistema científico que padronizava o tempo e os movimentos a serem executados em cada etapa do trabalho.

O movimento da Gerência Científica, desenvolvida por Taylor consistiu em levar ao máximo a dualidade capitalista entre trabalho manual e intelectual, de forma que o controle do processo de trabalho estivesse totalmente nas mãos da gerência, que expropriou do trabalhador o conhecimento sobre o processo. Ao trabalhador, por sua vez, ficava a tarefa de executar os movimentos segundo o comando estabelecido. (BRAVERMAN, 1977). Este contexto exigia uma qualificação diferenciada destes trabalhadores para ocupar as distintas tarefas de direção e de execução. Sendo assim, a escola básica pública deveria formar o trabalhador nos conhecimentos gerais necessários para se adequar às atividades produtivas, e as habilidades específicas exigidas por cada cargo seriam formadas pelas próprias empresas ou por cursos técnicos profissionalizantes, no caso das gerências estão reservados os cursos superiores de formação com alto valor agregado. (SAVIANI, 2002).

Importante marco que deu sustentação a este modelo dualista de formação para o mercado de trabalho foi a Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodoro Schultz no final dos anos 1950 e início de 1960 para explicar as diferenças de desenvolvimento econômico e social das nações, e as desigualdades entre grupos sociais e indivíduos. Tal teoria foi utilizada no desenvolvimento do modelo tecnicista e economicista de formação do trabalhador, aplicado à educação em geral através dos projetos dos organismos internacionais como o Banco Mundial e demais aparelhos de hegemonia do capital. (KUENZER, 1987; FRIGOTTO, 1998). No Brasil as reformas educacionais do período da ditadura militar estruturaram o sistema de ensino dentro destes parâmetros, visando à qualificação técnica da força de trabalho necessária para o desenvolvimento industrial empreendido pelo governo.

Gentili (2002) apresenta a *desintegração da promessa integradora* da educação a partir da crise capitalista de 1970. O Estado que antes atuava como principal promovedor do direito à educação e do direito ao trabalho, passa a ocupar um papel secundário, garantindo a privatização da educação escolar. A Teoria do Capital Humano entra em decadência porque fica explícita a incapacidade da escolarização promover diretamente o desenvolvimento econômico equânime. O Brasil, por exemplo, caminhou

para a universalização da oferta da educação básica, foi uma das nações de elevado índice de crescimento econômico no final do século XX e, no entanto, a desigualdade social e a condição de miséria de grande parte da população não se alterou. Temos então que a partir de 1980 e 1990 entram em jogo as competências individuais para garantir a *empregabilidade*, num mercado concorrido, em que não há lugar para todos. “Empregabilidade não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não.” (GENTILI, 2002, p. 54).

1.1 A educação brasileira diante da mundialização do capital

O capitalismo passou por uma crise estrutural no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 que foi decorrência de causas complexas, uma vez que o momento era de “mutações intensas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 1999, p.35). Esta crise levou um processo de reestruturação produtiva do capital que foi influenciado pelo ideário político neoliberal visando garantir a perpetuação da acumulação capitalista. Foi um momento de reestruturar o padrão produtivo organizado sobre o binômio *taylorismo e fordismo*, que já se mostrava desgastado, e elaborar novos padrões de acumulação.

O desgaste do modelo de gestão do trabalho do *taylorismo/fordismo*, resultado de suas próprias contradições, se manifestou através do crescente movimento de resistência dos trabalhadores, transformados em operário-massa. A aglutinação de vários trabalhadores sob condições extremas de exploração da força de trabalho, e a incapacidade da gerência científica em resolver determinados problemas da produção foram fatores determinantes da organização dos trabalhadores. (ANTUNES, 1999, p.41).

A reestruturação produtiva em curso veio como resposta do capital à crise que estava instalada, reorganizando o trabalho com vistas à obtenção de maior flexibilidade e de elevação da produtividade mediante a introdução das inovações técnicas e/ou organizacionais. São implementadas práticas de gestão compartilhada, segundo as quais as empresas buscam a colaboração e o envolvimento dos trabalhadores, desenvolvendo mecanismos para coagir o trabalhador a se comprometer com o aumento da produção,

como por exemplo, a bonificação, o pagamento por metas de produtividade, dentre outros. O controle social, a partir do controle no local de trabalho ocorre por meio do estímulo à competição interna, à individualidade e à busca da identificação individual ao sucesso da empresa. (PREVITALLI; FARIA, 2008). O just-in-time, ou estoque zero, é outra marca desta nova forma de produção, que foi possível graças ao avanço tecnológico e às novas estratégias de controle da produção, o sistema de qualidade total. Neste não se produzem além da demanda já encomendada, a produção acontece a tempo de atender aos pedidos que já estejam previstos. Antunes (1999) afirma que os complexos mecanismos de reestruturação implementados apresentam rupturas e continuidades que formam algo relativamente distinto do *taylorismo/fordismo*.

Se no campo da produção o neoliberalismo preconizava a adoção de políticas de reestruturação produtiva, nas relações políticas exigia uma nova postura do Estado na condução da economia. O Estado neoliberal tem como princípio reinante o controle da economia para que tudo transcorra bem nas relações comerciais, por isso é um Estado forte. Mas por outro lado os gastos com o bem estar social devem ser minimizados drasticamente, portanto é um Estado mínimo de garantia de direitos. Em oposição ao modelo de Estado provedor do *Welfare State*, considerado pelo neoliberalismo como oneroso demais, temos expansão dos princípios de mercado capitalista em esferas que antes eram consideradas “públicas”, como saúde, educação, lazer, etc. Estes setores passam a ser gerenciados segundo critérios de lucratividade, configurando na crescente perda de direitos dos trabalhadores.

Esta não participação do Estado na economia impunha a implementação de medidas de suporte como: políticas de privatizações das empresas estatais, livre circulação de capitais internacionais, defesa do livre mercado, desregulamentações dos direitos trabalhistas, abertura da economia para as multinacionais, adoção de medidas contra o protecionismo econômico, aumento da produção, desburocratização do Estado para garantir maior eficiência do mercado e adoção de medidas contra o protecionismo econômico. São expoentes da implementação das medidas neoliberais naquele momento de transição, governo de Margareth Thatcher na Inglaterra (1979) e de Ronald Reagan nos EUA (1980). Com o fim do bloco socialista o neoliberalismo se expandiu para toda a Europa na década de 1980, e nas décadas seguintes avançou para os países da América Latina e Ásia.

O Brasil e a América Latina, como países de economias periféricas, serviram de mercado consumidor e de fornecedor de força de trabalho barata para as multinacionais

em crescimento, ocupando papel fundamental no fortalecimento do neoliberalismo e no crescimento das principais economias mundiais. As economias destes países, consideradas atrasadas, contraíram dívidas com os bancos estadunidenses para alçar o desenvolvimento e industrialização preteridos, porém estas dívidas se tornaram impagáveis, se multiplicando sempre devido às elevadas taxas de juros empregadas pelos bancos. O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional entram em cena para cobrar e fazer a negociação da dívida a longo prazo. Negociação que para os países da América Latina se traduziu em acatar o receituário neoliberal, com a contenção de gastos sociais e a destinação das divisas dos cofres públicos para o “pagamento” da dívida externa (que pelos altos juros tem uma tendência a ser impagável), a decorrente privatização do setor público, abertura do controle das empresas nacionais para o capital estrangeiro e a redução dos salários através do endurecimento da política monetária e creditícia. (CASSIN; BOTIGLIERI, 2008).

Na década de 1980 o Brasil enfrenta uma crise financeira que foi amplamente relacionada à incapacidade administrativa do Estado e à burocracia na administração pública, o que justificou as medidas de redefinição do papel do Estado nas questões econômicas sociais. A reforma do Estado brasileiro começa no Governo Collor (1990/1992) e tem continuidade nos anos seguintes, especificamente no governo FHC (1995/2002), com a criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado no Brasil (MARE) em 1995, coordenado pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira e que teve como ação principal empreender as transformações necessárias para que o Estado pudesse atuar com competência e eficácia. (BRITO; FRANÇA, 2010).

A reforma priorizou a modernização e a racionalização da estrutura administrativa, aos moldes do sistema já em desenvolvimento na iniciativa privada, pautado nas novas estratégias de gerenciais. Tais estratégias previam:

Cortes em despesa com custeio e investimentos; redução da folha de pessoal, dos custos trabalhistas e previdenciários; privatização; desregulamentação; flexibilização, descentralização que passaram a ser palavras de ordem para, supostamente, tornar a nação mais competitiva na acirrada disputa imposta pelo capitalismo globalizado. (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 38).

Para a inserção econômica da nação aos níveis de competitividade exigidos pelo mercado globalizado, vemos então a comercialização, como uma mercadoria, do que antes era considerado direito do cidadão e dever do Estado. A mercantilização do conhecimento constitui parte destas exigências de modernização econômica, sendo que

as instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas, passaram a seguir metas de produtividade impostas para a expansão quantitativa do ensino, o que gerou uma pressão sobre os trabalhadores nas relações cotidianas das escolas. (SAVIANI, 2002).

Soma-se às transformações políticas e econômicas a intensa implementação de novas tecnologias à produção, que ocorreu de forma intensiva a partir da década de 1990. O avanço das tecnologias de comunicação, da microeletrônica representou novas exigências de qualificação dos trabalhadores. Se antes “ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferências das próprias operações intelectuais para as máquinas”. (SAVIANI, 2002, p. 164). O que se observa durante essa nova fase de reestruturação do capital é a redução do tempo de trabalho físico e manual direto, característico da fase de acumulação *taylorista/fordista*, combinada com o crescimento do trabalho multifuncional, flexível e participativo, elementos centrais do *toyotismo*. (PREVITALI; FARIA, 2008). O desenvolvimento da automação, da informática e das telecomunicações reflete alterações políticas culturais e econômicas na sociedade. Junto com o aprimoramento tecnológico há o desenvolvimento de novas formas de controle do trabalho, com estratégias gerenciais sofisticadas, originalmente experimentadas pelos japoneses. (CASSIN; BOTIGLIERI, 2008).

O cenário indica para o fim das habilidades intelectuais específicas, que dá lugar à generalização de conhecimentos básicos dentro das empresas. As novas estratégias de gestão, baseadas no modelo *toyotista* de reestruturação produtiva postulam uma gestão partilhada, que substitui o tradicional gerente, horizontalizando a organização empresarial.

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT), e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país. (FRIGOTTO, 1998, p. 45).

Organismos internacionais como Banco Mundial, OIT, UNESCO, BID, são os grandes mentores da valorização da educação para formar trabalhadores com as qualidades necessárias para a superação do modelo *taylorista/fordista* como: capacidade de abstração, polivalência, flexibilidade, criatividade, e que ficam subordinados à lógica

do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. (FRIGOTTO, 1998).

A burguesia, representada por estes organismos, toma a frente na condução de projetos educacionais de seu interesse de forma intensa a partir do final da década de 1980. O que não quer dizer que eles não tinham a compreensão da importância da educação para a formação do trabalhador antes disso. Na década de 1930 houve um intenso movimento em prol dos cursos técnicos profissionalizantes, com políticas de formação estabelecidas pelo governo de Getúlio Vargas, em parceria com a burguesia industrial. Porém, se antes eles foram levados a isso numa convergência de interesses com o Estado, hoje vemos que seus organismos de classe tomam a iniciativa para fazer valer seus interesses de classe frente ao Estado, disputando diretamente a elaboração de políticas públicas educacionais que privilegiem as necessidades educacionais impostas pelo mercado.

Temos então que o movimento assumido pela elite burguesa é, ao mesmo tempo, de crítica à ineficiência do Estado na gestão da escola pública, e de cobrança da manutenção dos privilégios da escola privada.

No caso brasileiro o atraso de um século, pelo menos, na universalização da escola básica é um dos indicadores do perfil anacrônico e opaco das nossas elites e um elemento cultural que potencia o descompasso do discurso da “modernidade”, a defesa da educação básica de qualidade, da ação efetiva destas elites. (FRIGOTTO, 2003, p.54).

A defesa da burguesia industrial da necessidade de uma educação que qualifique os trabalhadores para a atuação nos modernos postos de trabalho, se contrapõe à ação conservadora destas elites, que ainda limita o acesso à educação básica de qualidade. As políticas educacionais ampliaram este acesso nos últimos anos, porém esta expansão acontece ainda somente em termos quantitativos, enquanto a questão da qualidade ainda é um ponto fundamental a ser enfrentado na rede pública de educação. O ponto fundamental, já discutido anteriormente, é a inconsistência do fato da escola como via para o mercado de trabalho uma vez que o desemprego de força de trabalho qualificada é uma realidade explícita, e assim, a qualificação do trabalhador por si só não garante o posto de trabalho.

Há um processo de reforma no sistema educacional brasileiro em curso, que tem início no segundo governo Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) e assume importância fundamental, assim como contornos mais definidos nos dois governos seguintes, do Partido dos Trabalhadores – PT (2003-2006 / 2007-2010). Estão sendo

implementadas transformações na forma de gestão, nos mecanismos de acesso, estratégias de avaliação, dentre outros, que segundo o estudo de Lima (2009), pouco tem sofrido influências de concepções dos teóricos educacionais, ao passo que estão sendo amplamente debatidos e controlados pela burguesia nacional e organismos internacionais.

Diante da necessidade em demonstrar o desenvolvimento da educação brasileira para atender à demanda do mercado privilegiam-se os números. E na educação básica a consequência disto é que muitos alunos vão sendo aprovados e concluem mal sabendo escrever o próprio nome, e no ensino superior a lógica produtivista não avalia a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, e sim o número de publicações. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD - 2009 demonstrou que um em cada cinco brasileiros (20,3%) é analfabeto funcional⁵. Com relação à ampliação do acesso ao ensino superior, questiona-se a parcela de pessoas que conseguem concluí-lo, e principalmente a baixa qualidade da formação oferecida. (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2008). A meta de expansão das ofertas do ensino superior do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) era de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior de 9% para 30% até 2010. No entanto esta meta está sendo alcançada através do Programa Universidade para Todos - PROUNI - que privilegia a concessão de benefícios, pela expansão da oferta no setor privado, e não de direitos. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

O discurso neoliberal afirma que atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam boas escolas; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Nas proposições neoliberais, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial para torná-la mais eficiente. Sendo assim, deve-se reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional, promover uma mudança cultural e nas estratégias de gestão, além de transformar o perfil dos professores, reciclando-os. (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2008, p.53).

No entanto, quando confrontamos o ideal da escola como formação de força de trabalho especializada para o mercado de trabalho, a dita “empregabilidade”, e a realidade de desemprego em massa e de precarização do trabalho, questionamos sobre o discurso neoliberal: Qual o critério de avaliação de uma boa escola? Qual a qualificação

⁵ É considerada analfabeta funcional a pessoa com 15 ou mais anos de idade e com menos de quatro anos de estudo completo. Em geral, ele lê e escreve frases simples, mas não consegue, por exemplo, interpretar textos.

necessária para o bom professor? Os recursos disponíveis são suficientes para solucionar os problemas da educação? Vários debates no campo da Educação e Trabalho (SAVIANI, 2002; FRIGOTTO, 1993, 1998, 2003; BUFFA; ARROYO & NOSELLA, 1987; SILVA & GENTILI, 1997; GENTILI & FRIGOTTO, 2001; KUENZER, 1987, 2002), criticam o caráter de individualização dos problemas sociais que está por trás da precarização do ensino no capitalismo. Formar o empregado polivalente, flexível, capaz de se adequar às condições de emprego, é neste contexto formar para o provável desemprego ou subemprego.

A individualização da causa do problema do desemprego consiste em culpar o trabalhador que não consegue uma vaga de emprego, ou é demitido, por sua pouca qualificação para o cargo, sendo que, para competir neste mercado, deve comprar um curso de aprimoramento, e adquirir capacidades que lhe dará melhores condições “empregabilidade”. Temos então que a culpa do fracasso, ou do sucesso, está no indivíduo e em suas capacidades pessoais, e não na estrutura desigual de oferta de empregos; no desemprego estrutural, que é condição básica de reserva de força de trabalho do sistema capitalista; ou no subemprego e nas contratações temporárias.

Abordaremos a seguir as particularidades do desenvolvimento capitalista no campo e as políticas públicas para a educação neste espaço ou, como é mais indicado neste caso, a ausência destas políticas.

CAPÍTULO 2. AS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL E OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO *DO E NO* CAMPO NO BRASIL

O mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro.
José Martí

2.1 Breve histórico das políticas públicas de Educação no Campo no contexto das políticas de desenvolvimento nacional

As diversas interpretações do desenvolvimento brasileiro, de acordo com as questões colocadas em cada momento histórico e com os atores envolvidos na sua formulação, traçam uma análise das relações econômicas nacionais visando ao desenvolvimento e à modernização. A corrente de pensamento que considera que subdesenvolvimento brasileiro foi consequência do país de não ter passado pelas etapas necessárias ao desenvolvimento das forças produtivas (feudalismo-revolução burguesa-industrialização), influenciou nossos primeiros impulsos modernizadores. Diante disso, as estratégias de crescimento propostas por estes autores, categorizados por Bresser-Pereira (1982) como partidários da Interpretação Nacional-Burguesa, centram-se no investimento em desenvolvimento industrial, com a substituição de importações, o que consolidaria uma burguesia nacional moderna e também daria condições de ascensão de um proletariado forte. Essas idéias, em pleno desenvolvimento na década de 1950, tinham como pano de fundo uma sociedade brasileira semi-feudal, liderada pela oligarquia agrária conservadora e por grupos políticos que tencionavam para a modernização.

De um lado, a oligarquia agrária mercantil dominante, aliada ao imperialismo, opõe-se à industrialização brasileira e busca manter o *status quo* semicolonial, semifeudal e primário exportador. De outro lado, sob a liderança de Getúlio Vargas e depois de Juscelino Kubitschek, temos o grupo modernizante: a burguesia industrial nacional, as classes médias técnicas (os tecnoburocratas) e os trabalhadores urbanos, além de frações não-exportadoras da velha oligarquia. (BRESSER-PEREIRA, p. 274).

Os economistas da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina, da ONU), são considerados signatários desta interpretação, embora em menor grau por não estarem comprometidos diretamente com a ideologia burguesa. As idéias da construção nacional com a liderança da burguesia e do Estado foram defendidas em momentos específicos, pelos teóricos burgueses, tecnoburocratas do Estado, Partido Comunista do

Brasil e CEPAL, e tinham concepções que se assimilavam por focarem em estratégias de planejamento e na industrialização substitutiva de importações como forma projetar o Brasil como uma nação desenvolvida.

Havia, sobretudo, a crença no crescimento da industrialização a partir de uma aliança entre a burguesia industrial e as classes populares, nos moldes das etapas propostas do marxismo vulgar. No entanto, tal interpretação fracassou em não considerar os níveis de dependência que o Brasil enfrentava e os interesses da elite na manutenção desta relação com a burguesia imperialista.

A “burguesia nacional”, em conflito com o imperialismo e especialmente o caráter “feudal” da sociedade brasileira até 1930 eram construções ideológicas insustentáveis, às quais o Partido Comunista em especial aderiu de maneira decidida nessa época, transpondo assim para o Brasil, de forma mecânica, as etapas da história do marxismo vulgar ou estalinista. (BRESSER-PEREIRA, p.274).

Esta crítica se baseia no princípio de que se deve considerar a diferença entre o desenvolvimento dos países periféricos daqueles que possuem o capitalismo em suas formas avançadas. A colonização de exploração da América Latina foi consequência de um momento em que os países pioneiros do mercantilismo expandiam suas rotas de exploração comercial, período que lhes deu condições de alinhar uma revolução industrial dos moldes da ocorrida. A exploração colonial, baseada no extrativismo e no trabalho escravo, ao mesmo tempo em que contribuiu para a acumulação primitiva capitalista de nações européias, moldou a estrutura da sociedade de classes brasileira. Esta, por sua vez, marcada pela convergência de interesses da elite oligárquica com o capital estrangeiro, culminou na formação de uma classe trabalhadora heterogênea e fortemente reprimida.

A abolição da escravatura e a proclamação da república são marcos históricos apontados por Florestan Fernandes como principais “divisores de águas”, que nos permitem analisar o desenvolvimento do ideário modernizador da sociedade brasileira. Em sua obra *Revolução Burguesa no Brasil*, Florestan (1987) destaca o conservadorismo da burguesia brasileira, que historicamente centrou forças na manutenção de seus privilégios individuais, firmando pactos com a burguesia imperialista.

No cenário das políticas públicas educacionais, após a proclamação da república e a abolição da escravatura, a educação foi considerada uma das importantes alavancas que elevaria o Brasil à condição de modernidade e desenvolvimento almejado pelas

elites. Assim, o acesso às instituições educacionais formais deixa de ser um privilégio da elite e passa a ser oferecido às classes emergentes. A escola pública se tornou símbolo da modernização da sociedade, e sua democratização seria a chave mestra que elevaria o Brasil à condição de desenvolvimento, rompendo com a tradição oligárquica. Neste sentido é lançado no ano 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, resultado da articulação de intelectuais que acreditavam na educação como mola propulsora das transformações sociais necessárias à modernização da economia nacional.

Durante as décadas de 1910 e 1920, período de intensa urbanização da sociedade brasileira, quando a população camponesa migra em massa para os grandes centros que se tornaram pólos comerciais e de concentração de serviços, houve, em contraposição a esta tendência de urbanização, o chamado *ruralismo pedagógico*, um movimento em prol da escolarização no campo, com o objetivo de integrar a comunidade regional e fixar o homem ao campo. Duas forças o sustentaram: a oligarquia rural, que exaltava a vida campesina com receio de perder o *status quo* colonialista, e a classe industrial emergente, que temia os problemas ocasionados pelo inchaço das cidades (LEITE, 1996). É importante ressaltar que o *ruralismo pedagógico* não foi um movimento popular, de defesa de direitos educacionais dos trabalhadores rurais, e sim uma reação das elites agrárias e industriais conservadoras, que acreditavam na *vocação agrária* do Brasil como principal forma de desenvolvimento nacional e/ou temiam a concentração dos trabalhadores nos centros urbanos e as reações que poderiam advir daí.

Bezerra Neto (2003) vai além na categorização do ruralismo pedagógico, localizando-o como um forte movimento na defesa de um projeto educacional para a o campo, que àquela época representava 90% da população brasileira. Assim, segundo o autor, o movimento ruralista justificava a necessidade do desenvolvimento de um currículo baseado nas necessidades do trabalho no campo, e na formação adequada dos professores, que deveriam ser os próprios camponeses. O enaltecimento do campo tinha, sobretudo, um valor de oposição à modernização da sociedade brasileira pela urbanização, já que acreditavam no trabalho da agricultura como o único capaz de garantir a soberania nacional. Neste sentido, o ruralismo defendia uma formação nacionalista e patriota baseada na *vocação agrária* do país, como uma trajetória de desenvolvimento tipicamente brasileira, sem a necessidade da industrialização. Em sua pesquisa, Bezerra Neto (2003) faz aproximações entre o projeto educacional do ruralismo pedagógico e o do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST

que defendem a necessidade de uma educação tipicamente camponesa, resgatando sua cultura pela formação para e através do trabalho no campo.

Trabalhamos com o período pós-independência sendo o marco histórico do início da industrialização nacional e consolidação do que seria a versão brasileira do Estado Nação. E ainda, no decorrer do século XX, o Brasil vivenciou um processo de acumulação industrial que deslanchou a partir de 1930, caracterizado pela política de substituição de importações da era Vargas; deu seu segundo salto em 1950 com Juscelino Kubitschek e sua política de intensificação da abertura para o mercado internacional; e o terceiro em 1970 com a globalização da economia. Neste caminhar, a economia agrária sofreu processos de rupturas e de continuidades com os antigos modelos de exploração colonial dando aos poucos lugar aos modernos complexos agro-industriais.

Fernandes (1987) faz um exercício de compreensão histórico-dialética do momento de transformação e consolidação da economia exportadora no Brasil. São questões fundamentais desenvolvidas pelo autor: como se deu a transformação da sociedade brasileira de base colonial para uma economia de mercado de base monetária, capitalista e de ordem social competitiva? E assim, pode-se dizer que existiu uma revolução burguesa no Brasil? Tais questionamentos nos interessam particularmente por esclarecer as contradições entre o atraso e a modernização nas formas de produção do campo.

Ao analisar a constituição da burguesia no Brasil, Fernandes (1987) nega as teses que defendiam a inexistência de uma burguesia nacional e afirma que ela se desenvolveu de forma tardia e diferenciada da européia. “O burguês já surge, no Brasil, como uma entidade especializada, seja na figura do agente artesanal inserido na rede de mercantilização da produção interna, seja como negociante”. (FERNANDES, 1987, p.18). Contra outras concepções que tomam como representante da burguesia nacional da época o fazendeiro do café, o autor afirma que a composição desta era muito mais heterogênea. Defende ainda que não se pode associar legitimamente sua representação anterior, o senhor de engenho, ao burguês, porque o primeiro ficava à margem do processo de mercantilização da produção agrária. Simplesmente gerava riquezas que eram apropriadas pela coroa, não havia lucro propriamente dito. Desta forma, segundo Florestan (1987), existiam dois tipos de burgueses, aqueles que através da poupança e do lucro acumularam riquezas para atingir independência e poder, e o empreendedor, que soube inovar e tencionar modernizações.

As condições para o crescimento da burguesia se deram com as transformações no campo político e econômico, no contexto da Independência do Brasil (1822), com o rompimento dos laços da dominação colonial de Portugal. Outro marco que influenciou transformações na economia e impulsionou o processo de modernização foi a abolição da escravatura (1888), com a instituição do trabalho livre.

À medida que o Estado Nacional se consolida, a expansão da grande lavoura intensifica, e a porção de senhores rurais é reduzida por um novo estilo cosmopolita de vida.

Observa-se um aburguesamento, crescimento da esfera de serviços (banqueiros, empresários das indústrias nascentes de bens de consumo, artesãos, massa de trabalhadores assalariados). Assim, senão todas pelo menos uma parte considerável das potencialidades capitalistas da grande lavoura foram canalizados para o crescimento interno, permitindo o esforço concentrado da fundação de um Estado Nacional, a intensificação concomitante do desenvolvimento urbano e a expansão de novas formas e atividades econômicas que os dois processos exigiam. (FERNANDES, 1987, p.27).

Outra característica importante a ser ressaltada sobre a expansão da burguesia brasileira foi o fato dela ter se organizado dentro do aparato estatal antes de exercer a dominação de instituições sociais e econômicas. Houve primeiramente um pacto político de dominação de classe uma vez que “visavam exercer pressão e influência sobre o Estado e, de modo mais concreto, orientar e controlar a aplicação do poder político estatal, de acordo com seus fins particulares. (FERNANDES, 1987, p.204)”. Este mecanismo de ação, visando o controle do poder público, evidencia o caráter conservador da modernização ensejada pela burguesia brasileira.

A burguesia não pretendeu ser uma vanguarda da modernidade, ela se ajustou às diversas polaridades sociais, preferindo a mudança gradual e controlada sob seu poder. No entanto, a abolição da escravatura e universalização do trabalho livre levou a rápidas transformações na estrutura econômica da sociedade. Mas o grupo no poder não se dispôs a uma transformação profunda da Nação, de alto a baixo, se restringindo a ações que circunscreviam ao meio empresarial e econômico, o que mostrou seu lado reacionário e ultraconservador, seguindo a velha tradição oligárquica.

Paul Singer (1979) em estudo sobre a configuração do proletariado rural explicita conseqüências da vinculação da economia do campo com o desenvolvimento urbano-industrial, destacando a constante dependência e desvalorização das atividades camponesas ao longo dos anos. Com a abolição da escravatura no Brasil e o período de longa depressão européia há um intenso movimento de emigração de trabalhadores para

o Brasil, que foi absorvida pela expansão do mercado cafeeiro e se adequou às suas características. Segundo Singer (1979), a estrutura formalmente capitalista assume duas formas de trabalho no meio rural, após o fim da escravidão: emprego direto de assalariados agrícolas ou entrega das terras em arrendamento. No entanto, afirma que sob novas relações de trabalho pode-se perceber uma extensão da servidão.

Essa caracterização das relações de trabalho no campo desde então também são analisadas por Fernandes (1979) que pontuou a dissociação entre as formas de produção e as formas de comercialização dos produtos agrários, “enquanto as primeiras são variavelmente capitalistas, pré-capitalistas ou subcapitalistas, as últimas são, em regra, capitalistas” (p.112). Portanto, o assalariamento dos trabalhadores da agricultura raramente se dava estritamente nas condições capitalistas.

Devido à potencialização diferencial da força de trabalho (na indústria e na agricultura) e devido ao controle monopolista dos grupos econômicos (nacionais e estrangeiros) sediados nos centros urbanos, o intercâmbio econômico entre o setor agrário e o setor industrial resulta numa troca de desiguais. (IANNI, 1979). À medida que o setor agrícola permanece com técnicas de produção ultrapassadas, marcadas pela superexploração da força de trabalho, além das formas não capitalistas de produção, produz um excedente de trabalhadores que se torna exército industrial de reserva para abastecer a expansão comercial e industrial urbana.

Após a 1ª Guerra Mundial se configurou uma estrutura dual de dominação e subordinação entre países centrais e periféricos. Os primeiros se consolidaram política e economicamente - com destaque para ascensão dos Estados Unidos como potência mundial, concentrando poderio tecnológico, econômico e político, enquanto “nas periferias, vingaram os arremedos do Estado moderno, como o de práticas escravistas brasileiro do século XIX ou o Estado republicano oligárquico rural das primeiras décadas do século XX”. (SANFELICE, 2008, p.70). Por sua vez, estes últimos eram fortes para o controle das suas sociedades (Nação) e, externamente, sempre dependentes, subordinados e subalternos.

A dependência que marca a economia brasileira com relação às economias centrais se manifesta na economia agrária, que se apresenta subordinada aos interesses de investimento do capital estrangeiro e principalmente aos interesses internos da modernização brasileira. Portanto, as riquezas produzidas no campo são constantemente convertidas em base de sustentação do desenvolvimento urbano-industrial, configurando o quadro de *dependência dentro da dependência*. (FERNANDES, 1979).

No campo político, com o fim do período da chamada *República Café com Leite*, em que a oligarquia rural mineira e paulista se revezavam no poder do país, a partir de um golpe de Estado inicia o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Ligado à elite urbana-industrial e à seus intelectuais, o que lhe dava o respaldo político, o governo de Vargas, inicia um período do desenvolvimento da indústria nacional que tinha como finalidade a substituição de importações através da nacionalização da produção. A década de 1930 veio romper com o modelo de desenvolvimento em voga até então, com o fortalecimento da burguesia urbano-industrial que gradativamente se sobrepõe à hegemonia da visão agrário-exportadora. (OLIVEIRA, 1981, p.14). É o declínio da produção cafeeira e o incentivo à indústria nacional.

No cenário internacional essa modernização do Estado Brasileiro está atrelada à instável conjuntura marcada pela crise de 1929. A depressão do entre – guerras (1929 a 1933) foi um momento de grave crise econômica de alcance mundial. A produção básica de alimentos e matérias-primas sofreu queda livre dos preços, que não eram mais mantidos pela formação de estoques como antes. A economia brasileira que tinha nesses produtos sua principal base no mercado internacional, conseqüentemente sofreu transformações.

A escolarização foi mais uma vez o suporte do processo de desenvolvimento econômico, com o foco na educação industrial, através dos cursos técnicos e profissionalizantes desenvolvidos pelo Governo Vargas (1930-1945). Tais investimentos seguiam a prioridade do governo nacionalista pautado principalmente na industrialização de base (fabricação de bens de produção no Brasil). Mesmo com a efetivação de escolas normais rurais nos princípios do ruralismo, especialmente as escolas camponesas não foram o foco das políticas governamentais.

Nesse contexto, independente de um processo escolar urbano ou rural, a educação vinculou-se, obrigatoriamente, ao Estado e ao Capital, concretizando dessa forma o processo urbanizante iniciado desde a Proclamação da República (...) O alvo máximo era, ainda, a exportação dos produtos agrícolas e a hegemonia política e econômica dos grandes proprietários. (LEITE, 1996, p.64).

O comprometimento ideológico do ensino oferecido na zona rural se expressa em seu caráter de contenção e controle da população camponesa. Eles deveriam ser civilizados e a sua cultura preservada como folclore.

Segundo Oliveira (1981), o papel da agricultura a partir da década de 1930 pode ser resumido da seguinte forma: de um lado, o de garantir as divisas necessárias para

viabilizar o processo de importação dos bens intermediários e de capital, a partir de seu setor exportador; e de outro lado, garantir principalmente os produtos destinados ao consumo interno a custos reduzidos. “Privado de outras fontes de expropriação de riquezas, o Brasil dependeu e ainda depende da economia agrária como recurso ou técnica de acumulação originária de capital”. (FERNANDES, 1979, p. 113).

Até este momento (da independência às primeiras décadas do século XX), a natureza da economia rural sofreu menos transformações do que o comércio, a indústria e os serviços, que aproveitaram as transformações dos vínculos econômicos com as economias centrais.

A economia agrária brasileira, mesmo onde ela alcançou especializações consistentes com a evolução interna do capitalismo, aos níveis comercial, industrial ou comercial-industrial, atingindo tendências persistentes de modernização tecnológica, viu-se contida por um mercado interno que redefiniu ‘para dentro’ o mesmo tipo de vinculação que ela experimentara ‘para fora’. (FERNANDES, 1979, p.108).

Após a II Guerra Mundial as políticas imperialistas norte americanas influenciam fortemente o desenvolvimento de projetos educacionais brasileiros. Em 1940 criou-se a CBAR (Comissão brasileiro-americana de educação das populações rurais), cujo objetivo era implantar projetos educacionais e de desenvolvimento nas comunidades camponesas. Em 1948, com o patrocínio da AIA (American International and Social Development) foi criada em Minas Gerais a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), mais tarde denominada EMATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), com extensão em todo território nacional e já sob o controle do governo brasileiro, com o objetivo de planejar, coordenar e executar programas de assistência técnica e extensão rural. O crédito vinha de organismos internacionais (BIRD, OEA, FAO)⁶; do grande capital monopolista estadunidense e de organizações do governo dos Estados Unidos. O pioneirismo mineiro com a extensão rural mostra, por sua vez, a força política da oligarquia rural de Minas Gerais.

Com o surgimento do programa de extensão rural no Brasil, acreditou-se, romanticamente, na possibilidade de transformar o rurícola brasileiro – mediante eficaz e intensivo programa educativo de base- num ‘farmer’ norte americano do pós-guerra. (LEITE, 1996, p.67).

É importante ressaltarmos que a extensão assume características de ensino informal, que se reproduzia através de cursos técnicos com o objetivo de elevação

⁶ BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento

OEA - Organização dos Estados Americanos

FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação

cultural e material, ou seja, combate às carências, à subnutrição, às doenças e à ignorância. Os princípios da extensão rural perpetuavam a visão colonialista-exploratória, só que com a rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário. No entanto, o que a população rural menos precisava, durante esses anos todos, era de alguém que lhe ensinasse a lidar com a terra. Ela carecia de valorização do seu trabalho, já que a aculturação e a alienação levaram suas gerações descendentes a perder os valores camponeses, sua identidade e muito de sua técnica de produção.

Silva, et al. (2006) nos mostra, em sua pesquisa sobre a história e os desafios da educação no campo em Minas Gerais, que atualmente a extensão rural se modificou, tendendo a levar em conta os saberes da população do campo, ao passo que ainda ocupa um papel importante na produção de tecnologia e disseminação de conhecimento aos produtores rurais. No entanto, ressalta que seu maior impacto histórico foi o de ofuscar a importância da educação formal e das reais necessidades dos camponeses.

As necessidades básicas de sobrevivência, saúde e educação não eram atendidas pelas campanhas e missões da extensão rural e, paralelamente, se observou uma intensificação do êxodo rural. Muitas vezes tais projetos funcionavam como passaporte do meio rural para o urbano, já que o êxito dos projetos geralmente provocava tal alienação no homem do campo que, inadaptado, procurava a cidade.

A partir da presidência de Juscelino Kubitschek (1956-1961) no governo brasileiro, o Estado assume um novo papel na economia, atuando indiretamente ao construir as bases necessárias à modernização. O reclame “Cinquenta anos em cinco”, se referia ao forte trabalho desenvolvido no sentido de industrializar o país. Foram realizados investimentos voltados para a expansão do eixo urbano industrial, como por exemplo, programas de melhoria da infra-estrutura de rodovias, produção de energia elétrica, armazenagem e silos, portos, subsídios a atividades produtivas e avanço da fronteira agrícola, com as obras de Brasília e a rodovia Belém-Brasília. (OLIVEIRA, 1981).

A abertura para o capital estrangeiro marca a diferenciação entre a política da era Vargas e do governo de JK. A burguesia instituiu acordos que incentivaram a abertura de novos centros de produção e a expansão do mercado brasileiro para empresas estrangeiras. Sobretudo

a convergência de interesses burgueses internos e externos fazia da dominação burguesa uma fonte de estabilidade econômica e política, sendo esta vista como um componente essencial para o estilo de vida política posto em prática pelas elites. (FERNANDES, 1987, p.207).

Portanto, a burguesia brasileira não foi vítima da dependência da burguesia imperialista, do capital estrangeiro, e sim principal agente de consolidação desta relação, abrindo os caminhos para que ela se constituísse. A relação entre as empresas estatais, empresas privadas nacionais e as estrangeiras também foi denominada por diversos autores de Estado de Compromisso ou pacto conservador. “Mas porque conservador? Porque neste pacto, houve uma redefinição das relações de poder, mas sem processar mudanças de cunho estrutural – Daí o caráter conservador das ações do novo Estado. (MENDONÇA, 1986, p. 23, apud SANTOS, 2008, p. 44).

O Plano de Metas foi carro chefe da planificação para o desenvolvimento industrial que pretendia JK. As estratégias seriam desenvolvidas com base em quatro áreas de atuação, consideradas essenciais para o desenvolvimento econômico (setor energético, setor de transportes, setor de alimentação, e setor de indústrias de base – o mais fundamental de todos). (SANTOS, 2008, p.142).

O desenvolvimentismo e o planejamento, que marcaram a Era Vargas, e mais intensamente o governo JK, são tendências que podem ser relacionadas ao relativo sucesso da implementação da planificação da economia na construção do comunismo na URSS. Como foi um caminho importante para a transformação radical do modelo de produção soviético, com relativo sucesso para o que se propôs, a planificação passou a ser adotada por outras nações como uma estratégia de desenvolvimento. Este modelo entra em crise à medida que as políticas neoliberais ganham hegemonia e passam a orientar a não-intervenção do Estado na economia. Porém, na economia brasileira o neoliberalismo assume características muito particulares de nações dependentes. Não dedicaremos especificamente ao estudo das ações do Estado neoliberal brasileiro, no entanto, vale ressaltar que não podemos falar em não-intervenção do Estado na economia brasileira. Ele nunca deixou de ocupar um papel importante sendo um dos principais atores na efetivação da relação com o capital estrangeiro, através de subsídios, e ainda na elaboração de projetos sociais compensatórios e das reformas governamentais.

Em 1961 temos a promulgação da lei 4024, LDB/1961, que coloca as escolas fundamentais rurais sob responsabilidade dos municípios, no entanto, estes municípios, sem condições financeiras e administrativas para tanto perpetuam a precarização das escolas. (SILVA et al., 2006). Por sua vez, o governo federal continua a levar ao campo aparelhos estatais capitalistas com programas de desenvolvimento de cunho homogeneizante, representados pelo crescimento dos projetos extensionistas.

Os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB), intimamente relacionados aos movimentos de esquerda, ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais, se organizaram como movimentos populares em favor dos desfavorecidos do campo, que culminou na promulgação do estatuto do trabalhador rural, Lei 4214, de 2 de março de 1963. Destacamos ainda as ações políticas de organização dos trabalhadores rurais como as ligas camponesas, lideradas por Francisco Julião, e a ala progressista da Igreja Católica, através das pastorais rurais e operárias, que colocavam em pauta a necessidade de uma escola camponesa.

O pensamento da CEPAL e também de intelectuais como Celso Furtado difundia a necessidade de uma reforma agrária para desenvolver o mercado interno e a economia nacional. Esses intelectuais consideravam que o subdesenvolvimento do país era decorrência da inexistência de um mercado interno capaz de sustentar um processo amplo de industrialização, baseado na produção de bens de consumo não duráveis, a serem adquiridos por amplas camadas da população. “A reforma agrária transformaria milhares de camponeses pobres em proprietários e consumidores, formando mercado interno para o desenvolvimento de uma economia nacional capitalista”. (STÉDILE, 1997, p.15).

A proposta de reforma agrária do governo Jango (1961-1964), que tinha Celso Furtado como ministro, caminhava exatamente neste sentido. Fazia parte ainda de um amplo projeto de reformas de base do governo que causaram uma reação imediata nas elites, que se organizaram em manifestação através da “Marcha da família com Deus pela liberdade”. Eles temiam, sobretudo, a influência socialista cubana e a simpatia que o governo Jango vinha causando com os grupos de esquerda. A pressão contra estas transformações na sociedade brasileira culminou no golpe militar de 1964.

A década de 1960 foi marcada por intensas manifestações dos grupos de esquerda, conflitos e ocupações de terra, que se inseriam no contexto da crise do modelo desenvolvimentista de Juscelino Kubistchek (1956 e 1961). Com o golpe militar de 1964 tais movimentos foram brutalmente reprimidos, em nome do progresso e do industrialismo. Havia especialmente o temor da influência socialista cubana. O Estado reage e os grupos conservadores tencionam para novos acordos Brasil/EUA, firmam-se os chamados acordos MEC-USAID. Nestes a Agency for International Development (AID), órgão do governo Kennedy, assinou convênios com o governo brasileiro para assistência técnica e cooperação financeira destinados à organização do sistema educacional brasileiro. (ROMANELLI, 1982 apud LEITE, 1998).

No campo, os acordos MEC-USAID representaram o início da nucleação das escolas rurais, uma importação do modelo estado-unidense iniciado no Brasil em 1976. Sales (2006), em estudo sobre a experiência de nucleação de Patos de Minas-MG, localiza historicamente este processo e define: “A nucleação consiste em agrupar várias escolas, antes isoladas nas propriedades rurais em um núcleo central, onde seria possível oferecer recursos humanos e materiais mais adequados ao ensino-aprendizagem”. (p.5406). No entanto, com a efetivação da nucleação nos anos seguintes, ela demonstrou ser um retrocesso no desenvolvimento de uma educação adequada à população rural.

Podemos perceber que esta política de nucleação das escolas faz parte do histórico de desenvolvimento econômico-industrial nacional, com a transposição do modo rural de vida para o urbano, mesmo que durante vários anos a principal atividade produtiva do país continuasse sendo proveniente da agricultura.

Oliveira (1981, p.14) demonstra que, em contraposição aos projetos de industrialização de governos anteriores, somente em 1956 a renda do setor industrial brasileiro superou a da agricultura. E mesmo com este crescimento do setor industrial, o Brasil continuou se destacando na economia mundial como exportador de produtos primários, sendo considerado um dos principais países “celeiro do mundo”, e importador de tecnologia industrial e de serviços.

As políticas governamentais para a educação dos trabalhadores se consistia nos programas que buscavam a formação técnica em leitura, escrita e contagem, conhecimentos básicos, sem uma preocupação com a formação totalitária e reflexiva do homem. O Mobral era um programa que enfocava no ensino de técnicas de leitura e escrita para adultos em todo território nacional, foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967. No período de 1980-1985 foi criado o Edurural, programa do Governo Federal financiado pelo BIRD, voltado para a escolarização do povo nordestino, que seguia a mesma linha do Mobral. Ambos tiveram a utilização do Estado como instrumento ideológico. “Era a elite ‘solidária’ socializando migalhas de seus conhecimentos para os ignorantes da sociedade serem potencializados como consumidores de seus produtos, mas continuando na condição de miseráveis”. (SILVA et al., 2006).

Após a Constituição de 1988, que determinou que a educação é um direito de todo cidadão, e que cabe ao Estado o *dever* de oferecê-la, foi levado o ensino fundamental completo às escolas do campo, avançando um pouco mais no processo de nucleação das escolas.

Nos termos de conquistas legais com especificações para a educação do campo destacamos a LDB/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 28 que diz:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Este artigo foi considerado uma conquista por parte de movimentos populares e educadores engajados na educação do campo por ser um marco legislativo que prevê que as especificidades da educação do campo devem ser levadas em conta. No entanto, ele também foi considerado insuficiente em dois sentidos: primeiro por designar que no sistema de ensino rural devem ser feitas “*adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades do campo*”⁷, o que mais uma vez explicita o caráter de adaptação dos serviços urbanos ao campo, e não cria algo específico do campo; e ainda, a LDB/96 não cria condições para a efetivação do que está propondo, não há dotação financeira específica nem políticas públicas subseqüentes.

Com o cumprimento da LDB/96 no que tange à garantia do transporte aos freqüentadores da educação básica, os municípios passam a levar os alunos para as escolas da cidade ou para escolas mais distantes, que agrupam a zona rural de toda uma região, as escolas nucleadas. Em algumas regiões esta política determinou o fim das salas multisseriadas, mas em outras esta ainda é uma realidade. Restringimo-nos a apontar este fato pois seria necessário uma investigação específica para analisar as possíveis vantagens e desvantagens da divisão das turmas de acordo com séries específicas ao invés do agrupamento em uma só sala de crianças de várias séries e idades.

Assim, avaliamos que a história da educação rural brasileira passa pela valorização das medidas assistencialistas, de incentivo à educação informal e total negligência com a escolarização regular, o que repercute nos dias atuais. Governos, universidades, igrejas, têm freqüentemente implementado projetos de assistência às comunidades rurais. Levam seus serviços educativos e de formação às comunidades. Promovem palestras, passam filmes, oferecem tratamento dentário, educação religiosa, e em pouco tempo estes profissionais descomprometidos com a transformação deste

⁷ Grifo nosso destacando o trecho da LDB/96.

espaço em espaço de autonomia, finalizam os projetos e abandonam as comunidades. Assim, podemos afirmar que “reivindicar políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências”. (ARROYO, 2007, p.172).

Demonstramos que as políticas públicas para a educação no campo, ou simplesmente a inexistência de um projeto específico do campo se inserem no contexto do desenvolvimento das forças produtivas da indústria nacional. Portanto, a educação no campo passa a ser pensada exclusivamente sob um paradigma urbano, há uma desvalorização do campo enquanto local de produção de cultura e de vida familiar:

Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo. (ARROYO, 2007).

A partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização: “O campo, seus povos, a agricultura e tradição camponesas, as formas de vida, saberes cultura desses povos são vistos como uma espécie em extinção frente ao agronegócio”. (ARROYO, 2007).

Mas, ao contrário do que as políticas neoliberais apontam, não é o fim do camponês, os trabalhadores e trabalhadoras do campo continuam existindo, sob diversas formas de contratação. Foi da necessidade em denunciar a negligência com a educação no campo brasileiro, tanto por parte dos estudiosos da educação, quanto das políticas públicas governamentais, que surgiu o movimento organizado para definir um projeto educacional específico para a população camponesa. Durante o I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida por entidades como CNBB, MST, UnB, UNESCO e UNICEF, de 27 a 30 de julho de 1998, um grupo de trabalho permanente foi formado para suscitar debates e elaborar materiais que pudessem servir de base para a disputa por um novo ideário nas políticas públicas de educação do campo. (KOLLING; MOLINA & NÉRY, 1999).

Na arena das disputas políticas podemos ressaltar a importância, não só desta Conferência, mas da continuidade dos grupos que debatem as experiências de educação do campo, colocando em pauta uma questão até então naturalizada. Da I Conferência surgiu a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, grupo permanente de trabalho em prol do desenvolvimento de um projeto educacional do campo. Fruto dos esforços deste grupo, ocorreu em Luziânia/GO, no ano de 2004, a II Conferência.

Uma conquista, no âmbito das políticas públicas, do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- DOEBEC” (Parecer nº 36/2001 e Resolução1/2002 do CNE). Este documento está baseado nos princípios de desenvolvimento territorial a partir da valorização cultural dos povos. Em 2003 o MEC instituiu pela portaria n.1374 de 03/06/03, o grupo permanente de trabalho da educação do campo. Parte do resultado da inserção do debate sobre o campo nas agendas governamentais.

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), dentro da qual funciona uma coordenação geral de educação do campo, responsável pela implementação das DOEBEC em todo território nacional. Interessa-nos conhecer o alcance destas diretrizes nas escolas municipais rurais de Uberlândia-MG.

A união de entidades nacionais e internacionais, de trabalhadores e trabalhadoras do campo, assim como de intelectuais que trabalham na perspectiva da educação do campo, representa a organização da classe trabalhadora para propor um projeto educacional comprometido com a transformação das condições sociais da vida no campo.

2.2 Reestruturação Produtiva no Campo e precarização das condições de vida dos camponeses

A partir desta centralidade da agricultura no desenvolvimento brasileiro, problematizamos as formas exploração do trabalho no campo, que se intensificam à medida que este campo se moderniza para atender às exigências do mercado mundial.

A agricultura brasileira permanece com técnicas tradicionais de cultivo até a década de 1960. O Brasil vivia os impactos da necessidade de acumulação capitalista internacional do pós 2ª Guerra Mundial, passando mais efetivamente na década de 1960 pela chamada Revolução Verde. Nesta, os países de terceiro mundo passam a ocupar o papel de “celeiro do mundo”, oferecendo os alimentos necessários à reconstrução das nações destruídas pela guerra, e para tanto uma série de modernizações foram instituídas na produção agrícola.

As transformações envolveram a intensiva utilização de sementes modificadas (particularmente sementes híbridas), insumos industriais (fertilizantes e agrotóxicos),

mecanização e diminuição do custo de manejo. O uso extensivo de tecnologia no plantio, na irrigação e na colheita, assim como no gerenciamento de produção trouxeram a necessidade de adequação da população camponesa às novas exigências do trabalho. Neste sentido temos os projetos educativos implementados através do modelo estadunidense de extensão rural, que foi amplamente importado para o campo brasileiro.

No campo político o Brasil passa, a partir de 1964 pelo período de ditadura militar com ampla repressão sobre os movimentos sociais do campo. Através das orientações estadunidenses expressas na política “Aliança para o Progresso”, o governo militar lança o Estatuto da Terra, um instrumental jurídico e institucional que regulava a tributação, a assistência técnica, o crédito rural e a reforma agrária. Entretanto este documento serviu mais como estratégia de apaziguamento dos conflitos no campo, não sendo aplicadas principalmente suas determinações sobre a reforma agrária. (GOMES, 2004).

Juntamente com o aprimoramento tecnológico do campo, o Brasil vivia a fase do “milagre econômico” (1968-1973), marcada pela aceleração da industrialização e pela internacionalização. O capitalismo de desenvolvimento tardio no país vivia sob “os binômios ditadura e acumulação, arrocho e expansão”. (ANTUNES, 2006, p.17).

A mecanização do campo leva a transformações na ordem da produção que têm impactos diretos no modelo social de ocupação do campo. No “O Capital”, Marx (1980) fez a seguinte afirmação sobre os impactos da mecanização no campo necessária à edificação da sociedade de mercado industrial, moderna: “a indústria moderna atua na agricultura mais revolucionariamente que em qualquer outro setor, ao destruir o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo pelo trabalhador assalariado” (p.577).

Também no Brasil o êxodo populacional do campo para a cidade acompanhou os marcos da industrialização. “O progresso e o desenvolvimento, principais expressões de narrativa evolucionista, exigiam o fim do campo e do camponês - já que ambos eram sinônimo de passado e atraso”. (BESERRA & DAMASCENO, 2004).

À medida que a mecanização foi sendo inserida na produção agrícola, o êxodo rural se intensificou. Entretanto, as formas sociais de ocupação do campo, independentemente do papel que ocupavam na economia mantiveram-se heterogêneas, sendo que a mecanização não chega a toda a cadeia produtiva e continuam existindo relações servis de trabalho. Fazem parte da heterogeneidade que compõe a população camponesa os que se submetem às mais diversas formas de contrato de trabalho no

campo, as populações ribeirinhas, as quilombolas, indígenas, os Sem Terra, os pequenos produtores de subsistência, meeiros, arrendatários, etc.

Assim, as diversas formas de exploração da força de trabalho do setor agrícola, aliado à ideologia de valorização do urbano, símbolo da modernidade e da condição de dependência dentro da dependência,

dá origem a uma estratificação social típica no meio imediato da economia agrária, da qual as maiores vítimas são os despossuídos e os agentes da força de trabalho, que vivem dentro das fronteiras do capitalismo, mas fora da sua rede de compensações e de garantias sociais. (FERNANDES, 1979, p.116).

Mesmo apontando o atraso do campo em modernizar-se e se inserir completamente na lógica capitalista de produção, não podemos incorrer no equívoco de associar um possível desenvolvimento tecnológico integral e o aprimoramento de todas as relações de trabalho no campo com a resolução dos problemas estruturais da população camponesa. A revolução do mundo agrário está bloqueada pelos interesses das elites em manter seu *status quo* e dos interesses mais específicos dos setores privilegiados do mundo rural, empenhados na reprodução das formas de trabalho depreciadas e precarizadas. Esta elite age com a finalidade de se manter no controle, evitando uma transformação social que eleve a massa de trabalhadores ao reconhecimento político, social e cultural, o que seria uma ameaça ao seu poder hegemônico.

Como exemplo desta ação conservadora, podemos citar as políticas de aceleração do desenvolvimento econômico rural, que estimularam o avanço da industrialização do campo nas últimas décadas e que, no entanto, não representaram a melhoria das condições de trabalho e renda da população que vive do trabalho no campo.

Dentre estes projetos destacamos o PRÓALCOOL, que foi criado pelo governo brasileiro em 1975 para estimular a produção de álcool para fins carburantes e industriais frente à queda do preço do açúcar e como fonte de substituição do petróleo, em falta no mercado internacional. Através de subsídios aos usineiros para a produção do álcool, o governo estimulou a expansão da monocultura canavieira. Essa política, como parte de um projeto desenvolvimentista foi sendo retomada nos anos 1990.

Tratando ainda da modernização tecnológica, abordaremos brevemente alguns aprimoramentos da agricultura com a dinâmica de transformações da produção nacional empreendidas a partir de 1980. São aspectos importantes relacionados à modernização

da produção no campo: a industrialização; o avanço das multinacionais relacionadas à agricultura de mercado no Brasil; e a apropriação pelas empresas agrícolas das novas relações de trabalho oriundas do processo de reestruturação produtiva do capital.

O processo que denominamos de reestruturação produtiva no campo faz parte de um conjunto de transformações em curso que descrevemos anteriormente e pertence à consolidação do ideal neoliberal de sociedade, que prevê a globalização da economia, caracterizada pela crescente mercantilização de inúmeras atividades das esferas econômica, social e cultural que até então estavam à margem do mercado capitalista. E também pela constituição do *mercado mundial*, através da integração de diversos setores da economia mundial. (MARCOS, 2008, p.191).

Na década de 1980 a exportação de produtos primários ainda representa a principal pauta de exportação da economia nacional, no entanto os atores que estão envolvidos no processo de produção se diversificaram se comparados com os barões do café do início do séc. XX, com destaque para as empresas que fornecem suplementos agrícolas e maquinário, além das cadeias produtivas com alta tecnologia empregada, como a dos agrocombustíveis que iniciam suas atividades no Brasil. No início dos anos 1970 o Brasil já dispunha de um conjunto de setores industriais e agrícolas interdependentes entre si que poderiam, em face das inúmeras definições disponíveis, serem designados como complexo agroindustrial – CAI.

Destacamos ainda os investimentos estatais diretos e indiretos, como financiamentos e abertura de mercado internacional para os produtos beneficiados no Brasil, o que pode ser ilustrado pela campanha de exportação do etanol. A tendência da modernização de um setor muito específico da produção agrícola brasileira, em parte com investimento e controle do capital estrangeiro com apoio e benefícios estatais, convive com formas arcaicas de produção e a baixíssima qualificação de uma parcela considerável de pequenos produtores. E ainda, as novas formas modernas de contratação das empresas agrícolas, com terceirizações, contratos temporários, por produção, convivem com a superexploração do trabalho, como é o caso dos trabalhadores do corte de cana.

A pressão dos organismos internacionais para a modernização da economia brasileira leva o Estado a atuar oferecendo subsídios para as empresas multinacionais se instalarem no Brasil como forma de garantir o desenvolvimento industrial do país. No entanto, o subsídio tem como consequência a contração de dívidas impagáveis com os organismos internacionais, devido aos altos juros. O aumento das exportações é uma

forma de tentar saldar esta dívida externa contraída. Porém, Marcos (2008) afirma que o principal problema é que os produtos de exportação dos países dependentes, como o Brasil, são em maior parte as matérias-primas, de baixo valor agregado. Sendo que estas nações são obrigadas a seguir as decisões da OMC - Organização Mundial do Comércio, concorrendo com as nações desenvolvidas- sede das empresas transnacionais- e que, portanto, tem maior poder político de decisão desta organização. Logo,

Os resultados são os piores possíveis: aumento das culturas de exportação em detrimento daquelas destinadas ao mercado interno, diminuição da biodiversidade, aumento de pragas e enfraquecimento dos solos, alteração da dieta alimentar das populações, perda da soberania e segurança alimentares, sem falar na necessidade de contração de novos empréstimos para saldar os anteriormente contraídos, processo que gera o aumento da dívida externa, em um ciclo vicioso sem fim. (MARCOS, 2008, p.194-195).

No trabalho “Origens Agrárias do Capitalismo”, Ellen Wood trata também do impacto da internacionalização da economia agrícola sobre a produção nos países dependentes e afirma que:

Mais recentemente, a generalização dos imperativos do mercado tem tomado a forma, por exemplo, de obrigar (com a ajuda de agências capitalistas internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional) fazendeiros do terceiro mundo a substituir estratégias de auto-suficiência em matéria de produtos agrícolas por produção especializada para o mercado globalizado. (WOOD, 1998, p.22).

Aos CAI estão relacionados ainda a outro fenômeno da globalização, que é a chamada *integração vertical*, que consiste na atuação em mais de um setor, das grandes empresas que controlam o mercado mundial. É o caso, por exemplo, da empresa Cargill, que não atua somente no mercado de grãos, mas também processa ferro, outros metais e produtos petrolíferos, e da Philip Morris, empresa do ramo de tabaco e cigarros, que é a corporação alimentar mais importante dos EUA. (MARCOS, 2008, p.194).

Na agricultura, a face do capitalismo globalizado se manifesta na tendência à internacionalização de capitais através do controle do mercado mundial de produtos agropecuários pelas empresas transnacionais.

Basta dizer que seis corporações controlam 85% do mercado de grãos (entre as quais a Cargill/EUA, a Mitsui/Japão e a Louis Dreyffus/França); quinze controlam cerca de 90% do comércio de algodão, sete respondem por cerca de 60% do comércio de café. (TEUBAL,sdp, p.49, apud MARCOS, 2008, p.193).

Nesse contexto, novas formas de organização do trabalho têm atingido um conjunto amplo de trabalhadores que vêm experimentando mudanças tanto de ordem tecnológica quanto nas relações sócio-culturais de trabalho. As mudanças em curso nas formas de contratação da força de trabalho do campo têm sido significativas nos CAI, particularmente a partir da segunda metade da década de 1980. Os motivos envolvem a crescente mecanização de fases do processo produtivo, a adoção de insumos biotecnológicos que garantem maior produtividade, as novas relações interfirmas que visam integrar unidades produtivas e produtores rurais, bem como a necessidade de reestruturação do setor, visando à conquista de mercados no Brasil e no exterior.

Dentre os complexos agroindustriais, vale destacar o setor sucroalcooleiro, em crescimento especialmente a partir da década de 1970 com o desenvolvimento do PROÁLCOOL. Em 1980, com o início da desregulamentação da economia sucroalcooleira, as empresas implementaram um processo de reestruturação produtiva em decorrência das mudanças no cenário político e econômico nacional e internacional. A partir de então, a reestruturação do setor passou a ser orientada, principalmente, pelas demandas do mercado externo e comandada pela introdução de novas tecnologias de produção e de organização inspirados no chamado modelo japonês da qualidade total. (TRUZZI, 1989).

Os investimentos tecnológicos na agroindústria representam grande parte dos investimentos nacionais na produção agrícola. Diante dos altos índices de concentração fundiária brasileiros, beneficiam-se destes investimentos uma pequena parcela da população. Como vive o restante da população que compõe o meio rural brasileiro? Quais são as atividades produtivas relevantes desenvolvidas no entorno das monoculturas?

A Tabela 1 abaixo apresenta dados dos censos agropecuários brasileiros de 1985, 1995 e 2006, referindo-se à área total de estabelecimentos rurais, em alqueires, por estrato de área. A concentração fundiária brasileira se expressa quando analisamos estes dados: 7.798.607 alqueires totais de estabelecimentos com menos de 10 alqueires, enquanto 146.553.218 alqueires daqueles com 1000 alqueires ou mais, em 2006. E ainda, com relação ao número de estabelecimentos, a proporção se altera radicalmente uma vez que os estabelecimentos de menos de 10 ha concentram um percentual acima de 47,0%, enquanto os estabelecimentos de mais de 1000 ha concentraram, respectivamente, 0,87%, 1,02% e 0,91% do número total de estabelecimentos, segundo dados do IBGE, censo 2006 (BRASIL, 2006). A tabela ilustra ainda a redução de

44.983.028 alqueires de áreas rurais, entre o total de 1985 e 2006 de estabelecimentos rurais, o que pode estar relacionado ao constante processo de urbanização da sociedade brasileira, que temos aqui demonstrado.

Tabela 1: Área dos estabelecimentos rurais, segundo o estrato de área Brasil - 1985/2006

Estrato de área	Área dos estabelecimentos rurais (ha)		
	1985	1995	2006
Total	374 924 421	353 611 246	329 941 393
Menos de 10 ha	9 986 637	7 882 194	7 798 607
De 10 ha a menos de 100 ha	69 565 161	62 693 585	62 893 091
De 100 ha a menos de 1 000 ha	131 432 667	123 541 517	112 696 478
1 000 ha e mais	163 940 667	159 493 949	146 553 218

Fonte: IBGE, Censos Agropecuários 1985/2006.

Graziano da Silva (1999), na sua coletânea de textos denominada “O novo rural brasileiro”, nos auxilia a compreender as transformações ocorridas no meio rural nos período: 1980-1990, apontando as “novas” ocupações desenvolvidas no campo, buscando indicar estratégias de desenvolvimento nacional e redução das desigualdades sociais que passam pela valorização das potencialidades do meio rural. Ele defende políticas públicas direcionadas especificamente para a geração de renda à população que vive no meio rural, através do estímulo às atividades agrícolas e não agrícolas, da expansão das pequenas cidades, assim como da construção de vilas rurais. Estas ações podem constituir estratégias de planejamento político para retirar da condição de pobreza grande parte da população rural e também os marginalizados nos grandes centros.

Tais análises foram realizadas a partir dos dados da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio - dos anos 1990, que demonstraram a composição de um meio rural brasileiro não mais exclusivamente agrícola e agropecuário, mas com diversas “novas” atividades relevantes. Como podemos perceber na Tabela 2 da PNAD, 2008, é uma tendência crescente a ocupação não-agrícola da população com domicílio na área rural, enquanto diminui o número de pessoas em ocupação-agrícola. No ano de 2004, 75,18% da população de 5 anos ou mais de idade, residindo na zona rural possuía ocupação agrícola, já no ano de 2008 esta porcentagem caiu para 69,20%, enquanto a ocupação não agrícola aumentou de 24,82% em 2004 para 30,80% em 2008.

Tabela 2: População (5 anos ou mais de idade) com domicílio em área rural por posição na ocupação

Tipo de ocupação	2004		2006		2008	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Ocupação agrícola</i>	12.685.176	75,18%	12.279.034	71,89%	11.373.152	69,20%
<i>Ocupação não agrícola</i>	4.187.085.,	24,82%	4.801.278 28	1%	5.068.318	30,80%

Fonte: PNAD 2008. Elaboração: Disoc / Ipea.

Este crescimento das atividades não agrícolas no meio rural brasileiro é relacionado por Graziano da Silva (1999) à proliferação das chácaras ou sítios, pequenas áreas destinadas ao lazer ou moradia de famílias, localizadas nas periferias dos grandes centros. E também à proliferação das indústrias no meio rural, especialmente as agroindústrias e as atividades relativas à sua urbanização (motoristas, mecânicos, secretárias, contadores, trabalhadores domésticos), assim como as atividades relacionadas à preservação do meio ambiente (parques nacionais, áreas de preservação).

Paralelamente, os dados da força de trabalho no campo indicam a redução do número de assalariados, e também o baixo rendimento destas atividades, fatores que combinados nos dão o quadro do aumento da pobreza no meio rural. A PNAD 2008 mostra que a renda mensal domiciliar *per capita* da população rural é de R\$ 360,00 - inferior à metade da renda do mesmo tipo verificada nos domicílios de área urbana - total R\$ 786,00.

É importante deixar claro o que o IBGE define como situação rural e o que é considerado situação urbana:

Na situação Urbana consideram-se as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação Rural abrange a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora dos limites urbanos, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos. (IBGE)

A definição do IBGE pode ser questionada porque considera como urbanas as pequenas cidades, vilas, que, no entanto têm a atividade agrícola como principal fonte de renda, sendo excluídas assim, das políticas públicas e das análises dos índices de desenvolvimento do campo.

Intelectuais como Ortega (2008), Graziano da Silva (1999), Stédile (1997), Fernandes (2001)⁸ convergem na análise da precarização das condições de sobrevivência da população camponesa denunciando a falta de investimento nos pequenos produtores e o fracasso do modelo de Reforma Agrária implementados até então. Relacionam tais fatores à política econômica deliberadamente assumida, governo a governo no Brasil, afirmando que estas políticas estão voltadas para a satisfação das necessidades do mercado mundial, seguindo a tradição de dependência brasileira e especialmente a dependência que existe entre o desenvolvimento do campo e as necessidades da urbanização, sinônimo de modernização. Assim, afirmam que o foco dos investimentos na agricultura não está voltado para o campo enquanto espaço de construção de subjetividades, mas está direcionado ao abastecimento do comércio e indústria nacional e mundial, especificamente das cidades, configurando a situação de dependência dentro da dependência, como definido por Fernandes (1987).

Contudo, as estratégias apontadas por estes pesquisadores para a superação da pobreza no meio rural se distinguem. De um lado temos, alinhados à concepção marxista, que considera a necessidade de uma transformação no modo de produção da sociedade, não só no campo, e que se dá, necessariamente, através da luta de classes, Stédile (1997) e Fernandes (2001), que em suas pesquisas relatam os conflitos e contradições do meio rural brasileiro, assim como a história e as estratégias de organização dos movimentos de luta pela terra. O que contribui diretamente para o direcionamento das ações dos movimentos camponeses.

A dinâmica da luta de classes se manifesta no campo com a coexistência conflituosa entre os paradigmas de desenvolvimento empreendidos. Por um lado, temos o movimento do capital, que tendencia e hegemoniza as políticas públicas, com impactos catastróficos para o meio ambiente e os seres humanos; e por outro temos o paradigma da resistência representado pela cultura tradicional camponesa. O meio rural é ocupado por diversas famílias que persistem ali, mesmo com todas as dificuldades, construindo sua forma específica de sustento e de trabalho, e fazendo deste campo um território de constituição de vida e não só um setor da economia.

⁸ Existem vários outros autores que discutem a temática do desenvolvimento do campo, em diversas áreas do conhecimento como a sociologia rural, geografia agrária, economia, etc., e que não foi possível discutir aqui devido ao escopo deste trabalho. Dentre alguns, citamos, sobre o campo na realidade brasileira: José de Souza Martins, João Edmilson Fabrini, Eliane Tomiasi Paulino, Antonio Thomaz Junior, Alberto Passos Guimarães, Ricardo Abramovay, Caio Prado Junior, Ariovaldo Umbelino de Oliveira.

Esses são processos de criação e recriação do campesinato que produzem diferentes espaços políticos e transformam territórios. Latifúndios viram assentamentos e assim, as famílias sem-terra fazem a sua própria geografia. Esse fazer-se é produzir seus próprios espaços. Essa é prática dos seringueiros e castanheiros, enquanto resistem lutando pela preservação da floresta, na manutenção de seus territórios e seus modos de vida. Igualmente é a prática dos pequenos agricultores, dos camponeses, dos agricultores familiares que lutam para permanecer na terra. Também é dos quilombolas que secularmente lutam para manter sua cultura. (FERNANDES & MOLINA, 2005).

A Tabela 3 abaixo é uma síntese comparativa do trabalho de análise de Molina e Fernandes (2005), no qual eles apresentam os dois paradigmas em conflito no campo, o *campo do agronegócio* e o *campo da agricultura camponesa*.

Tabela 3: Síntese comparativa entre os modelos distintos de desenvolvimento do campo / O agronegócio e a agricultura camponesa

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura – Commodities	Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais.
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas.	Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local.
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica.
Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza.
Competitividade e eliminação de empregos	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias urbanas inchadas	Campo com muita gente, com casa, com escola...
Campo com pouca gente	Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural

Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da Educação rural	Paradigma da Educação do Campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesia, música – exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste...
<u>AGRO – NEGÓCIO</u>	<u>AGRI - CULTURA</u>

Fonte: FERNANDES, B. M.; MOLINA M. C. (2005)

Por outro lado, o trabalho de Graziano da Silva (1999) desenvolve a idéia de que é necessário criar um novo conjunto de políticas não-agrícolas para impulsionar o desenvolvimento do campo, já que as políticas vigentes têm um olhar sob o campo que ora é urbano, tendendo a padronizar as formas de organização aos moldes das necessidades da sociedade industrial; ora investe num campo exclusivamente agrícola, se restringindo à necessidade de aumentar a produção de alimentos e de matérias primas demandadas pela industrialização. O foco de sua proposta está no investimento na diversidade de composição do campo e suas potencialidades econômicas e sociais. E Ortega (2008) sugere a classificação em *territórios*, como forma de superar a dicotomia entre rural e urbano, já que há uma integração técnico-produtiva e de capital entre agricultura e indústria, um forma indiferenciada do uso do urbano e do rural para atividades industriais e de serviços, e sobretudo, uma facilidade de comunicação entre estes ambientes. Retoma o critério da OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico de divisão como territórios “*essencialmente rurais*”, “*relativamente rurais*” e “*essencialmente urbano*”⁹, estes seriam referência para as políticas públicas. A concepção destes autores se alinha à social-democracia, uma vez que eles propõem transformações nas políticas públicas que vão reduzir o fosso das desigualdades sociais, contudo, sem alterar a base produtiva da sociedade.

Esta é uma disputa por concepções, por modelos de desenvolvimento que na maioria das vezes não estão explícitos nas elaborações dos autores. A concepção da superação da miséria através do investimento nos pequenos produtores e na compreensão de que há uma pluralidade no meio rural que deve ser levada em conta

⁹ Grifos do autor.

pelas políticas públicas, está presente no discurso destes autores. No entanto a forma como se daria este processo de transformação do campo é que se distingue de uma concepção para outra. Os autores da concepção marxista dão destaque à organização dos trabalhadores, sendo que a população do campo deve ser a principal protagonista na construção de seus projetos. O Estado atuaria como apoiador, um parceiro na realização do projeto popular. É uma contraposição à idéia de desenvolvimento do meio rural através de projetos elaborados de fora para dentro, ou seja, dos intelectuais dos centros urbanos para a população do meio rural.

Abordaremos em sessão específica sobre o contexto das escolas do campo e a diferenciação entre o modelo de escola do campo e de escola rural.

2.3 Os paradigmas de educação *do e no* campo no Brasil

As escolas municipais rurais de Uberlândia são o expoente de um modelo educacional destinado ao campo, desenvolvido historicamente em todo o território brasileiro, influenciado por macro políticas educacionais e econômicas. Portanto faz-se necessário destacarmos a concepção de classe manifestada nas propostas educacionais. Há o interesse de cada classe em perpetuar seus ideais, ficando a educação subjugada a esses interesses. Na correlação de forças intrínseca ao sistema capitalista destaca-se a capacidade da classe dominante - os detentores dos meios de produção - de submeterem os trabalhadores ao seu modelo de formação.

Assim, partimos do suposto que Universidade, Estado e Instituições internacionais de crédito (Banco Mundial, FMI) têm interesses em comum incentivando a produção de certas áreas de conhecimento, sendo que, o tema educação no campo como objeto de pesquisas acadêmicas e foco de políticas públicas é ainda incipiente. Segundo pesquisa de Beserra e Damasceno (2004), nas décadas de 1980 e 1990 a produção discente de mestrado e doutorado divulgada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped, assim como por periódicos acadêmicos nacionais e livros, foi uma relação de doze trabalhos na área de educação rural para mil trabalhos nas demais áreas de educação. Esta baixa incidência de estudos sobre educação no campo reflete o descaso com o campo, fruto do valor relativo dos setores agrícolas em relação aos setores industriais e de serviços.

Os últimos 10 anos representaram um relativo aumento no número de pesquisas sobre a temática, que começa a receber destaque em congressos e publicações, muito

embora não tenhamos contato com nenhum levantamento que comprove este fato. Relacionamos o interesse crescente na temática da educação do campo com o desenvolvimento das propostas educacionais dos movimentos de luta pela terra, que se contrapõem à formação tecnicista, e também ao avanço desse debate na agenda governamental, que tem sido provocado por intelectuais e militantes da educação do campo.

Os termos educação *do* campo e educação *no* campo refletem concepções divergentes sobre o campo e sobre as necessidades da população camponesa. O termo “educação *no* campo”, também comumente conhecido como educação rural, refere-se a um projeto genérico de educação que é levado ao campo, sem ligação com suas reais necessidades e sem um projeto de desenvolvimento do campo enquanto território de vida; este modelo se insere na lógica de urbanização e industrialização da sociedade, segundo a qual a educação é o centro de formação para as necessidades do mercado e, portanto, a educação do campo fica em segundo plano, já que o ideal de vida é o cidadão.

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES & MOLINA, 2005).

Em oposição a este modelo temos a “educação *do* campo”, termo cunhado pelos movimentos sociais do campo, como o MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, a União Nacional das Escolas Famílias agrícolas no Brasil – UNEFAB e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR, que protagonizam o desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis. Embasados em suas experiências educacionais designam um tipo de projeto educacional do campo propriamente dito, construído por seus agentes e voltado especificamente à formação integral do camponês.¹⁰

Ressaltamos a lógica de totalidade do sistema capitalista, nesta o urbano e o rural fazem parte do mesmo universo, o de produção de mercadorias, sendo

¹⁰ Fernandes & Molina (2005) discutem neste texto produzido para o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Reforma Agrária da UNESP, algumas diferenças dos paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo, abordando o paradigma da Educação do Campo como uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, é incorporada por diferentes instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial.

considerados, portanto, setores da economia. A educação *do* campo toma o campo não como um setor, mas como um território de produção de cultura marcada pela interação do homem com a terra. Nesta concepção a formação para o trabalho não visa o produto final, a mercadoria, mas sim a construção do indivíduo através do trabalho.

A adaptação dos serviços escolares da cidade ao campo está baseada na idéia de um sujeito, o “aluno”, mero receptor de conhecimento, que pode ser educado a partir de uma perspectiva generalista. Segundo Arroyo (2007) “nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora as diferenças de território, etnia, raça, gênero, classe”.

Para garantir o direito à educação previsto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e na LDB (BRASIL, 1996), deve-se partir da desmistificação do sujeito único, explicitando as diferenças de classe, gênero, território. A partir desta desmistificação de igualdade e de explicitação do caráter ideológico da educação, historicamente os movimentos sociais travam lutas para construir uma escola adequada, que direcione o sistema para a correção de injustiças históricas.

Segundo esta mesma perspectiva de análise, a urbanização da escola do campo se baseia ainda na concepção de campo como setor da economia, no qual o camponês é considerado um ser rude e se modos inadequados. Sendo assim:

A palavra cidade traz sempre referência ao progresso, ao desenvolvimento, enquanto o campo está sempre vinculado ao atraso, ao rústico, ao pouco desenvolvido. Se levarmos em conta a etimologia das palavras, isto fica claro. Assim temos *civilizado*, que vem de *civitas* – que é a palavra latina que designa cidade – da qual igualmente deriva cidadão, que designa o habitante da cidade; mas também cidadão significa sujeito de direitos e deveres, sujeito de direitos políticos. *Político* vem de pólis, palavra grega que significa cidade, e daí também derivam expressões como polido, sujeito bem educado. Se examinarmos as palavras originárias do campo, como por exemplo *rus*, palavra latina que designa campo, temos então *rústico*, rude, para designar algo atrasado, não desenvolvido. E se tomarmos a palavra *agrós*, que em grego significa campo, vamos ter *agreste*, *acre*, que significa algo agressivo, que não tem boas maneiras, que não é polido, que não é civilizado. (SAVIANI, 2002, p.156).

Os movimentos de esquerda têm um papel fundamental na elaboração de propostas que fazem o contraponto ao ideal de desenvolvimento capitalista, postulando sob concepções teóricas e políticas diversas - humanistas, socialistas, anarquistas, etc. – modelos de Nação, de desenvolvimento e, por conseguinte, de crescimento.

2.4 O papel dos movimentos de esquerda na articulação por uma educação básica do campo

O estudo de Maria da Glória Gohn (2002) nos auxilia a compreender a construção de um movimento nacional em defesa de uma educação do campo a partir das diversas concepções teóricas que embasam a prática política dos movimentos sociais ao longo da história brasileira.

A maioria dos estudos sobre os movimentos populares foram realizados na década de 1980, declinando em 1990 e também declinando a preocupação com o seu registro histórico contemporâneo. Esse fato é utilizado pela autora para sustentar a idéia de um retrocesso, uma recaída na articulação dos movimentos sociais a partir da década de 1990. Mas esta recaída não se refere ao desaparecimento dos movimentos, observamos transformações da sua estrutura de organização: se antes defendiam o socialismo libertário ou o anarquismo, negando a institucionalização e os vínculos com partidos e aparelhos do Estado, os sindicatos e movimentos organizados passaram ao atrelamento corporativista dos líderes dos movimentos, como resultado das transformações na redemocratização política do país.

“No decorrer dos anos 80 os movimentos sociais no Brasil passaram, no plano da atuação concreta e no plano das análises feitas, da fase do otimismo para a perplexidade e depois para a descrença”. (GOHN, 2002, p.285). Contribuíram para isso as transformações nas políticas públicas (Constituinte - 1988, Sistema de Conselhos, etc., meios que ampliam a participação da sociedade nas decisões políticas), e a ampliação dos seus atores e agentes públicos, o desenvolvimento das práticas participativas em diversos setores da vida social, o associativismo institucional e a fundação de grandes centrais sindicais (Fundação da Central Única dos Trabalhadores - CUT, 1983), aglutinadoras dos movimentos populares. Assim, criou-se uma camada de dirigentes que cada vez mais se distanciou das bases dos movimentos, se aproximou das organizações não governamentais - ong's - e se ocupou em elaborar pautas e agendas de encontros e seminários. Fora isso as eleições eram outra preocupação que envolveu os interesses dos movimentos, em grande parte principal base constituinte dos partidos políticos.

As articulações e o envolvimento simbiótico do PT com grupos políticos dentro do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra são exemplos importantes desse delineamento de caráter e de prática do movimento popular assumido na década

de 1990. Então, ao avaliarmos a ação do movimento organizado em defesa de uma educação básica do campo, especificamente os envolvidos nas conferências nacionais, destacamos sua múltipla constituição, envolvendo agências internacionais: como a UNICEF e a UNESCO; governamentais: como o grupo de trabalho da SECAD-MEC; uma fração da Igreja Católica; e também o MST, que a partir dos anos 1990 se tornou um dos maiores movimentos populares brasileiros. Esta articulação nacional, representativa em termos políticos, não significa, no entanto, que a transformação dos projetos educacionais esteja ocorrendo de forma homogênea nas escolas municipais rurais e nem nas bases organizadas dos movimentos populares.

Demonstraremos a partir das entrevistas realizadas nas escolas, como as DOBEC e todo o acúmulo de discussões deste grupo é desconhecido pelos profissionais que atuam nas escolas rurais de Uberlândia-Mg. Se por um lado, o movimento social conseguiu agrupar diversos segmentos em torno de sua bandeira, parece-nos que a efetivação de um projeto educacional do campo acontece ainda circunscrita nas pautas dos encontros e seminários e em experiências isoladas. No cotidiano as práticas educacionais, sejam as formais, do Estado, ou as alternativas, que estão no seio dos movimentos, convivem com o acirramento das políticas neoliberais de modernização do campo e a conseqüente precarização das condições de trabalho no meio rural.

Gohn (2002) demonstra que é possível delinear uma tendência de atuação dos movimentos sociais, desde 1982, com as transformações no cenário político, em que o Estado passa a ser o principal interlocutor, ao invés de adversário dos movimentos. Podemos observar esta relação também quando analisamos a participação financeira do Estado nos movimentos populares. A autora afirma que apesar dos movimentos pregarem a autonomia e independência, ela nunca existiu de fato completamente. À pressão dos movimentos para atender às suas demandas, o Estado responde com parcelas de apoio financeiro. No âmbito da Reforma Agrária podemos citar os incentivos financeiros estatais diretos transformados em programas governamentais, como o PRONERA¹¹, destinado a projetos de educação em áreas de assentamento e perpassando da alfabetização ao ensino superior.

A partir de 1990 desenvolve-se uma nova concepção de sociedade civil ampliando a relação entre Estado-sociedade, através da legitimação da esfera do público

¹¹ PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Criado em 1998, tem sido contexto e objeto de inúmeras pesquisas na área de educação.

não governamental, também denominado de terceiro setor. São instituições que se colocam entre o Estado e o mercado. “No Brasil, esse papel passou a ser desempenhado pelas ong’s, que fazem a mediação entre aqueles coletivos organizados e o sistema de poder governamental, como também entre grupos privados e instituições governamentais”. (GOHN, 2002). E é sob esta nova concepção que a autora defende que as utopias dos movimentos sociais são reconstruídas e passamos a viver um momento mais desenvolvido das lutas pela transformação social. Trata-se de uma revisão da noção de cidadania, para além da sua interpretação individual, “o conflito social deixa de ser simplesmente reprimido ou ignorado e passa a ser reconhecido, posto e repostado continuamente em pauta nas agendas de negociações” (p.302).

Gohn (2002) afirma ainda que o novo paradigma da ação social, com as ong’s servindo de base para a construção conjunta de um projeto político pedagógico, têm acontecido em lugares onde havia um movimento estabelecido, formando-se redes com lideranças políticas dos antigos movimentos. Já nos locais onde não haviam movimentos suficientemente organizados em torno de interesses coletivos, os programas sociais das ong’s ou delas através do poder público, são apenas prestações de serviço, despolitizados e retrocedendo aos valores de cidadania individual. Como exemplo disso podemos citar a atuação conjunta das ong’s com o MST nos estados onde este movimento já possuía uma sólida organização, como o Rio Grande do Sul. Se por um lado são instituídas ong’s como cooperativas e redes de pequenos produtores, com a difusão de práticas agroecológicas, e de ideais não capitalistas, por outro há todo um trabalho no sentido de articular estas ações com os princípios educacionais do movimento, com uma intencionalidade e direcionamento político de transformação social.

Já os movimentos de luta pela terra do Triângulo Mineiro, com diversas tensões internas e dificuldade de articulações, se tornam apenas beneficiários de projetos das ong’s. Empresas como Grupo Algar, Syngenta, Cargill, desenvolvem projetos através de suas próprias ong’s, como parte de sua política de responsabilidade social, destinados às populações carentes, totalmente desvinculados das reais necessidades desses grupos e sem direcionamento por parte destes. E mesmo os projetos governamentais, como o PRONAF¹², podem ser questionados por assumirem a condição de substituição de carências.

¹² O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF é um programa do Governo Federal criado em 1995, que oferece linhas de crédito à agricultura familiar.

A análise sobre as transformações dos movimentos populares e suas articulações após os anos 1990 nos possibilita compreender o papel desses grupos na elaboração de projetos extra-oficiais para a educação do campo. A história de regimes totalitários no governo brasileiro (período ditatorial de Vargas – 1930/1945, e o segundo Golpe Militar brasileiro – 1964/1985) e ainda a condição de dependência dos interesses das elites burguesas nacionais e internacionais, como demonstramos anteriormente, tornam bastante recente o desenvolvimento de instrumentos de luta de classes que de fato implementem um regime democrático brasileiro. Por isso devemos resgatar a trajetória desses movimentos e sua importância na disputa por políticas educacionais específicas para a educação do campo.

Apresentaremos experiências que contestam esta estrutura formal, capitalista, de educação para o mercado e defendem uma escola que rompa com a dicotomia trabalho manual e intelectual, visando a formação *onilateral* do indivíduo, para a construção de uma sociedade que enfrente as desigualdades sociais, como é o caso da pedagogia socialista defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

2.5 Sobre o projeto educacional dos movimentos sociais do campo

As contradições existentes no meio rural brasileiro, fruto do binômio agroindústria e trabalhador rural (seja ele assalariado, pequeno produtor rural, ou sob outras denominações de relações de trabalho, como por exemplo, parceiro, terceirizado, trabalhador temporário) deram origem aos movimentos sociais do campo. São os tradicionais trabalhadores rurais resistentes à proletarização e os novos excluídos urbanizados, organizados por reivindicações de melhores condições de vida, são eles os movimentos de posseiros, dos Sem-Terra, dos atingidos por barragens, quilombolas e os indígenas. O Movimento Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), fundado oficialmente em 1984, será destacado nesta investigação devido à sua organização política em âmbito nacional com relevante atuação nos conflitos por terra no Triângulo Mineiro, e pelo acúmulo teórico e prático que possui em um projeto educacional *do* campo. Grzybowski (1987) é uma referência histórica no estudo da influência dos Sem-Terra como movimento social de importância nacional na reabertura política pós ditadura militar.

A proposta pedagógica do MST é uma apropriação da teoria de Paulo Freire, e também de teórico-militantes socialistas como Makarenko, Lênin, Pistrak, Gramsci,

Martí, Che Guevara. O setor de educação do movimento é organizado nacionalmente e desenvolve uma série de projetos que passam pela Educação Infantil, nas cirandas, envolve o Ensino Fundamental nos acampamentos e assentamentos, além de uma escola nacional de formação¹³ e cursos superiores, vinculados às Instituições Federais de Ensino Superior.

Em parceria com instituições de ensino superior existem os cursos superiores de Pedagogia da Terra, que recentemente passaram a ser denominados de curso de Licenciatura em Educação do Campo. Esta “denominação se adota nos últimos tempos, para, sobre e com os Movimentos Sociais, significa pensar sob outra lógica, quer seja a lógica da Terra, a lógica do Campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*”. (ANTUNES-ROCHA & MARTINS, p.17, 2009). Também com vinculação oficial existem os projetos que recebem verba do PRONERA, as parcerias com o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - Iterra, e com a Fundação de Ensino e Pesquisa da Região Cealeiro - Fundep.

“Nessas experiências é possível identificar um ponto em comum que é a formação assentada sobre a relação entre trabalho agrícola e educação escolar, com ênfase na cooperação, tendo por base a dimensão social do trabalho. (RIBEIRO, 2010). A pedagogia do movimento resgata, portanto a dimensão ontológica do trabalho, definida pela teoria marxista como a forma genuína de relação entre homem e natureza para garantir a sobrevivência da espécie humana. Portanto, nesta perspectiva não há separação entre trabalho e educação, ou seja, a lida com a terra para a produção do sustento, a organização do grupo para este trabalho, e tudo mais que estiver relacionado com o cotidiano social, político, produtivo devem fazer parte do cotidiano da escola.

O MST se destaca ainda por possuir um paradigma educacional específico para a realidade rural, com vistas ao desenvolvimento de um novo modelo de homem. (BEZERRA NETO, 1999). Assim, para este movimento, a educação ocupa o papel de formação dos trabalhadores para um projeto de transformação profundo nas relações sociais como a finalidade de edificação do socialismo pondo fim à sociedade de classes.

E, quem seria a população do campo signatária deste projeto? O texto preparatório para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) resgata o conceito histórico e político de camponês, denominados nas diversas regiões brasileiras também como *caipira*, *caiçara*, *curumba*, *tabaréu*, *capiau*, *sertanejo*,

¹³ Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), inaugurada em 2005 no município de Guararema/SP.

lavrador, sitiano, seringueiro, colono, cabloco, roceiro, carcumano, agregado, meeiro, parceiro e, mais recentemente, sem-terra, assentado, entre outras denominações, de cunho tanto valorativo como pejorativo. Importa-nos destacar a condição de classe referida, são trabalhadores rurais, diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural, incluindo os quilombolas e as nações indígenas. Assim, “seus significados jamais são confundidos com outros sujeitos sociais do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, (...) as palavras exprimem as diferentes classes sociais”. (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2004, p.26).

Eles “vêm se constituindo em espaços de resistência, de luta e conseqüentemente, de organização de um saber que traduz a realidade de seus atores”. (BESERRA & DAMASCENO, 2004). Desenvolvem teorias pedagógicas integradoras do indivíduo com sua referência importante em Paulo Freire e seu enfoque na conscientização da exploração capitalista e no incentivo da educação popular pela e para a *práxis* social de cada grupo. Resgatam assim, a necessidade de uma educação engajada. Nesta, a formação política, identitária e cultural não podem ser dissociadas, sendo que o território, a realidade vivenciada, é a base para o desenrolar do processo educativo.

“A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade de formação de educadoras e educadores do campo”. (ARROYO, 2007, p.163). Tal acúmulo avançou, portanto, para a formação de currículos específicos com conteúdo de formação de educadores e educadoras do campo assim especificados por Arroyo, em artigo que trata sobre as políticas de formação dos educadores do campo:

conhecimento das questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, tensões entre o campo e o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas”. (ARROYO, 2007, p.167).

Este projeto educacional está baseado na concepção pedagógica definida e estruturada em torno dos princípios socialistas de formação pela *práxis*, resgatando a teoria que denuncia a cisão entre teoria e prática do modelo atual. Para o movimento, a prática é a prática revolucionária, aprendida nas instâncias organizativas, nas cooperativas de produção e na vida política de militância. E o aprendizado científico, teórico, só faz sentido se for norteado para o esclarecimento da condição de exploração

dos trabalhadores e desenvolvimento de novos valores de autonomia, humanismo e solidariedade.

Partindo desses princípios, o MST reivindica do Estado que a escola pública do meio rural seja pensada e organizada para o trabalho no campo, dando a mesma ênfase para o trabalho manual e intelectual, rompendo assim com a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o braçal para outra. O MST entende, portanto, que, partindo da prática produtiva para a educacional, estariam fazendo uma relação dialética entre teoria e prática. (BEZERRA NETO, 1999, p. 47)

Pistrak (2000), ao analisar a realidade da educação escolar na URSS durante os primeiros anos do processo revolucionário considerou a diferença entre as abordagens do *trabalho* na educação indicando que há uma distinção fundamental entre as formulações que tratam do *princípio educativo do trabalho* e do *trabalho como princípio educativo*. A primeira está relacionada ao ensino através do trabalho, destinado a formar força de trabalho capacitada tecnicamente para os postos de trabalho da forma como se apresentam no modo de produção específico da sociedade. E o segundo se refere ao trabalho material como a própria essência do processo educativo, reunificando ensino e educação como forma de emancipação humana. No entanto, Pistrak (2000) afirma que os novos métodos educacionais permitem a solução parcial do problema: “eles surgem como o método marxista para ensinar a conhecer e dominar a realidade atual por meio da escola” (p.50).

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. (PISTRAK, 2000, p.50).

Nos princípios educativos do MST podem ser destacadas experiências de pedagogia da alternância, que prevêem uma etapa do processo de aprendizagem na escola e outro período escolar nas áreas de Reforma Agrária, como as Escolas Famílias Agrícolas – EFA’s e as Casas Familiares Rurais – CFR’s existentes em todo o país.

Este projeto defende a importância de um calendário escolar e de um currículo adequado ao trabalho no campo, que respeite os períodos de produção agrícola, e que se adéque às necessidades da produção familiar. Existe ainda um intento declarado em desenvolver os princípios da democracia participativa na gestão escolar, sendo que a alternância pode estimular a implicação da família no conteúdo aprendido na escola e vice versa. (BEZERRA NETO, 1999).

A condição de existência destes projetos está submetida aos desafios atuais do mundo de trabalho capitalista, como, por exemplo, as cooperativas dos Sem-Terra que se relacionam no mercado tradicional das cidades e, ao mesmo tempo desenvolvem novas relações de trabalho baseadas na solidariedade. Portanto, tais experiências devem ser aprimoradas e ter seus êxitos louvados.

O objetivo deste trabalho não é analisar extensivamente as experiências deste movimento, apontando seus possíveis êxitos e limitações, restringimos a indicar como ele se destaca ao apresentar propostas de superação do atual modo de produção criando possibilidades de surgimento de práticas educativas fundadas no trabalho destinadas ao homem do campo.

CAPÍTULO 3. A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DE UBERLÂNDIA-MG

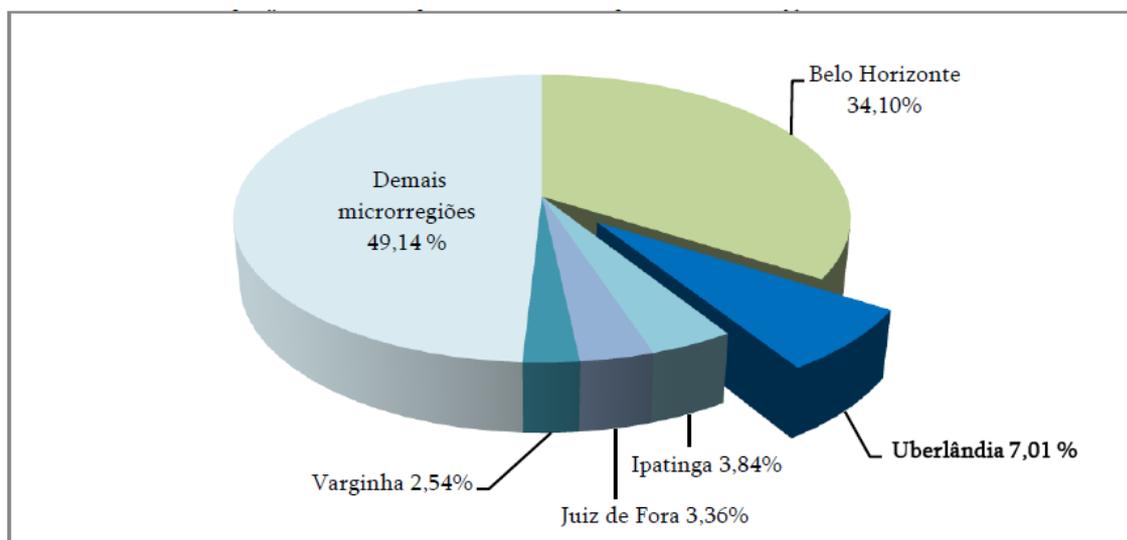
“Porque roça não dá futuro, sabe esse futuro assim de ganhar bem, enriquecer, não. A menos que você tenha condições financeiras pra investir em tecnologia, senão... hoje se você não investir em tecnologia, a zona rural é gasto mesmo... não é fácil a vida de roça.” Margarida, diretora entrevistada.

3.1 Uberlândia, uma história ligada ao latifúndio e à agricultura de mercado

O município de Uberlândia está localizado na região do Triângulo Mineiro que se situa na parte extremo oeste de Minas Gerais e agrupa 64 municípios distribuído entre as microrregiões, Uberlândia, Uberaba, Patrocínio, Patos de Minas, Frutal, Araxá e Ituiutaba. É considerada a segunda maior cidade do estado e a décima maior cidade não-capital do país em termos populacionais. O bioma predominante na região é o cerrado, de vegetação baixa e pouca fertilidade natural, o que o torna impróprio para a agricultura sem correção necessária de nutrientes e acidez.

O município de Uberlândia possui o segundo maior PIB do estado, ficando atrás somente da capital Belo Horizonte, como está ilustrado no gráfico abaixo (Gráfico 1).

Gráfico 1: Participação no PIBpm do Estado por microrregião de MG, 2006.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação Contas Nacionais
Elaboração: CEPES/IE-UFU

Considerando as cidades que possuem mais de 500 mil e menos de 1 milhão de habitantes no Brasil, Uberlândia apresentou, em 2006, o 9º maior PIB, superando em produção de bens e serviços algumas capitais de estados brasileiros. Também foi 9º quando considerado o PIB *per capita*. (BARROS, 2010, p.10).

Estes dados nos dão um panorama do desenvolvimento da cidade, indicando um município com desenvolvimento econômico e social que podem ser considerados referência nacional de qualidade e de crescimento. No entanto, é importante apontarmos para as limitações desses indicadores em apreender a totalidade da qualidade de vida em um território. Assim, existem contradições sociais do município de Uberlândia que não são explicitadas pelos indicadores estatísticos.

Refletindo as contradições e dificuldades sócio-econômicas da maioria das sociedades brasileiras, segundo estudos realizados no ano de 2001 pelo Instituto de Economia da UFU¹⁴, a pobreza atinge aproximadamente a 43,30% da população de Uberlândia, sendo que 10,70% são considerados indigentes, isto é, vivem com uma renda média de R\$ 40,48 por mês. Outro aspecto significativo de grande parte da população refere-se ao fato de que 40,15% possui apenas o Ensino Fundamental incompleto e 10,22%, o Ensino Médio incompleto.

Além desses dados, no campo sócio-econômico, estudo realizado por Gandolfi (2001), constatou que o município apresenta um perfil de emprego similar ao do Brasil, onde imperam baixos salários, ampla difusão do trabalho informal, baixa presença dos jovens no mercado de trabalho, assim como predominância do gênero masculino, principalmente na Indústria de Transformação e Comércio. Uberlândia também apresentou piores condições de geração de trabalho quando comparado com os indicadores macroeconômicos de outras regiões semelhantes a esse município, principalmente onde há um predomínio de tempo de serviço e escolaridade baixa entre os trabalhadores empregados formalmente.

Para compreender melhor a composição econômica social e política de Uberlândia optamos por revisitar sua história. Especialmente sua projeção como uma cidade de grande porte, que abriga uma série de grandes empresas do ramo da agroindústria como a Cargill, Syngenta, Monsanto, e outras empresas de médio e

¹⁴ Relatório cujo título é: “Condições Sócio-Econômica das Famílias de Uberlândia”, sob a responsabilidade conjunta do NEDRU – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Regional e Urbano, do NEST – Núcleo de Estudos de Economia Social e do Trabalho e do CEPES – Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômicos Sociais, do Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia. O trabalho de coleta de informações desenvolveu-se no período de 9 de abril a 13 de julho de 2001 e teve apoio (transporte e alimentação) da Prefeitura do Município.

pequeno porte de comercialização de insumos e prestação de serviços do segmento agrícola. Situado neste território está sua rede de escolas municipais rurais que reproduzem o discurso de *cidade progressista*. E dizemos discurso, pois alguns pesquisadores compreendem que por trás da idéia de progresso há uma cidade com intensas contradições, desigualdades e conflitos.

O princípio do povoamento da região onde se localiza a cidade de Uberlândia se deu com a descoberta das minas de ouro no sertão goiano, no início do século XVIII, sendo que estas terras foram fundamentais como instrumental logístico para as expedições de busca do ouro. Foi a fase inicial de ocupação do Triângulo Mineiro, que se deu até o final do século XIX. A então “São Pedro do Uberabinha” era uma das cidades por onde passava a “Estrada de Ferro Mogiana”, em 1889. A expansão da cidade de Uberlândia como centro comercial pode ser localizada então nas políticas nacionais de desenvolvimento pós Independência da República, com a “Mogiana” sendo uma das principais vias de escoamento da produção cafeeira das cidades para os portos.

Este período, compreendido entre 1889 e a segunda metade da década de quarenta do nosso século (*se referindo ao século XX*)¹⁵, denominado aqui de “Expansão comercial”, marca as articulações da economia do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba com o centro dinâmico – São Paulo. (FREITAS e SAMPAIO, 1985, pág. 27 apud BARROS, 2010, p.20).

Durante o Governo Getúlio Vargas (1930-1945), na implementação de seu programa de integração e colonização “Marcha para o Oeste”, o Triângulo Mineiro foi dotado ainda mais de infra-estrutura já que ele era estratégico para a penetração rumo ao centro-oeste. Há então uma ampliação de seu potencial econômico, passando especialmente a partir dos anos 1930 a ocupar um papel complementar na expansão urbana e industrial de São Paulo.

A fotografia abaixo ilustra o movimento da cidade em 1940, com destaque para a Estação Mogiana e seu papel no desenvolvimento da cidade como pólo logístico da produção agropecuária.

¹⁵ *Adendo nosso.*



Foto 1: Cenas do documentário “Uberlândia, Cidade Menina”, produzido em 1941 pela Companhia Cinematographica do Rio de Janeiro.

Fonte:

http://www.correiodeuberlandia.com.br/texto/2008/07/13/30534/um_recorte_da_historia_recuperado.htm

De forma mais ampla, no estado de Minas Gerais, a industrialização teve um importante momento de desenvolvimento durante o Governo de Juscelino Kubitschek (1951-1955), então governador, no qual houve uma expansão ferroviária e energética que deu suporte a este processo. Foram grandes os esforços mineiros voltados para a construção da infraestrutura que daria suporte à expansão capitalista. No que diz respeito à energia, foi criada a CEMIG (Centrais Elétricas de Minas Gerais S.A), em 1952 e em relação ao transporte, todas as ações foram voltadas para o sistema ferroviário. (SANTOS, 2008 p.131).

Após a fase de expansão comercial do Triângulo Mineiro, que segundo Freitas e Sampaio (1985 apud BARROS, 2010) se encerrou na segunda metade da década de 1940, se inicia o desenvolvimento industrial da região. Esse se intensifica na década de 1960, quando, com o advento do Governo JK (1956-1961) na presidência da república, através de seu projeto desenvolvimentista e, principalmente, com a construção de Brasília, a nova base econômica, fundada em um complexo agroindustrial, se consolidaria.

A função de entreposto comercial assumida pelo município e por toda a região do Triângulo Mineiro permitiu sólida acumulação de capitais que nos anos 1950 e 1960 se transformaria em investimentos na modernização da agricultura e também, posteriormente, na industrialização. A partir de 1960 e especialmente em 1970 as áreas de cerrado são incorporadas ao processo produtivo e o solo que antes era ocupado basicamente por pastagens naturais passam a ser aproveitadas mediante disponibilidade de capitais e investimentos tecnológicos. (GOMES, 2004, p.90). Tais investimentos aconteceram no contexto da Revolução Verde, que teve impacto sobretudo na transformação do cerrado em áreas agricultáveis, com intensa produção de fertilizantes e produtos químicos destinados às grandes lavouras.

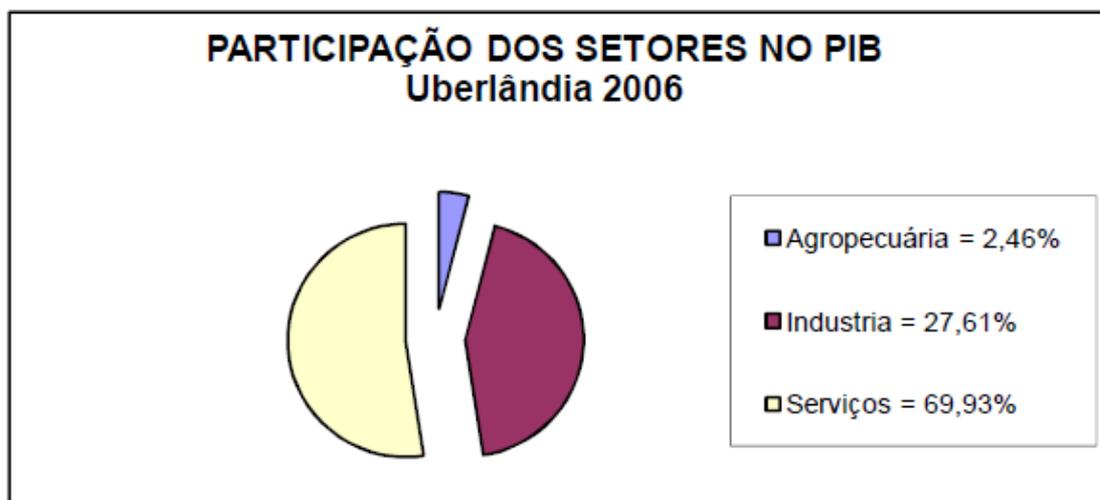
Mais à frente, o apoio do Governo Militar foi fundamental para viabilizar os interesses de exploração do capital nacional e estrangeiro na região. Com destaque para a ação do INDI¹⁶ e o BDMG¹⁷ que agenciaram a implantação das empresas agroindustriais mineiras de reflorestamento, pecuária, cana-de-açúcar, e principalmente a soja e o café no cerrado mineiro. (GOMES, 2004, p.90).

Uberlândia se localiza, então, na malha rodoviária de importante ligação entre o centro político do país (Brasília) e o econômico (São Paulo). Com isso, a cidade conquistou uma política industrial mais ousada e a constituição de outras estratégias de desenvolvimento urbano, fundamentalmente a partir da década de 70, que a levariam para um nível de crescimento bastante superior ao de outras cidades da região. Pois, a partir dessas ações, desencadeou-se um dinâmico processo de estruturação de uma cidade complexa, amparada não só pela força agroindustrial, mas também pelas intensivas necessidades de um setor de serviços que retroalimentou o crescimento urbano. Assim, se desenvolve na cidade um setor de serviços que sobrepõe aos demais setores, como pode ser percebido no Gráfico 2 abaixo.

Temos que o setor de agropecuária ocupa apenas 2,46 % do total do PIB do município, enquanto o setor de indústria ocupa 27,61% e o de serviços 69,93%. No entanto, diversas empresas em Uberlândia não são categorizadas no setor de “agropecuária”, mas estão de alguma forma, relacionadas a este setor.

¹⁶ INDI- Instituto de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais.

¹⁷ BDMG- Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais.

Gráfico 2: Participação dos setores no PIB do município de Uberlândia-2006

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação Contas Nacionais
Elaboração: CEPES/IE-UFU

Outro indicativo da relevância das empresas agrícolas e de outras relacionadas a este setor é a participação destas nas exportações do município, como demonstrado na Tabela 4 abaixo:

Tabela 4: Principais empresas exportadoras de Uberlândia/MG, 2008.**Empresa/Valor exportado**

2008	
ABC-INDUSTRIA E COMERCIO S/A-ABC-INCO	Acima de US\$ 50 milhões
CARGILL AGRICOLA S A	Acima de US\$ 50 milhões
COOPERATIVA CENTRAL DOS PRODUTORES RURAIS DE MINAS GERAIS	Entre US\$ 10 e 50 milhões
BERTIN S.A.	Entre US\$ 10 e 50 milhões
MULTIGRAIN S.A.	Entre US\$ 10 e 50 milhões
AWB BRASIL TRADING S.A.	Entre US\$ 10 e 50 milhões
BRACOL HOLDING LTDA	Entre US\$ 10 e 50 milhões
COOPERATIVA DOS AGRICULTORES DA REGIAO DE ORLANDIA	Entre US\$ 10 e 50 milhões
ADM DO BRASIL LTDA	Entre US\$ 1 e 10 milhões
MONSANTO DO BRASIL LTDA	Entre US\$ 1 e 10 milhões
RESINAS TROPICAIS - INDUSTRIA E COMERCIO LTDA.	Entre US\$ 1 e 10 milhões
PRODUTOS ERLAN LIMITADA	Entre US\$ 1 e 10 milhões
TECNIC SERVICOS LTDA	Entre US\$ 1 e 10 milhões
GRANJA PLANALTO LTDA	Entre US\$ 1 e 10 milhões
SOUZA CRUZ S/A	Entre US\$ 1 e 10 milhões
SOMA R.C. IMPORTACAO EXPORTACAO LTDA.	Entre US\$ 1 e 10 milhões

Fonte: Uberlândia: painel de informações municipais – 2009. CEPES, 2010. Elaboração própria.

Verificamos que dentre as principais empresas exportadoras do município estão: Souza Cruz, empresa do ramo de fumo e cigarros; a Granja Planalto, do ramo de alimentos; Resinas Tropicais, empresa de extração de resina natural de Pinus; Monsanto do Brasil, ADM do Brasil, AWB Brasil, Multigrain, Cargill, ABC-INCO, todas empresa de produtos para a agricultura – alimentos, sementes transgênicas, fertilizantes, agrocombustíveis e produtos químicos; Cooperativas de agricultores; e Bertin S.A. empresa de proteína animal.

As jazidas de fosfato e calcário atraíram para a região indústrias de fertilizantes como a Valefértil e a Fosfértil (indústria de fosfato) e a Arafértil (indústria de fertilizantes). (CLEPS JUNIOR, 1998, p.141, apud GOMES, 2004, p.95).

A representação das grandes empresas agroindustriais no Triângulo Mineiro, e especificamente em Uberlândia nos leva a questionar o quanto os benefícios do crédito rural são oferecidos mais para os grandes e médios estabelecimentos do que para os pequenos produtores. A reestruturação produtiva no campo, com a exigência de aquisição de máquinas, sementes melhoradas, adubos, agrotóxicos, acirraram a condição de subordinação dos pequenos produtores, dependentes das linhas de crédito, dos atravessadores, das indústrias. Assim, o investimento público através de linhas de crédito e incentivos fiscais dá mais sustentação às empresas privadas agroindustriais do que aos produtores da agricultura familiar.

Uma expressão deste binômio - agronegócio de ponta e agricultura familiar precária – é a grande quantidade de conflitos por terra existentes em toda a extensão do Triângulo Mineiro. De todas as áreas rurais ocupadas por organizações de trabalhadores no estado de Minas Gerais, registradas pelo INCRA-MG durante os anos de 1999 e 2001, que somam 162 ocupações, 113 ocorreram no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Gomes (2004) demonstrou em sua dissertação de mestrado como a ofensiva do capital é acompanhada por uma organização dos trabalhadores rurais nos movimentos de luta pela terra, que defendem a necessidade da Reforma Agrária para eliminar as desigualdades sociais do campo.

Simboliza esse processo a disseminação do conceito de Sem Terra como referência de identidade política, como forma de (auto) denominação daqueles trabalhadores rurais, arrendatários, meeiros, pequenos proprietários, enfim, expropriados e explorados no movimento excludente do capitalismo, que organizam-se para, de alguma maneira, fazer frente à ofensiva do capital. (GOMES, p.124).

Os movimentos dos Sem Terra do município de Uberlândia nos interessam nesta investigação por comporem uma parcela considerável dos alunos que estudam nas escolas municipais rurais, e ainda por representarem uma proposta educacional que se contrapõe ao modelo neoliberal de escola.

Podemos perceber, através deste panorama da composição econômica e social do meio rural uberlandense que há um projeto de crescimento econômico em desenvolvimento no município que privilegia o setor de serviços e a urbanização. Portanto, buscamos em nosso trabalho de campo, investigar: como a escola do meio rural, direcionada para a população trabalhadora que reside no campo, reflete e corrobora esta concepção agroindustrial e o ideal de desenvolvimento sustentado politicamente em Uberlândia?

3.2 As escolas municipais rurais de Uberlândia-MG

Passaremos a seguir para uma descrição geral da rede de escolas municipais de Uberlândia, e logo das escolas pesquisadas, seu histórico, perfil da clientela atendida, e também dados relevantes da relação entre o profissional que foi entrevistado em cada instituição e a escola atual, assim como sobre sua relação com a atuação na escola rural. Concluímos com uma análise crítica sobre as categorias elaboradas através da análise das entrevistas, que nos auxiliam a compreender o caráter hegemônico da expansão do capitalismo no campo, dialogando com os referencias teóricos e o contexto abordado anteriormente.

A rede municipal de ensino fundamental de Uberlândia possui 37 escolas urbanas, mais as 13 escolas localizadas na zona rural. Possui ainda as escolas municipais de educação infantil e um centro de estudos – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, que realiza a capacitação dos professores de toda a rede¹⁸.

Das 13 escolas municipais rurais, que compõem a rede de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação, 4 estão localizadas em distritos, 3 em comunidades e bairros periféricos e 6 estão em fazendas da zona rural um pouco mais distantes da cidade. São oferecidos nestas escolas: o ensino fundamental completo, do 1º ao 9º ano, e em algumas delas o curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no período noturno

¹⁸ Dados obtidos através do site da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia: http://www.uberlandia.mg.gov.br/secretaria.php?id=13&id_cg=64

e salas do último ano da educação infantil. Não há na Secretaria um órgão específico destinado a organizar as demandas das escolas rurais, elas estão organizadas dentro do quadro geral das escolas fundamentais do município.

As crianças do ensino infantil que residem na zona rural do município não têm acesso a nenhuma instituição oficial de educação na zona rural, fora algumas escolas que têm salas do último ano desta modalidade de ensino. Já os alunos do ensino médio contam com transporte escolar municipal que faz o deslocamento de suas residências até as escolas da cidade.

3.3 Histórico e descrição das escolas pesquisadas e dos entrevistados:

3.3.1 Escola Municipal Leandro José de Oliveira

A escola Leandro foi selecionada para participar desta investigação por ser a escola mais distante do município e de distritos. Está localizada na rodovia 497, km 49, entre as cidades de Uberlândia e Prata, mas constituindo ainda zona rural de Uberlândia. Nos despertou especial interesse o fato da escola atender algumas comunidades de assentados e acampados de reforma agrária.

O nome da escola é uma homenagem a um grande fazendeiro da região da margem direita do rio Tijuco. Herdeiros de sua família cederam a área para a construção da escola. A Inauguração oficial da escola foi em 1990 com a nucleação das escolas Boa Vista, Rivalino Alves dos Santos e Capim Branco, quando começou a funcionar o segundo grau completo. Desde 1960 a escola existia, ocupando cômodos em fazendas da região, com salas multisseriadas. Em 1981 passou a funcionar na fazenda Douradinho, até a construção da nova escola e a nucleação onde hoje situa a escola Leandro José de Oliveira.¹⁹

Atende trabalhadores rurais de granja, de fazendas, de acampamentos e assentamentos de reforma agrária, localizados entre as bacias dos córregos Douradinho e Panga até o rio Tijuco.

São 216 alunos, no período da tarde, do introdutório ao 9º ano, distribuídos em 10 salas de aula, e 44 alunos no período noturno, em turmas do 5º ao 9º ano. Também

¹⁹ Informações obtidas através do site da prefeitura:
http://200.225.227.178/pmueduca/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=leandro_jose&tax=5639&lang=pt_BR&pg=5068&taxp=0&. Acesso em 20/09/2010.

no período noturno funciona uma turma de 7 alunos do PME A - Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo.

O espaço físico da escola é composto por salas de aula, banheiros, almoxarifado, salas de direção, secretaria, audio-visual, biblioteca, cantina, pátio com área coberta e também mesas ao ar livre com algumas árvores ao redor e uma quadra poliesportiva, sendo considerado satisfatório para as atividades da escola. Chama a atenção o fato da escola não possuir muros, cercas ou grades.

Participou da entrevista na escola Leandro a supervisora, já que não foi possível entrevistar o diretor por incompatibilidade de horários, o que não foi considerado um problema para a construção dos dados. A entrevistada está na escola Leandro desde 1992, portanto 19 anos, tendo começado sua trajetória como professora da prefeitura em 1991, na escola do Moreno, também rural, e em 1992 veio para a Leandro e para a escola Dom Bosco, alternando os turnos entre as duas escolas. Em 1997 ela restringiu a sua atuação à escola Leandro.

Sua trajetória escolar começou com a atuação na Educação Infantil, em escolas particulares urbanas, e depois na rede pública, da antiga pré-escola. Quando passou no concurso para supervisão escolar a vaga que estava disponível era para as escolas da zona rural. O que ela viu com interesse pela identificação com a escola rural, que fez parte de sua formação como estudante, já que residia no campo e estudou numa escola rural. Quando foi perguntada se hoje ela tivesse a possibilidade de escolher entre a atuação no meio urbano ou rural, ela disse que optaria pelo rural.

3.3.2 Escola Municipal do Moreno

A escola Municipal do Moreno foi escolhida para participar da pesquisa por ser muito próxima à sede do município, ela está ligada pela estrada do Pau Furado que é totalmente asfaltada, aos bairros Morumbi e Alvorada. Atende alunos que moram em sítios, filhos de pequenos proprietários rurais e de trabalhadores rurais assalariados. Têm influência na escola também o fato dela estar rodeada por um parque estadual de reserva florestal, à margem de uma grande usina hidrelétrica.

A escola municipal do Moreno foi fundada por Felisberto Alves Carrejo em 1835, na fazenda Tenda do Moreno, a 29 km de Uberlândia, na estrada do Pau Furado. A escola fica próxima à Usina Capim Branco, ao Parque Estadual do Pau Furado, e está ao lado da capela, de uma mercearia e de campos de futebol que compõem a região

central da tenda dos Morenos. O local é conhecido pelas festas de folia de reis e de São José, padroeiro da paróquia.

A escola do Moreno atende a toda a população da região denominada Marimbondo, filhos de trabalhadores rurais e de moradores do setor de chácaras. São cerca de 125 alunos distribuídos em turmas do 1º ao 9º ano, funcionando no período matutino.

Funciona em um cômodo anexo à escola um posto de saúde que possui médico, dentista e psicólogo que atendem aos moradores da região em determinados dias da semana. A escola é pequena e possui, salas de aula, banheiros, almoxarifado, salas de direção, secretaria, biblioteca, cantina, quadra de esportes e salão para eventos. O espaço-físico foi considerado suficiente pela diretora.

A diretora entrevistada atua em escolas rurais há 22 anos, estando a 4 anos como diretora da escola do Moreno. Estes anos de experiência fazem com que ela perceba a realidade das escolas rurais de forma diferente da realidade das escolas da cidade, entretanto ela não reside no meio rural, mora na cidade, vai e volta todos os dias. A partir de sua longa experiência na zona rural afirmou durante toda a entrevista, a necessidade de um projeto de formação específico para as escolas da zona rural, já que os alunos deste ambiente vivem em situações diferentes daquelas vivenciadas pelo aluno da cidade.

3.3.3 Escola Municipal Dom Bosco

A escola municipal Dom Bosco foi escolhida para participar desta investigação por estar localizada próxima à zona urbana, abrangendo uma população diversa, de movimentos de luta pela terra, trabalhadores rurais assalariados e de agroindústrias que circundam a cidade.

A escola está localizada na BR 365, Km 20, na região do Rio das Pedras. Funciona em dois turnos, manhã e tarde, com cerca de 545 alunos. Atende alunos do 2º período ao 9ºano.

Em 1957 num convênio com a ABAM- Associação Brasileira do Menor Abandonado foi construída a escola Charles Anderson Weaver, de 1ª a 4ª série em regime multisseriado, funcionando como internato. Em 1962 passa a funcionar como escola Combinada Rio das Pedras Associada, nome que se refere à região onde se localiza a escola. De 1975 a 1981 o Lions de Uberlândia passou a cuidar da parte

administrativa e financeira do patronato. Em 1980 se transformou em Fazenda Escola Rio das Pedras, tendo fim o patronato, e passando em 1982 para a administração da prefeitura municipal de Uberlândia, com contrato pela área de 97 anos. Em 1984 a escola é ampliada e acontece a nucleação de uma série de pequenas escolas da região. De 1981 a 1990 a escola mesclava funcionários financiados pelo estado e pela prefeitura. Em 1989 sua denominação passa a ser Escola Municipal Dom Bosco.

A população que ocupa o espaço geográfico em torno da escola é bastante heterogênea, pois a região apresenta características, tanto rurais, como urbanas, com forte presença da atividade industrial. Além de grandes propriedades rurais tradicionais e centenas de sítios, conta também com propriedades ligadas diretamente à agroindústria. É o caso das granjas: Planalto, Rassi e Sadia, além de propriedade do Grupo Algar, fábrica de óleo vegetal e margarina e Grupo Sadia. O comércio local é constituído por três postos de combustíveis (BR 365), com restaurantes e mercearia a eles agregados. A escola atende ainda à comunidades de assentados e acampados, ligados à movimentos de luta pela terra.²⁰

Funciona na mesma área da escola, no entanto sem nenhuma relação com a mesma e isolado por cerca, o projeto “Colônia Penal”, da Penitenciária Jacy de Assis, no qual presos cultivam hortaliças para abastecer a instituição prisional

O prédio da escola é bastante antigo, mas bem grande, com refeitório, laboratório de ciências, informática, sala de vídeo, uma ampla sala de professores e uma área de lazer com uma pequena piscina, também antiga. Possui uma área verde privilegiada com várias árvores antigas e ainda uma quadra poliesportiva construída recentemente pela prefeitura.

A diretora entrevistada reside na zona rural próxima à escola. Está há 14 anos na escola, começou como professora e depois passou no concurso para supervisão e desde 2006 ocupa o cargo de diretora. Atualmente mora na cidade, porque tem dois filhos que estudam lá. Todo final de semana fica na fazenda, que é próxima à escola. Então, tem casa na cidade e na fazenda. Acredita que estar inserida na comunidade no entorno da escola influencia positivamente no seu trabalho.

3.3.4 Escola Municipal José Marra da Fonseca

²⁰ Trecho com informações sobre a composição social do entorno da escola retirado da página da escola: http://200.225.227.178/pmueduca/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=dom_bosco&tax=5914&lang=pt_BR&pg=5103&taxp=0&. Acesso em 8 de Setembro de 2010.

A escola municipal José Marra da Fonseca foi escolhida para participar da pesquisa por ser uma escola rural localizada em um distrito de Uberlândia-MG. Na entrevista realizada com a coordenação pedagógica das escolas foi nos informado que as escolas de distrito possuíam particularidades por sua proximidade com a comunidade local. Nos interessamos então, em investigar este fato.

A escola José Marra da Fonseca está localizada no distrito de Cruzeiro dos Peixotos, a 18 Km da sede do município. Em 1953 a escola que existia no distrito foi ampliada constituindo o Grupo Escolar “Odilon Behrens” em homenagem ao Secretário Estadual de Educação da época. A escola funcionou com salas multisseriadas até 1965. Estava sob administração estadual e municipal de 1952 até 1966. A partir deste ano foram formadas classes correspondentes a cada série (1^a, 2^a, 3^a, 4^a) deixando de ser multisseriada. Em 1973 iniciou-se a 5^a série, e depois a 6^a, 7^a, e 8^a. Em 1984 houve a ampliação da estrutura física da escola para a implantação da nucleação, que consistiu no agrupamento das escolas Giácomo Segatto, José Fonseca e Paranan, nas instalações da então Escola Municipal do Cruzeiro dos Peixotos. Em 1993 recebeu os alunos da Escola Municipal Sobradinho enquanto esta passava por uma reforma e ampliação. Em 1995 a escola passou a atender crianças acima de 5 anos, abrindo uma turma do último ano da educação infantil. Em 2000, deixa de denominar-se Escola Municipal do Cruzeiro dos Peixotos e passa a ser denominada Escola Municipal José Marra da Fonseca.

O distrito de Cruzeiro dos Peixoto tem características basicamente rurais, com as principais atividades da população relacionadas à pecuária, agricultura, e alguns pequenos estabelecimentos comerciais. A clientela atendida na escola foi descrita pela diretora como 50% de moradores do distrito e os outros 50% de crianças que vem das fazendas.

Atualmente a escola possui 15 alunos na Educação Infantil (4 e 5 anos), e 115 distribuídos nas turmas do 1^o ao 9^o ano. As turmas do 5^o ao 9^o ano ocupam a escola na parte da manhã e as da Educação Infantil e 1^o ao 4^o ano no período vespertino.

O espaço físico da escola é constituído de campo de futebol, quadra poliesportiva, galpão com palco para apresentações culturais, salas espaçosas, banheiros, biblioteca, depósitos e um pátio pequeno com árvores e mesas ao ar livre.

A diretora entrevistada está há 20 anos na escola e há 4 anos no cargo de diretora. Nasceu no distrito de Cruzeiro dos Peixotos, onde sempre residiu, fato que a

leva a defender com muito vigor a escola. Durante a entrevista ficou clara a sua relação afetiva, de cuidado e atenção, com as questões da escola.

3.3.5 Escola Municipal de Sobradinho

A escola de Sobradinho foi escolhida para participar desta pesquisa por estar localizada dentro do IFTM, atendendo alunos filhos de funcionários do Instituto e também de trabalhadores rurais e assalariados e moradores de uma extensa área de chácaras.

A escola de municipal de Sobradinho está localizada na Fazenda Sobradinho, a aproximadamente 25 km do centro de Uberlândia, a área é cedida pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, antes denominada Escola Agrotécnica Federal, ligada à Universidade Federal de Uberlândia - UFU, que tem suas instalações anexas à escola.

A escola foi criada em 1924, funcionando em uma fazenda particular. De 1929 a 1982, funcionou no prédio da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. De 1960 a 1975, foi gerenciada pelo governo do Estado, e a partir de 1977 voltou a estar a cargo da prefeitura municipal de Uberlândia.²¹ Em 1982 foi construído um prédio para o funcionamento da escola, que até o início de 1990 nucleou as escolas Doniciano José de Castro, a Giácomo Segatto e a Francisco Ribeiro. O referido prédio passou por reforma, ampliação e foi reinaugurado em 1994, durante a reforma os alunos foram direcionados para a escola do distrito de Cruzeiro dos Peixotos.

Atualmente os alunos da escola são filhos de assalariados do campo, moradores das chácaras da região de Sobradinho, Martins, Quilombo, Pereiras, Vale do Sol, Val Paraíso e Buritis, e também filhos dos funcionários do IFTM. São 273 alunos distribuídos nas seguintes turmas: Educação Infantil (II Período), 23 alunos; Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano): 250 alunos. Com atividades no turno da manhã: 109 alunos e tarde: 141 alunos.

A escola atualmente enfrenta problemas com a infra-estrutura, que não atende à demanda das atividades desenvolvidas. O encanamento é antigo e está danificado, possui rachaduras e infiltrações. Tem carência de sala adequada para a biblioteca e para

²¹ Informações obtidas através do site da prefeitura:
http://200.225.227.178/pmueduca/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=sobradinho&tax=5490&lang=pt_BR&pg=5053&taxp=0&. Acesso em: 20/09/2010.

o atendimento da Educação Infantil. A quadra poliesportiva não possui marcação para jogos e é descoberta.

A diretora entrevistada trabalha na escola Sobradinho há 23 anos, iniciou como catequista, função que ocupou durante três anos, até ingressar como professora na rede municipal através de concurso público para docentes. Então, está há 20 anos como professora da escola. Seu vínculo com a instituição se deu em virtude de residir na região, sendo que seus sobrinhos e filhos estudaram lá. Ocupou durante nove anos o cargo de vice-direção e esta há um ano na direção.

Ela considera este vínculo que possui com a comunidade um diferencial em seu trabalho. O vínculo cria uma relação positiva de afetividade e proximidade com os alunos e suas famílias, denominada por ela de pedagogia do amor. Pareceu-nos que os professores que por ventura não tenham um contato mais próximo com a comunidade, seja morando na região, ou buscando criar este vínculo a partir dos anos de atuação na escola, podem não compreender questões importantes da dinâmica da escola.

3.4 Categorização e análise

Estabelecemos cinco categorias de análise do material de pesquisa que englobam aspectos importantes que caracterizam particularidades das escolas do campo no contexto da reestruturação produtiva e do neoliberalismo em expansão, especificamente no meio rural, a saber: as diferenças identificadas entre os alunos do campo e os da cidade; formação específica para atuar no campo; principais demandas das escolas; sobre a condição de permanência dos alunos neste espaço; parcerias realizadas entre as escolas e instituições públicas e privadas.

3.4.1 Sobre as diferenças identificadas entre os alunos do campo e os da cidade

Buscamos em nossa entrevista, compreender a representação dos sujeitos entrevistados sobre os alunos do campo, comparando-os com os da cidade. Se a extinção do camponês, de sua cultura e forma de trabalho tradicional, é uma prerrogativa da expansão do capitalismo, perguntamo-nos: o que permanece de particular na organização do campo, que se manifesta na escola rural e a torna dotada de condições específicas de trabalho pedagógico?

Alguns dos entrevistados apontaram que os alunos da zona rural têm acesso a um universo cultural distinto daquele da cidade, levando a um processo de aprendizagem também diferenciado. Nos trechos abaixo pode ser percebido como, por vezes, em comparação com a vida na cidade, a vida na roça é considerada inferior, com menos possibilidades de acesso a informações.

Então foi isso, sabe, eu fui acostumando com os meninos, com o trabalho de zona rural porque meninos de zona rural assim, eles não tem muita informação, a gente tem que estar levando essas informações pra eles. (Dália)

Eu acho que deveria ter na escola de zona rural, ser escola de período integral, eu acho que as crianças deveriam ficar, ou aquelas que têm mais dificuldade, pra gente desenvolver alguns projetos culturais, que eles não têm acesso cultural, quando vai prum cinema alguma coisa a gente tem que recolher dinheiro com eles pra poder pagar pra ir no ônibus, então eles têm pouco acesso à cultura, cinema, essas coisa, teatro, ele não vão, exposições. Então a gente sente necessidade de ter uma escola de período integral para essas crianças no segundo turno fazer uma aula de dança, um reforço escolar. (Acácia)

(...) no português eles deixam a desejar porque o vocabulário deles é muito restrito, aqui na zona rural o recurso visual, porque na cidade eles passam por uma placa, lê, aqui é mais difícil (...). (Acácia)

Percebemos aqui que o padrão, a referência do adequado é o urbano, o vocabulário, as informações, que fazem sentido segundo um currículo geral, que é determinado de forma arbitrária para a população do campo. Contudo, podemos perceber que os professores reconhecem este universo cultural diferenciado, e se preocupam em modificar a metodologia de ensino, acreditando, sobretudo, na capacidade de aprendizagem desses alunos.

(...) tudo que o menino da cidade tem, o daqui também tem, eu acho que até mais do que lá, porque la eles vivem no ambiente urbano, com internet, com loja, com tudo, aqui não tem a loja, mas tem internet, televisão, mais as coisas da zona rural, que é por sinal muito rico. (...) o menino da zona rural ele sabe tudo da fazenda, da roça em si, então ele não tem muito acesso a informação, livros, essas coisas não fazem parte do mundo dele. Não dá pra ir numa banca, ver jornais, livros essas coisas. Por mais que a escola ofereça, o mundo dele é outro. Então às vezes o pai vê um jornal, alguma coisa, então se ele levar daqui pra casa...Não é igual ao menino da cidade que já sai, vê a propaganda de um supermercado, de um sacolão. (Azaléia)

(...) os professores da zona rural às vezes não entendem as dificuldades que tem os alunos e querem tratar como se fossem meninos de zona urbana, e é diferente, eles não tem a vivência, porque os meninos da zona urbana, eles por mais que moram numa periferia, eles pegam um ônibus, vão la no centro da cidade, eles vão na padaria, compram um pão, então é diferente, os meninos de zona rural não, eles não tem, tem meninos aqui que moram na fazenda, eles vão na cidade às vezes uma duas vezes ao ano, totalmente diferente, e nem por isso, se você faz um trabalho diferente eles chegam ao

nível superior, fazem um mestrado, doutorado.(...) Mas eu sempre trato meus alunos assim, porque eu descobri que eles não eram iguais, mas foi uma descoberta mesmo, porque no início eu também achava que eles eram iguais, depois eu fui descobrindo, vendo as dificuldades, e fui descobrindo que não era, aí eu tive que mudar minha metodologia. (Dália)

Outra particularidade dos alunos do campo que pôde ser identificada na fala dos diretores foi o bom comportamento, a docilidade e receptividade que estes alunos têm com relação à escola, fato que atribuíram a causas diversas, como a relação do aluno com a família, da escola com a comunidade, e o número de alunos por sala.

Pode ser percebida nos seguintes trechos uma referência à família camponesa como um núcleo mais estruturado, que dá melhor condições de educar os filhos, o que porventura pode estar relacionado à menor influência de fatores externos (muitos vizinhos, violência, televisão, excesso de informações, etc.) nesta educação:

Os meninos daqui respeitam muito mais, são muito mais educados (...) Agora em relação de berço eles são mais educados. Eles gostam de conversar, sabe, os adolescentes principalmente. Contar a vida deles. Então eu vejo diferença. A gente vai nesses eventos, jogos, a gente percebe lá o tanto que eles são mais educados. Às vezes a gente comenta, "nossos meninos chegam a ser bobos", porque os outros são atirados, sabe, eles não, eles ficam na retaguarda, não sei se isso é bom, se é ruim, mas a diferença é com relação à educação. (Margarida)

Os alunos de zona rural, eles são mais assim, você cativa melhor, o contato com os pais é maior, mesmo que esses pais sejam analfabetos, mas todo dia, toda hora, eles tão presentes ali, eles às vezes moram em zona rural, e não trabalham fora, e mesmo que trabalhem, eles tão trabalhando ali perto de casa, no quintal da casa, então eles têm um contato familiar muito maior do que os meninos de zona urbana, então a disciplina em sala de aula às vezes é melhor do que o na zona urbana. (Dália)

Neste trecho outra entrevistada afirmou parecer que a escola ocupa um papel mais importante na vida das crianças do campo, como um importante espaço de socialização e de construção de afetividade.

(...) os nossos alunos daqui, às vezes a gente traz uma coisa tão pequena, o simples fato de no dia das crianças você passar na sala e entregar uma bala pra eles ele já agradece, fica feliz. Então a gente vê que eles são muito abertos, e que eles têm essa sensibilidade muito aflorada. Essa questão de chegar, abraçar, principalmente os pequenininhos, não que na cidade não tenha, mas a gente vê aqui que eles têm essa necessidade. Então mais é a questão do interesse, da receptividade. Mas eu não sou muito indicada pra falar disso, pelo longo tempo que eu não atuo na zona urbana. Mas isso eu ouço também dos colegas que estão trabalhando nas duas realidades. Por mais que de às vezes a gente encontre alguma dificuldade com algum aluno em nossa prática, mas mesmo assim a gente supera, e eles têm interesse, aceitação das nossas propostas. (Rosa)

(...) eles são bons, os pais são bons, o berço conta muito também. Eu acho assim, que os meninos na zona rural o que eles tem, a escola né, eles não tem

um cinema, um teatro, um colega que chega em casa e leva eles pra rua, então eles amam isso aqui também. (Margarida)

O fato das crianças serem mais amáveis, melhores de lidar do que as crianças da cidade também foi relacionado ao menor índice de violência na escola do campo, se comparado com as escolas das periferias da cidade.

(...) eu acho que as crianças aqui são mais amáveis, mais compreensivas, menos indisciplinadas, nesse ponto assim, eu acho que eles não entram assim, naquelas periferias, então aqui a gente...porque eu já trabalhei muito em escola urbana, e muito violenta, aqui o nível de violência é praticamente zero. Esse ano nós chamamos a patrulha escolar pra poder dar uma palestra pros meninos, enquanto nas outras escolas tem violência demais. Aqui a violência é bem reduzida, praticamente zero. (Acácia)

(...) o que o pessoal da cidade reclama muito é de violência, eu não sei se é o numero também, violência aqui existe, mas também comparada a cidade é mínima. Então não tem os problemas que tem lá. Já estamos numa vantagem. Número de alunos menor, porque todas as escolas de zona rural têm um número e não têm tanta violência, droga, essas coisas. (Azaléia).

Percebemos através dos trechos seguintes a afirmação de que na realidade em que atuam a quantidade de alunos por sala de aula é menor do que na cidade, o que também contribui para o trabalho do professor, que pode guiar melhor os alunos:

também o número de alunos na sala de aula é menor, por mais difícil que eles sejam de compreensão do conteúdo em sala de aula e tudo mais, é um número menor de alunos dentro da sala de aula, pra você trabalhar é quase que um trabalho individual. (Dália)

E também as escolas rurais geralmente são melhores. As urbanas são muito grandes, com muitas turmas. Eu vejo assim, quando o grupo é muito grande as relações na escola ficam muito impessoais. Às vezes você nem conhece os seus colegas de trabalho direito. E até mesmo os alunos. Porque eu acho que é muito importante a gente conhecer, mesmo que não grave o nome, a gente sabe que aquele aluno é de tal turma, saber um pouco da sua história. Eu penso que isso dentro da educação é muito importante, e numa escola rural ela possibilita isso, porque geralmente elas são menores se a gente for comparar com as do urbano, a clientela atendida na zona rural é bem menor do que atendida na zona urbana. Tem escolas que atende por turno 1000, 1500 alunos. (Rosa).

Para comparação, a escola de Rosa atende uma média de 210 alunos no turno vespertino, e 44 alunos no noturno.

A riqueza do espaço na escola do campo foi considerada por uma entrevistada como uma vantagem para o trabalho educativo.

O espaço físico também daqui, você pode fazer um trabalho extra-sala, você tem recurso demais, você faz um trabalho de campo, a variedade de plantas,

de animais, temos horta aí, tem um espaço bem mais produtivo pra trabalhar. (Rosa)

Embora alguns diretores tenham apontado para diferenças entre os alunos da zona rural e urbana, em alguns momentos eles se contradizem afirmando que as diferenças entre o campo e cidade não existem mais.

(...) principalmente na época que eu entrei, a zona rural ela tinha uma especificidade, hoje ela já não tem tanto mais, como você vai poder constatar na sua pesquisa. Porque a maioria não tinha nem energia elétrica, não tinha acesso a televisão, então eram crianças que tinham uma dinâmica e uma rotina totalmente diferente dos alunos da zona urbana. (Rosa)

Mas aí no projeto a gente sempre trabalha a questão do ambiente, mas assim específico pra zona rural não. Não porque até passa quase a não ter diferença da zona urbana. A diferença é só o espaço (...). (Acácia)

Identificamos aí a contradição da construção da cultura hegemônica capitalista, que embora seja esta uma tendência, a de homogeneização de valores culturais, típicos da modernidade, há sempre uma resistência por parte dos trabalhadores que faz com que características da cultura camponesa permaneçam.

3.4.2 Metodologia e formação específica para atuar no campo:

Os movimentos em defesa de uma educação do campo debatem constantemente a necessidade de uma formação específica para o educador do campo. Dentre as experiências mais relevantes estão os cursos de formação superior em ‘Licenciatura do campo’, desenvolvidos em parceria com instituições federais de ensino superior. As “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- DOEBEC” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do CNE) prevêem com relação à formação do educador do campo que

Art. 12

Parágrafo único: Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes”.

Art. 13: Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e

respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A formação específica para a atuação no campo foi um tema discutido em nossas entrevistas com as diretoras, que manifestaram a necessidade desta formação, o que já foi apresentado como demanda para a prefeitura em diversas ocasiões. A formação para a atuação no campo faz parte de uma discussão mais ampla sobre qual projeto para a escola do campo. E a partir deste projeto tem-se o perfil dos professores que irão compor esta escola e o perfil de aluno a ser formado. O educador exposto nas DOEPEC se adéqua às escolas do campo direcionadas por movimentos sociais que fazem parte de uma luta por uma escola que valorize a tradição camponesa, por outro lado, temos as escolas rurais com uma concepção de educação mercadológica, com uma concepção generalista de aluno, e por conseguinte, de professor.

Quando conversamos com as diretoras das escolas e com a própria Secretaria de Educação é unânime o reconhecimento da necessidade de uma formação específica dos educadores para atuar neste contexto. Mas, de quem é o papel de oferecer esta formação? Percebemos que a Secretaria de Educação se exime desta tarefa, e que cada professor na escola adéqua a prática à realidade do campo ao seu modo.

Como tem muitos anos que eu estou em zona rural, eu sei todos os problemas que tem em zona rural, e eu conversei com elas que os professores deveriam ter uma formação específica, voltada, lá no CEMEPE. (Dália)

(...)os anseios (por uma formação dos profissionais da zona rural), porque muitas pessoas, não vou dizer todas, pensam que são necessárias diretrizes voltadas para a educação no campo, só que assim, efetivamente, a gente não teve ainda a implementação disso. Essa discussão é levantada sempre, a necessidade de uma capacitação. Mas nada foi feito. Sempre que nós temos, como eu te disse, as discussões, dentro daquele mesmo tema geral. Mas falar que a gente tá aqui hoje para elaborar as diretrizes, por exemplo, para a educação de matemática para os alunos de zona rural, isso não teve. E até hoje, uma das coordenadoras me disse isso, achei interessante o posicionamento dela, até porque as escolas que nós estávamos discutindo, são escolas que tem realidades muito próximas, de clientela mesmo, que são trabalhadores, de granja, tipo fazenda, sítios, assentamentos, acampamentos. Então é realmente interessante pensar em uma proposta assim. (Rosa).

No trecho abaixo chamamos a atenção para o posicionamento da coordenação pedagógica da prefeitura quando a professora solicita ajuda para alguns problemas que a área de matemática tem enfrentado na escola. Ela não se prontifica a criar um espaço para que os problemas que parecem ser comuns e específicos dos alunos da zona rural

sejam debatidos dentro da rede. Coloca a responsabilidade para que as escolas se reúnam, sugere que eles formem o grupo, se eximindo do papel de formação para as necessidades específicas das escolas rurais, já que se compromete apenas com a formação generalista do professor.

eu solicitei uma ajuda do pessoal da coordenação de matemática, e eu nem socializei isso aqui na escola ainda, e uma das coordenadoras sugeriu que a gente fizesse um grupo das rurais pra discutir as dificuldades específicas. (Dália).

Outra questão que perpassa a formação docente no campo é a do desenvolvimento de um projeto institucional adequado, com planejamento pedagógico e curricular direcionado para o trabalho no campo e definidos coletivamente. Segundo a DOEPEC:

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.

Portanto, de acordo com as diretrizes, o projeto da escola deve estar relacionado ao trabalho do campo e comprometido com o desenvolvimento social e ambiental. A investigação sobre os projetos nos mostrou a ausência de construção coletiva de um projeto institucional voltado para o trabalho no campo. Sendo que cada professor adapta segundo a sua condição o conteúdo à realidade dos alunos.

Tem, o PPP é feito dentro da nossa realidade, agora o currículo em si a gente trabalha com os professores mesmo, pra trazer pra realidade do aluno dentro da sala de aula. O currículo é feito pelo CEMEPE, não é aqui pela escola, que faz para todas as áreas. Tem discussão dos professores lá, mas é assim, é o que eu falo pra eles, a discussão tem que estar entre os professores que estão na zona rural.(...) É por isso que eu acho que a discussão do rural tem que ser dentro do rural. (Dália).

é claro que o professor usa o bom senso também, ele não pode ficar voltado só pra zona rural porque o menino não vai viver só na zona rural, e ele também não pode ficar só voltado pra zona urbana porque a realidade dos alunos é outra.

Mas os professores geralmente entendem esse processo, porque ele vai dar um exemplo, ele dá um exemplo do dia- dia do menino, "o que é vaca? o que é porco?", mas ele também não pode deixar de falar da cidade porque esse menino também não pode ficar deslocado só porque ele mora na zona rural ele não vai entender que existe uma prefeitura, por exemplo, que existe um shopping, que existe tanta coisa. Então os professores geralmente veem esses dois ambientes. Não deixando o menino, porque tem que procurar a realidade dele, com exemplos, com atividades, mas tão pouco também esquecer a cidade, o ambiente urbano. (Azaléia).

É assim, nos conteúdos os professores procuram partir da realidade do aluno, mas a proposta curricular é a mesma, é a do município. Mas nos planejamentos a gente tenta dar a cara da escola, por mais que às vezes a gente não consiga atender a todas as necessidades, a gente tenta fazer isso no dia-dia, na questão metodológica. E um momento que eu acho que a gente traz isso bastante também são nos projetos multidisciplinares. Eu lembro que em uma das feiras eles fizeram um trabalho sobre biodigestor. Porque existem biodigestores aqui na região, tem as granjas, e foi muito interessante porque eles que foram atrás, iam a fazendas que tinha, e pegavam o manual lá na fazenda, trazia. Então a gente vê que aquilo ali é da vivência deles, que eles vão lá na fazenda viam aquilo ali, não sabiam muito bem como funcionava, e a partir daquele momento ele teve oportunidade de conhecer, ele fez a maquete, explicou, e foi até pra Uberlândia, pra feira da ACIUB, pra poder expor o trabalho. Então a gente vê muito isso nos momentos que eles vão apresentar trabalho, não só lá fora, mas mesmo dentro das disciplinas, do conteúdo ali daquela aula. Que eles conseguem trazer, claro, que os professores orientam, a gente vê isso muito claro. As granjas, que são muito presentes aqui na região, alguma parte sobre lavoura, criação de gado, ordenhas. Aqui também tem muitas fazendas que trabalham com gado leiteiro e gado de corte, os confinamentos. Então é muito legal porque tem dia que as pessoas falam assim, eu tava dando uma aula sobre o assunto X e os meninos me ensinaram tanto... mas porque é o trabalho deles, eles vão contar a experiência deles e o professor vai entrar num papel de dirigir, de estimular, de passar a ampliar esta visão que ele tem no trabalho dele, e se ele não trabalhar, no mundo que ele vive ali, então eu acho que isso é interessante, embora a gente não tenha isso muito definido, muito claro nas propostas, nos planejamentos, mas a gente vê que na prática já tem se efetivado alguns trabalhos.

A nossa intenção é montar a nossa proposta, é uma meta aí pra gente. E nessa proposta é um momento de repensar o nosso conteúdo e as metodologias, é um momento de inserir isso. (Rosa).

Rosa falou ainda sobre outro trabalho bem sucedido que uma professora desenvolveu com os alunos, foi uma produção de textos intitulada “o lugar onde eu moro”, produzida junto com os pais, avós, ou pessoas que compartilhavam o espaço de vida com os alunos. Uma das redações foi escolhida (Anexo A) e compôs uma avaliação do grupo.

Outros trabalhos desenvolvidos por professores com o intuito de relacionar o conteúdo da escola com a vivência dos alunos foram relatados, como o desenvolvido por Azaléia. Há alguns anos os alunos da quarta-série construíram um censo do distrito de Cruzeiro dos Peixoto, classificando os moradores por idade, sexo, etc. Neste trabalho os alunos saíram de porta em porta fazendo as perguntas e depois estruturaram os dados em textos e tabelas.

3.4.3 Demandas das escolas:

A categoria demanda das escolas foi elaborada através de falas dos professores, que descreviam a escola em que estavam inseridos. Por demandas entendemos pontos negativos que as entrevistadas identificam em sua prática na escola, são questões situacionais que dificultam o trabalho e que podem ser melhorados.

Foi nos apresentado como demanda geral, de todas as escolas, a dificuldade de acesso à escola, pela ausência de transporte público. As escolas municipais rurais investigadas atendem alunos com moradias muitas vezes distantes da instituição escolar, o que leva a escola a um distanciamento físico da comunidade. No campo também é comum que as moradias sejam mais afastadas umas das outras, ocupando extensões de terra maiores do que as dos lotes da cidade. Neste contexto, vários professores apontaram a distância da escola da comunidade como um problema enfrentado pelas instituições e, para tanto, indicaram a ausência de transporte para os pais e a limitação deste para os alunos como uma das principais demandas da escola. A prefeitura disponibiliza o transporte gratuito para os pais irem à escola uma vez ao ano, para a reunião do caixa escolar e a Assembléia Geral da instituição. Os seguintes trechos são falas dos entrevistados que demonstram o quanto consideram a falta de transporte um problema para as atividades da escola.

Transporte é uma das dificuldades, a dificuldade dos pais estarem vindo nas escolas, que muitas vezes é pelo transporte, então a maior dificuldade nossa é o transporte. Com certeza.

Pesquisador: e de forma geral na escola?

Transporte. Você quer levar uma criança num cinema, num teatro, você tem que pagar do seu bolso, se a gente quiser que eles vão, senão não tem como (...) a gente vive de doações, pede aqui, pede ali. (Azaléia).

É, de diferente lá da zona urbana, é que as crianças assim, a gente não tem o apoio da família não, porque a família não pode vir no transporte, então são de classe pobre mesmo, eles não podem utilizar o transporte da prefeitura pra vir, então é bem pouco a representatividade. Aqui 545 alunos, numa reunião que nós fizemos no último mês vieram 35 pais à tarde, e 29 de manhã, pra 545 alunos parece que é negativo. (Acácia).

As escolas desenvolvem então alguns mecanismos para driblar este problema e tentar aproximar a família da escola. Foi relatada uma tentativa interessante de estimular a participação dos pais nas reuniões, na escola de Sobradinho eles mandam bilhete para os pais incentivando aqueles que têm carro a dar carona para os que não têm irem às reuniões escolares. E em outra escola, em casos eventuais em que precisam da presença de algum pai na escola tem uma parceria com os motoristas do transporte escolar, que levam os pais mesmo sem o consentimento da prefeitura.

Durante a entrevista com a coordenação pedagógica das escolas, na Secretaria Municipal de Educação, as dificuldades com a ausência do transporte público para as famílias também foram apontadas pelos gestores como um fator que dificulta que os projetos aconteçam nas escolas rurais. Afirmaram que a família da zona rural geralmente não comparece à escola. Deixamos aqui então um questionamento para reflexão e que poderia ser explorado em outra investigação comparativa entre as escolas do campo e da cidade: Há de fato uma participação menor dos pais nas escolas do campo do que na cidade? O distanciamento da família das questões escolares, com a baixa participação dos pais nas reuniões, etc. é uma reclamação que aparece no cotidiano escolar de forma geral, tanto no campo como na cidade. Portanto, é necessário comparar minuciosamente estas duas realidades e investigar a influência das particularidades do espaço do campo na participação da família e da comunidade como um todo nas questões escolares.

Outro ponto relacionado à família e ao rendimento escolar dos alunos foi a estrutura precária de residência destes, que muitas vezes não dispõem de local adequado para estudo. O baixo nível de escolaridade dos pais, e as condições precárias de moradia, principalmente dos moradores de acampamentos de movimentos dos Sem-Terra, segundo a diretora Acácia influencia no rendimento dos alunos. Esta, porém, é uma demanda por melhores condições sociais de reprodução da vida no campo, que a escola identifica, por afetar o desenvolvimento de suas atividades. No entanto, eles não se vêem em nenhum momento diante de estratégias para transformar esta situação.

(...) a gente sente que os meninos têm mais dificuldade também assim, de ter uma estrutura pra fazer uma tarefa de casa, de ter um livro em casa, os pais não tem convivência com leitura e escrita de jeito nenhum, não tem. (Acácia).

(...)Então a gente sente necessidade de ter uma escola de período integral para essas crianças no segundo turno fazer uma aula de dança, um reforço escolar, porque tarefa de casa aqui as professoras mandam e eles não fazem, tem uns que falam que não tem nem mesa pra fazer. Tem esses dos acampamentos. Porque nós estamos no entorno aqui de sete assentamentos e acampamentos, então ainda moram em barraco de lona. Como que a gente vai exigir né, às vezes não tem mesmo uma mesa pra fazer a tarefa de casa. (Acácia).

Podemos perceber neste trecho que Acácia propõe a escola em tempo integral como forma de resolver o problema da deficiência cultural e social dos alunos, relacionada com seu contexto de vida. Ela não questiona ou problematiza possíveis

intervenções para a melhoria das condições de vida da família destes alunos, mas propõe que a escola ocupe o papel de substituição de carências.

3.4.4 Sobre a realidade do campo e a condição de permanência dos alunos neste espaço:

As entrevistas realizadas nas escolas nos auxiliaram a compreender a problemática camponesa com relação ao trabalho e a fixação do camponês neste espaço. As professoras apresentaram o dado da alta rotatividade dos alunos nas escolas do campo, relacionando-a, na maioria das vezes, às dificuldades de permanência das famílias, que migram constantemente entre regiões rurais ou para os centros urbanos, em busca de melhores condições de vida. Dentro deste contexto estão os movimentos de luta pela terra que, como demonstraremos a seguir, tem características que compõem à heterogeneidade da população camponesa que está inserida nas escolas rurais.

Uma das questões que guiou nossa conversa com as diretoras versava sobre a perspectiva de futuro dos alunos, se este se daria no campo ou na cidade. O discurso das professoras nos dá a impressão de que se o processo educacional “der errado”, o aluno fica no campo. Mas, quando ele é bem sucedido, quando é possível o aluno prosseguir nos estudos e atingir um nível mais elevado de qualificação, ele vai para a cidade e não retorna para o campo.

Dália, por exemplo, afirma que a maioria dos alunos que fica é porque não querem continuar estudando e sem perspectivas de trabalhos mais lucrativos, continuam no campo.

Eu acho assim, aqueles que não vão estudar muito, porque tem também, aqueles que não querem, por mais que a gente... se ficar, vai ficar num trabalho bem... porque não vão conseguir nem às vezes sair daqui. Porque eu fico preocupada também, mostrando pra eles a importância da escola, porque hoje ainda é muito pior do que antigamente, o nível de escolaridade hoje é exigido em qualquer profissão, então eu converso muito isso com eles, precisa de estudar, não tem outro caminho. Hoje a escola não tem mais volta, quem não estuda vai ter maior problema pra frente. Tem uns que falam, 'ah, eu quero ser tratorista'. (Risada) Quer dizer que o pai é tratorista e coisa e tal, 'Então eu quero ser tratorista, tia', eu falo 'é bom ser tratorista, mas tem que estudar também, pra se outra coisa além de ser tratorista'. Tem que ser outra coisa também, não pode ser só tratorista. (Dália).

Podemos perceber nesta fala de Dália o discurso da necessidade de qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho. Temos portanto, por um lado a conformação do papel da escola no fornecimento de força de trabalho especializada, e por outro a contradição de que esta escola não forma à todos, legitimando o desemprego

e da desigualdade social. A concepção hegemônica é de que todos tem acesso à educação, sendo assim, os que se empenharem nos estudos, alcançando níveis maiores de qualificação garantem a sua colocação em bons postos de trabalho. Sabemos, no entanto, que não existem vagas para todos nestes cargos, e que não são dadas as mesmas condições de acesso à educação de qualidade para os alunos das escolas do campo e as da cidade, para aqueles das escolas públicas e para os das privadas.

No trecho seguinte Azaléia nos conta sua experiência em escolas rurais, descrevendo como que ao longo dos anos tem aumentado a exigência por níveis maiores de escolarização.

Na minha turma, pra você ter noção, eu estudei aqui nessa escola, na quinta-série. Eu era a numero 31(...) Isso 1984/85. Da minha turma, pra ser sincera, deve ter uns 4 ou 5 com segundo grau. Só que hoje, a cada década, esse índice vai aumentando, porque antigamente, estudando até o quarto ano estava bom demais, porque realmente, naquela época não precisava, porque a mão de obra era o corpo, a cabeça nem precisava pensar. Você tinha que trabalhar e pronto acabou, você já sabia ler, então ta bom. Depois até a oitava série, se fizesse a oitava tava ótimo, já está formado, não precisa de mais nada. Depois teve aqueles cursos técnicos, que estavam super na moda, nossa, você fez curso técnico, bom demais. Agora é o curso superior, e também todos têm curso superior. Das minhas filhas, e ela sempre estudou aqui, a porcentagem já da turma dela que faz curso superior já é bem maior que da minha turma. E vai ser assim. Então eu que acho que a cada ano vai mudando. (Azaléia)

A constante necessidade da qualificação profissional, com a cisão entre trabalho manual e intelectual cada vez mais marcada, leva a uma desvalorização das atividades tradicionais do campo, caracterizadas pela transmissão de geração a geração das técnicas e valores culturais da agricultura através da experiência no cotidiano. A qualificação do trabalho no campo, com o investimento em alta tecnologia agrícola está relacionada com o investimento em uma economia camponesa direcionada para a cidade, e mais especificamente para o comércio globalizado, ficando as pequenas produções e os trabalhadores tradicionais em situações de sobrevivência precárias. Margarida, uma diretora que possui um vínculo com o meio rural, como moradora, fez uma descrição crítica da situação do camponês atual, afirmando que os alunos vão pra cidade porque o trabalho na zona rural, como proprietário, exige muito investimento e que os jovens vão naturalmente para a cidade em busca de trabalho.

Pra você trabalhar na zona rural você tem que ter dinheiro. Fazenda, você não enriquece na fazenda. Tem que investir em tecnologia e pra investir em tecnologia tem que ter dinheiro. (...) Aí eles vão ficando maiores e gritam, eles querem voltar pra cidade porque lá tem mais espaço de trabalho. Porque roça não dá futuro, sabe esse futuro assim de ganhar bem,

enriquecer, não. A menos que você tenha condições financeiras pra investir em tecnologia, senão... hoje se você não investir em tecnologia, a zona rural é gasto mesmo (...) Não é fácil a vida de roça. (Margarida).

Ela demonstrou conhecer as dificuldades enfrentadas pelos pequenos produtores e trabalhadores rurais tendo consciência da insuficiência das políticas estatais direcionadas para esta população. Sem alternativas de sustentação no campo, os alunos migram para a cidade em busca de melhores condições de vida.

Eu acho que se o governo investisse mais no produtor talvez os meninos pensariam duas ou três vezes antes de ir tentar a vida na cidade. Porque o investimento é pouco, gente, eu falo, o pessoal da zona rural sofre demais. Você planta lá uma lavoura de tomate, só pra exemplificar, você planta o tomate, você vai vender, o que você leva, você colhe o tomate, selecione, põe na caixa, leva, quando você vai vender, você não tem valor, o seu produto, mas aí o intermediário ganha em cima de você, então na verdade pessoal da zona rural trabalha e o intermediário é que fica rico. Se houvesse um incentivo, não sei o que, acho que isso tinha que ser repensado, eles não iriam pra cidade, o problema é que o retorno é muito pouco, as dificuldades. (Margarida).

No entanto, Margarida nos dá uma indicação de que, mesmo diante de toda a precariedade, a vida do campo pode ser melhor do que a vida nas periferias dos centros urbanos. Porque com disposição para se plantar, e tendo a garantia de um pedaço de terra para isso, o trabalhador rural não enriquece, mas garante a sua alimentação diária através do plantio.

eles são muito carentes financeiramente, eles estão limpinhos, arrumadinhos, mas com relação a dinheiro mesmo... não passam fome, porque eu já morei na roça, sei, não passam fome porque não tem preguiça de plantar uma horta, ter uma banana, mas também você não enriquece não. (Margarida).

Outra questão importante citada, com relação à permanência dos alunos no campo, foi a ausência de alternativas culturais, de espaços de convivência e de confraternização, principalmente para os jovens. O campo é visto como um lugar bucólico, de descanso, que reúne geralmente pessoas mais velhas. Por isso os jovens migrariam para a cidade, onde supostamente encontrariam trabalho, com melhores expectativas de ganho financeiro, e também alternativas de convivência social com outros jovens. Azaléia nos conta que no distrito onde mora, com características basicamente rurais, faltam alternativas para os jovens:

Eu acho que falta alguma coisa. Eu to mais velha. Elas falam assim, 'aqui não tem nada pra fazer', e realmente não tem. Sábado e domingo não tem nada. Agora pra gente que ta mais velho é muito bom, você quer ficar quietinho, caladinho, você não quer barulho. Agora eles estão por conta da bagunça mesmo. (Azaléia)

Diante destas condições de instabilidade de sobrevivência do trabalhador rural podemos problematizar a intensa rotatividade dos alunos nas escolas. Este foi um problema que todas as diretoras relataram ser constante em suas escolas, ora relacionado à condições de trabalho do campo, ora à dinâmica da luta pela terra.

Aí, rotatividade tem. Você começa um trabalho. Por serem filhos de trabalhadores, de acampados também. Porque eles vem, acampam, não conseguem a terra, vão embora, ou eles anunciam, lá perto do Prata, que é na Canadá, vai ter terra, aí eles vão pra lá, depois não conseguem voltar de novo, isso acontece demais. Agora alunos saírem porque parou e estudar, que você sabe que ta em casa parado, não. Aí eles vão daqui la pro Babilônia, da Babilônia, pro outro, então eles ficam só andando nas escolas de zona rurais, porque sempre esses acampamentos eles querem ir pra perto de uma escola, é muito difícil você ouvir falar de um acampamento que não ta próximo de uma escola, ou de um acesso mais fácil pra cidade, você olha no livro, os amarelinhos saíram e escrito a caneta um tanto que entrou, é muito, muito mesmo. (Acácia).

Quando perguntada sobre a rotatividade dos alunos na escola, outra diretora afirma que ela existe porque os alunos moram em fazendas de outros, que contratam a mão de obra de seus pais, e quando não dá certo eles tem que sair da escola e buscar um novo local para trabalhar. A rotatividade dos alunos na escola é grande então, porque é grande a rotatividade de empregos de seus pais.

Tem muita (rotatividade). Os alunos que moram em fazendas dos outros, então ta dando certo vão ficando, não deu não, o patrão não quer nem saber. Manda embora mesmo, se vira. Quando chega até que o patrão vem cá, faz matrícula, na hora de embora o patrão não quer nem saber. Tem uma fazenda ali que os meninos não ficam mais de dois meses, cada família que vai pra la, não sei se é o patrão que é custoso, não sei o que é não. Essa fazenda eles vem aqui matricular e a gente ja vê, daqui dois meses ta fora já. Só que tem uns que não, tem uns que ficam muitos anos. Tem um que ta no oitavo ano, desde o primeiro ano ele ta aqui, mora na fazenda esse tanto de ano. (Dalia).

A alta rotatividade dos alunos nas escolas rurais também pode ser associada a uma mudança da clientela atendida, que passou a receber alunos que participam de movimentos de luta pela terra, além dos filhos de trabalhadores rurais assalariados. Rosa, por exemplo, relata que houve uma mudança no perfil dos alunos atendidos por sua escola desde que iniciou sua atuação até os dias atuais. A clientela antes eram basicamente filhos de trabalhadores rurais assalariados, de granjas da região, sitiantes e poucos eram filhos de proprietários de grandes extensões rurais. Em 1999 foi legitimado um assentamento de Reforma - Agrária que trouxe uma nova configuração para esta escola. Rosa conta-nos que a princípio a escola não se sentia preparada para atender os alunos dos movimentos de luta pela terra, que segundo seu entendimento possuem

características mais urbanas (modo de falar, de vestir, de andar) e não possuem um vínculo com a região da escola, já que são em sua maior parte imigrantes.

Então quando eu cheguei aqui, nós não entendíamos basicamente como a clientela era de alunos de fazendas, proprietários dá muito pouco. Se fizesse uma estatística era 1% ,2% no máximo. A maioria era filho de empregados das fazendas, dos sítios, muitos sitiantes, nós tínhamos, e trabalhadores de granja. Então era essa basicamente a nossa composição aqui, da clientela. Então, nesse momento dentro dessa trajetória aí, pra mim já não era muito estranho, porque era isso que eu realmente já tinha trabalhando nos outros lugares onde eu passei. Quando foi em 1999, começaram os assentamentos, começou o assentamento no Tangará, então nós pensamos assim que ia, ser muito difícil lidar com o pessoal do assentamento, no sentido da gente não estar preparado. E assim, mas, no entanto, nós não víamos assim grandes diferenças não, o que nós percebemos de mais marcante era a questão de mudança, porque a rotatividade era muito grande. Hoje mesmo teve uma mãe aqui pra pegar a transferência de 4 filhos. Assim, filhos, sobrinhos, parentes. Eles já vieram pra cá depois que o ano letivo iniciou, e ela disse para nós que provavelmente ela vai voltar, então assim, isso é até complicado para a própria criança que vai pra uma escola, vai pra outra, vai pra outra... Então essa rotatividade é muito grande, já existia antes, mas os assentamentos como cresceu, ela também cresceu. Então essa questão da rotatividade. Muitos alunos, que a gente percebe também de assentamento, eles tem muitas características urbana, porque são muitos da zona urbana. Porque nós temos alunos aqui, que nasceram aqui na região, que cresceram aqui e tem os alunos que também já nasceram nos acampamentos. Então a gente percebe assim que tem uns que quando chega da cidade, até o modo de vestir, a forma de falar, o jeito de andar, a gente percebe assim que é diferente. (Rosa).

Outra escola, por sua vez, até o ano de 1996 se caracterizava por atender basicamente filhos de funcionários de fazendas da região e de granjas, quando foi desapropriada a área de uma fazenda que se tornou assentamento da Reforma - Agrária, o que mudou a clientela atendida na escola. Hoje ela está no entorno de cinco acampamentos ou assentamentos de luta pela terra. As granjas foram unificadas em uma empresa que comprou as demais num processo de reestruturação, não mantendo mais funcionários morando na empresa, só os gerentes, permanecendo, portanto, no máximo 20 alunos na escola que são filhos de funcionários da granja.

Tal mudança de origem sociocultural na composição dos alunos da escola geraram alterações também na dinâmica da escola, o que a professora entrevistada justifica pela rebeldia e pela tradição urbana que marca esses novos alunos.

aí quando chegou o primeiro assentamento, já mudou nossa clientela um pouco, porque a grande maioria dos assentamentos eles vem de periferia, vem de outras cidades, e eram muitos do norte e da periferia de Uberlândia, bem da periferia mesmo, então nossa clientela mudou, vieram uns meninos mais rebeldes, mais reivindicando mais direitos do que deveres, entendeu? Bem treinados para querer só exigir e não querer cumprir as normas... eles vieram bem diferenciados. Então agora a nossa clientela é só de filhos de peão, poucos, né, e acampados e assentados. Aí esses meninos de

acampamentos e assentamentos, são todos vindos lá da periferia de Uberlândia. Bairro Leão XII, Zaire Rezende, Morumbi, todos. Aí mudou um pouco a cara da escola, bastante. (Acácia).

Percebemos que está implícito nesta fala de Acácia uma visão dos movimentos de luta pela terra como movimentos baderneiros, que ensinam os seus militantes a rebelarem e a exigirem, revelando um preconceito com relação à origem destes alunos. Assim, os alunos têm sua organização, sua origem, os movimentos de luta pela terra, apontada de forma negativa, quando são identificados como responsáveis por uma transformação para pior na realidade da escola. Eles seguem então, sendo reprimidos e tendo sua origem depreciada dentro da escola, assim como na sociedade em geral, com as imagens de criminalização dos movimentos de luta pela terra sendo constantemente difundidas através dos meios de comunicação.

Quando Acácia relaciona os alunos do movimento à rebeldia sem limites, demonstra que a escola não está preparada para lidar os conflitos sociais do campo, o que pode fortalecer nos alunos uma crença de desqualificação de suas ações, ocasionando ainda mais rebeldia por parte dos alunos.

Várias destas famílias ainda moram em barracos de lona e por isso possuem condições precárias de moradia para proporcionar ao aluno um local de estudo. As condições sociais e econômicas de risco enfrentadas pelos alunos destes acampamentos e assentamentos e que freqüentam a escola é considerada por Acácia como um fator que influencia no papel que a escola ocupa para estas famílias. Ora ela é apontada com pouca “função social”, uma vez que em sua opinião eles só vão pra lá porque tem que estudar para receber o bolsa família:

E a função social da escola para a nossa região, aqui eles não tem muito assim...igual, se eles falarem, meu pai vai fazer compra na cidade, eles vão, não tem problema se é dia de prova, de nada. Então a escola, é pra poucas famílias que a escola representa, tem uma função social mesmo. No mais eles vêm mesmo porque tem que estudar, porque tem o bolsa família (Acácia).

E em outro momento da entrevista ela afirma que a escola ocupa um lugar central na organização do movimento, uma vez que a proximidade da instituição escolar é um critério de escolha do local para instalar a base do movimento.

Porque sempre esses acampamentos eles querem ir pra perto de uma escola, é muito difícil você ouvir falar de um acampamento que não tá próximo de uma escola, ou de um acesso mais fácil pra cidade. (Acácia).

Em outra escola, que não possui acampamentos e assentamentos de luta pela no entorno, a diretora relatou também uma mudança na composição dos alunos, em termos de origem socioeconômica, de quando ela ingressou até hoje. Se antes eram basicamente filhos de proprietários rurais, atualmente os alunos são todos filhos de proletários do campo e arrendatários de terras.

Quando eu comecei a trabalhar aqui eram todos, a maioria, filhos de proprietários, fazendeiros. Era uma clientela boa demais, porque, o pai ajudava, a mãe ajudava, eles tinham um pouco mais de conhecimento pra ajudar seus filhos. Hoje, o que aconteceu, os fazendeiros levaram seus filhos pra cidade e ficaram seus empregados, que são os proletariados ou os arrendatários que arrendam pra plantar horta. Então a maioria dos nossos alunos não são filhos de fazendeiros, são filhos de empregados e pessoas que vem ou pra tirar o leite ou pra plantar, então são muito poucos que são filhos de fazendeiros, a maioria é empregado.(Dalia).

Como pode ser percebido, há uma avaliação negativa desta mudança no perfil do aluno, de filho de proprietário para filho de arrendatário ou proletário. Podemos associar esta mudança ao fenômeno social do êxodo rural e às transformações do trabalho rural das últimas décadas, com a constante precarização das condições de sobrevivência desta população. E assim, conseqüentemente, as crianças chegam à escola com inúmeras dificuldades relacionadas à baixa escolaridade dos pais, à migração constante, e a várias outras questões decorrentes da vulnerabilidade social em que se encontram. Nesta fala, por exemplo, ela destaca a dificuldade que os pais têm de auxiliar nas tarefas de casa dos alunos, devido ao fato de muitos deles serem analfabetos:

A dificuldade dos meninos daqui é que os pais não sentam com eles pra fazer uma tarefa, então eles não tem ajuda em casa, mesmo porque muitas vezes os pais são analfabetos, tem criança aqui que o pai não sabe ler, nem a mãe. (Margarida).

3.4.5 Parcerias entre as escolas e instituições públicas e privadas

Nosso interesse pelos projetos desenvolvidos nas escolas rurais, em parceria com empresas privadas e entidades públicas surgiu a partir da entrevista com a coordenação pedagógica, na Secretaria Municipal de Educação. Neste momento estávamos selecionando quais escolas fariam parte da pesquisa e então lhes apresentamos a hipótese levantada por nós de que as escolas mais distantes do perímetro urbano teriam características mais marcantes relacionadas ao campo, enquanto as próximas à cidade

estariam sob maior influência do meio urbano. As entrevistadas afirmaram que este critério não se confirmava na prática e acrescentaram uma informação importante sobre a particularidade das escolas de distritos diante das demais. Ou seja, se não havia, segundo elas, uma diferenciação profunda entre as escolas mais próximas e as mais distantes do centro urbano, mas existiam projetos nas escolas de distritos que as diferenciavam das demais. A proximidade com a comunidade era um fator que levava empresas a se interessarem pelo desenvolvimento de projetos nestas instituições. A investigação sobre os projetos em parceria das escolas com empresas privadas e órgãos públicos tornou-se então um dos objetivos específicos de nossa investigação.

As DOEPEC prevêem alguns critérios para a realização de parcerias entre a escola do campo e instituições públicas e privadas, enfatizando a necessidade da parceria estar articulada com a proposta pedagógica da escola e ser direcionada para um projeto de desenvolvimento sustentável especificamente elaborado para a melhoria da qualidade de vida da comunidade sendo devidamente fiscalizado por esta. O artigo 8, abaixo, traz estas determinações:

Art. 8 As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Em nossa investigação, percebemos que as determinações das DOEPEC sobre as condições nas quais deveriam ser realizadas as parcerias não se aplicam nos projetos de parcerias que são desenvolvidos nas escolas investigadas. Não há nestes projetos um planejamento de acordo com o PPP das escolas e nenhuma forma de avaliação por parte da comunidade. Buscamos investigar nos relatos sobre os projetos realizados a relação destes com o cotidiano da escola e da comunidade na qual se inseriam.

Em uma das escolas investigadas, pela proximidade com o centro urbano, com uma usina hidrelétrica e com um Parque Estadual de reserva ambiental do cerrado, são procurados freqüentemente por empresas com interesses em desenvolver projetos de educação ambiental. Estas parcerias foram consideradas trabalhos difíceis, pela falta de

comprometimento das empresas com o projeto da escola, já que são desenvolvidas atividades passageiras, como pode ser percebido o seguinte trecho da entrevista com a diretora:

Não, eles assim... o projeto que a gente tem aqui é temporário, não um projeto de longa data não. O rapaz do parque sempre vem na escola pra gente fazer projeto juntos, então, até o da horta ele tava escrevendo. Porque eu falei pra ele, eu preciso de um projeto escrito, pra levar pro CEMEPE aprovar. Teve este ano, nós trabalhamos com a ave cinzenta, aí os meninos participaram, mas foi assim, temporário, foi curto, nos trabalhamos uns 15 dias no projeto. Aí eles vem, desenvolvem e vão embora. Porque a intenção é que esses meninos tenham uma relação com o parque, principalmente porque eles moram aqui perto, pra ta ajudando a preservar, tudo, e eles gostaram de participar. Então esses projetos, assim, rápido, a gente até que faz. Com a hidrelétrica mesmo é mais... A hidrelétrica também já veio esse ano, mas também é rápido, pontual, não é assim o ano todo não. (Dália).

Em outra escola foi relatada uma parceria com uma empresa do agronegócio que fornecia a matéria prima para o desenvolvimento de uma horta na escola, cuidada pelos seus funcionários e alunos. Como fim da subvenção a horta não teve continuidade.

Uma das escolas já participou de concursos literários e artísticos como o do IAT – Instituto de Artes, Cultura e Ciências do Triângulo, da Calu - Cooperativa Agropecuária Ltda. de Uberlândia, da Prefeitura Municipal de Uberlândia, Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa e Prêmio Prevendo o Futuro. Resultado de uma destas parcerias foi o lançamento de um livro produzido em conjunto com a prefeitura e o DMAE – Departamento Municipal de Água e Esgoto, contendo produções dos alunos com a temática “Água Viva”. Participaram também de um projeto do SESC de oficinas de fotografia com caixa de fósforo.

Outro projeto de destaque desenvolvido nesta mesma escola foi o Programa Semeando, do governo de Minas, desenvolvido pela Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais (Faemg) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar Minas). Este programa tem como objetivo:

*Contribuir para a formação ambiental dos estudantes, a partir da compreensão da estreita relação existente entre os meios urbano e rural e dos valores da cidadania, da preservação e da utilização racional dos recursos naturais. O que se pretende? Estimular atitudes focadas no desenvolvimento sustentável que garantam a qualidade de vida no campo e nas cidades*²².

²²Os objetivos do programa foram retirados da página virtual, disponível em: <http://www.programasemeando.org.br/Content.aspx?Code=809&ParentCode=806&ParentPath=None&ContentVersion=C>. Acesso 29/09/2010.

Em parceria com empresas privadas desenvolveram o Clube da Árvore, projeto de responsabilidade social empresarial da Souza Cruz, no qual recebiam

(...)cartilhas, livros, brindes para os alunos, jogos, bola, folders, semente pra poder construir viveiros. A ideia era trabalhar com aquela temática, e geralmente eles privilegiavam aquelas espécies nativas da região. E aí eles mandavam as sementes, até os saquinhos, pra gente fazer as mudas. E a idéia era depois a gente transplantar essas mudas, cuidar destas sementes, na fase dela da muda, até ela poder ser transplantada. (Rosa).

E ainda o Projeto Jogo Limpo, uma parceria entre a ong OPA, a Caixa Econômica Federal e a prefeitura de Uberlândia, com a temática lixo e reciclagem. Este, no entanto, segundo a supervisora Rosa, foi só um trabalho de sensibilização, já que não conseguiram dar seguimento à proposta.

E a gente teve uma parceria com o Jogo limpo, da caixa, OPA, só que assim, ficou mais só mesmo na sensibilização e no trabalho com o material que eles trouxeram pra nós, mas infelizmente não teve como, assim... não deu andamento. Porque uma das propostas era a gente implantar a reciclagem do lixo. Mas não foi possível, primeiramente, até que a questão das gongonas pra colocar o lixo dava pra fazer, se não conseguíssemos. Aí esbarrava num local seguro pra guardar esse material, e alguém pra vir aqui buscar num caminhão. Aí começou a esbarrar nessas dificuldades e não caminhou. (Rosa).

Em outra escola foi relatado um projeto que embora não se configure como uma parceria possui uma proposta direcionada especificamente à realidade vivenciada pelos alunos, foi o “Beija-flor”. Em 2008 uma professora desenvolveu atividades de educação ambiental na escola, como cultivo de hortaliças, oficinas de fabricação de sabão com reaproveitamento de óleo, etc. O projeto acabou devido ao falecimento da professora. Acácia nos conta que:

Era uma professora destinada pra isso, aí a gente conseguiu na prefeitura a liberação. Porque todo professor que vai trabalhar num projeto a gente tem que entrar com o projeto e a prefeitura liberar. Então o que tinha de específico da zona rural era essa, trabalhava o meio ambiente, reaproveitamento dos resíduos da casa deles, aí eles traziam o óleo, eles aproveitavam e ensinavam as mães.(Acácia)

Destaca-se a relevância deste trabalho de educação ambiental por relacionar uma questão da vivência diária dos alunos com a preservação do meio-ambiente, o tratamento dos resíduos de óleo para fabricação de sabão, é ainda uma prática cultural muito antiga da humanidade que pode ser resgatada e incentivada através da escola. Contudo, tais projetos, que vinculam a aprendizagem na escola às necessidades enfrentadas pelos alunos na zona rural, são limitados quando são dirigidos por uma

única pessoa física ou jurídica, e não compõem a proposta educacional da escola. A falta de organicidade dos projetos de educação ambiental ou projetos direcionados ao trabalho no campo fica explícita com o seu fim relacionado ao falecimento da professora responsável, ou quando este deixa de ser interessante para a empresa que o promoveu.

Azaleia relata que no ano de 2007 aconteceu em sua escola o projeto “Saúde no Campo”, uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Uberlândia, que teve o objetivo de capacitar o professor da zona rural para que ele pudesse ser um multiplicador das ações de prevenção, promoção e proteção à saúde da população do campo²³. Foram ministradas palestras nas escolas rurais da cidade com temas diversos como higienização, verminose, gravidez na adolescência, doenças respiratórias, orientação nutricional, imunização, sexualidade, saúde bucal, valores morais e civismo. No site da prefeitura obtivemos mais informações sobre este projeto e constatamos que ele foi desenvolvido em todas as escolas municipais rurais do município, no entanto ele não foi citado em nenhuma outra entrevista e nem constava nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que participaram da investigação. Levantamos a hipótese de que ele não foi citado por ter sido um momento pontual em cada escola, um dia de palestras que pode não ter representado uma relevância significativa nestas instituições.

Existem alguns projetos que foram citados nas entrevistas ou nos PPP's de mais de uma das escola em questão, como o da Polícia Militar, Proerd - Programa educacional de resistência às drogas e à violência, e o Algar Lê, projeto de uma empresa do ramo de telecomunicações, de incentivo à leitura, desenvolvido em toda a rede municipal de educação de Uberlândia.

Não foi possível no âmbito desta pesquisa investigar à fundo a execução destas parcerias, em suas etapas de elaboração, execução e avaliação, bem como a participação da comunidade do entorno da escola e da própria escola em neste processo. É importante destacar que quando as entrevistas aconteceram não havia nenhuma parceria em desenvolvimento nas escolas investigadas.

Durante a entrevista na escola do distrito de Cruzeiro dos Peixotos, em contraposição ao que foi dito na entrevista com a coordenação pedagógica, não foi relatado nenhum projeto desenvolvido em parceria com empresas. No entanto, a coordenação pedagógica não tratou especificamente deste distrito, sendo que, para

²³ Informações retiradas do site da prefeitura. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/noticia.php?id=120>. Acesso 27/09/10.

verificar a particularidade das empresas buscarem mais as escolas de distritos para as parcerias seria necessário conhecer a realidade de outras destas escolas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa nos deparamos com a total ausência de um projeto específico de educação do campo nas escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. O modelo educacional implementado pela Secretaria Municipal de Educação nestas escolas é idêntico ao que vigora em toda a rede de escolas fundamentais do município. Então os objetivos iniciais da pesquisa que relacionavam o ensino oferecido na escola às especificidades do campo, esbarraram na inexistência de qualquer projeto, formação de professores, ementa de disciplina neste sentido em desenvolvimento nestas escolas. Tais objetivos específicos eram: Investigar sobre a existência de um projeto político pedagógico, currículo, ou projeto de formação de professores voltados para a vinculação do ensino oferecido nas escolas com as especificidades da zona rural; Investigar sobre parcerias desenvolvidas pelas escolas com entidades públicas e privadas tendo como foco atividades relacionadas às especificidades do campo; Relacionar o ensino oferecido nas escolas com a problemática da formação para o trabalho, especificamente ao trabalho no meio rural;

A Prefeitura se exime do papel da realização de uma formação específica para os professores atuarem na zona rural, não há uma elaboração curricular específica, nem um setor destinado à gestão das escolas rurais. Oferecem um modelo genérico de educação dando as mesmas condições de estrutura física, material, profissional, a todas as escolas da rede municipal. Reconhecem a necessidade de se “pensar algo” específico para estas escolas, mas, no entanto, não há nada formal, concreto, neste sentido. A equipe da escola percebe a necessidade desta formação específica, mas não possui recursos para desenvolver uma proposta (curricular, pedagógica) alternativa, que busque reconhecer as especificidades do campo. As organizações dos trabalhadores do campo, as comunidades do entorno, o Movimento Sem Terra, por exemplo, não conseguem se estruturar neste contexto, para ocupar a deficiência de formação e influenciar o Projeto Político Pedagógico da escola.

Neste contexto de políticas urbanas aplicadas ao campo, generalizando os atores do processo, alunos e professores, são desenvolvidas as parcerias com as empresas e ong's, que buscam as escolas para o desenvolvimento de seus projetos que já estão elaborados e que fazem parte da política e das necessidades destas entidades, e não necessariamente das escolas. Quando abordamos, na entrevista com a coordenação

pedagógica, sobre os projetos que levam em conta as especificidades do rural, afirmaram que não sabem falar sobre estes projetos porque eles são desenvolvidos em parceria das escolas com as empresas, e cada escola tem sua autonomia para desenvolver o projeto que lhe convier, bastando apresentar a proposta do convênio ao CEMEPE.

Tais parcerias com as empresas não podem ser consideradas como experiências de educação do campo devido ao distanciamento que elas estão das questões relativas à comunidade escolar, especialmente por serem parte de estratégias empresariais, que tem o fim máximo a acumulação de capitais da própria empresa, não estando comprometida com a superação dos problemas vivenciados pela escola ou pela população camponesa. Não generalizamos toda a ação das ong's, mas situamos as experiências que conhecemos, nas escolas rurais de Uberlândia, neste espaço de despolitização e de ação mercadológica. Gohn (2002) diferencia a ação mercadológica de ong's de uma ação politizada, afirmando que o novo paradigma da ação social, com as ong's servindo de base para a construção conjunta de um projeto político pedagógico, têm acontecido em lugares onde havia um movimento estabelecido, formando-se redes com lideranças políticas dos antigos movimentos sociais. Já nos locais onde não haviam movimentos suficientemente organizados em torno de interesses coletivos, os programas sociais das ong's ou delas através do poder público, são apenas prestações de serviço, despolitizados e retrocedendo aos valores de cidadania individual.

Como exemplo disso podemos citar a atuação conjunta das ong's com o MST nos estados onde este movimento já possuía uma sólida organização, como o Rio Grande do Sul. Se por um lado são instituídas ong's como cooperativas e redes de pequenos produtores, com a difusão de práticas agroecológicas, e de ideais não capitalistas, por outro há todo um trabalho no sentido de articular estas ações com os princípios educacionais do movimento, com uma intencionalidade e direcionamento político de transformação social. Já os movimentos de luta pela terra do Triângulo Mineiro, com diversas tensões internas e dificuldade de articulações, se tornam apenas beneficiários de projetos das ong's. Empresas como Grupo Algar, Syngenta, Cargill, desenvolvem projetos através de suas próprias ong's, como parte de sua política de responsabilidade social, destinados às populações carentes, totalmente desvinculados das reais necessidades desses grupos e sem direcionamento por parte destes. E mesmo

os projetos governamentais, como o PRONAF²⁴, podem ser questionados por assumirem a condição de substituição de carências.

Por outro lado, esta investigação possibilitou conhecer também experiências de professores que, mesmo isolados, resistem ao padrão hegemônico da educação oferecida ao campo, como uma mera adaptação do modelo urbano e desenvolvem em seu trabalho uma perspectiva diferenciada. São exemplos desta resistência: o projeto de educação ambiental através da reciclagem de óleo usado, desenvolvido por uma professora e que se encerrou com o falecimento da mesma; o caso da escola que dribla a norma da prefeitura que proíbe que as vans escolares transportem os pais e num acordo de camaradas estabelecido com os motoristas conseguem que eventualmente os pais que não tem como ir à escola usem este transporte público; a professora que desenvolveu junto com os alunos um censo do distrito em que vivem, revelando a realidade daquela comunidade através de dados e trabalhando com os alunos a reflexão sobre sua história; e ainda, a resistência individual dos professores que, como indicado pelas diretoras, desenvolvem no cotidiano de sala de aula a relação do conhecimento com o contexto em que os alunos vivem, cada um a seu modo, de acordo com suas capacidades individuais.

Destacamos para uma pesquisa posterior a necessidade de investigação sobre as práticas profissionais destes professores do campo, especificamente sobre aquelas práticas que indicam uma contraposição ao modelo de educação generalista e urbano e que busquem desvelar a realidade do campo. Porque compreendemos que esta ação dos professores representam uma escola que não é homogênea, e que portanto possui práticas que devem ser valorizadas em seu potencial para problematizar, trazer à tona a realidade do campo e possibilitar aos alunos uma construção de conhecimento reflexiva e totalitária.

Porque ressaltamos a necessidade da valorização destas experiências contra-hegemônicas? Qual é a especificidade deste campo que tratamos nesta investigação e defendemos que deve ser explicitada no projeto escolar? As entrevistas com as diretoras, a presença na escola enquanto pesquisadoras, possibilitaram levantar pistas sobre a composição desta escola rural que a torna particular, dotada de especificidades. Não aprofundamos na questão das condições de vida, de trabalho e no universo cultural dos alunos que frequentam estas escolas, o que é importante e pode ser realizado numa outra investigação que tenha este como objetivo central. Mas o fato destes alunos

²⁴ O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF é um programa do Governo Federal criado em 1995, que oferece linhas de crédito à agricultura familiar.

despenderem longos períodos de viagem até a escola, de residirem em regiões diversas e também em condições diversas, como os trabalhadores de fazendas, assentados ou acampados, faz com que as escolas do campo tenham demandas, não só estruturais, como o transporte, mas também pedagógicas, que são diferentes das demandas das escolas da cidade.

Porém, desmistificar o caráter desta educação formal, generalista, que homogeniza a população, só faz sentido numa perspectiva de superação do modelo de atendimento educacional assistencialista, oferecido pelo governo e direcionado pelo mercado. A proposta crítica à este modelo, de uma educação do campo, desenvolvida nacionalmente por militantes e intelectuais, enfatiza a valorização de cada grupo segundo suas capacidades e habilidades sendo que o papel da educação é resgatar os princípios humanizadores do trabalho, com a formação onilateral do indivíduo. Experiências paralelas à educação formal vêm sendo desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que buscam desenvolver práticas de uma educação *do* campo propriamente dito, em conformidade com o espaço humano-racional que lhe é próprio, a realidade campesina e sua estrutura sócio-cultural.

Esta investigação nos possibilitou dialogar com professores e gestores que tem a concepção de que levar ao campo uma educação de qualidade é dar condições para os alunos concorrerem no mercado de trabalho, continuarem seus estudos e irem para os grandes centros. São todos os alunos da escola do campo têm a opção de seguirem os estudos, de cursarem mestrado, doutorado? Retomamos o discurso da diretora Dália, quando ela afirma a necessidade de uma formação específica para atuar na zona rural devido às diferenças entre estes alunos e os alunos da zona urbana. Em sua opinião, quando a escola ou o professor fazem adequações metodológicas para atender a estes alunos eles podem alçar graus superiores de formação acadêmica, sendo bem sucedidos em seu desenvolvimento escolar. Podemos observar no discurso de outros diretores a concepção de que se o aluno se esforçar ele terá sucesso na escola e conseqüentemente um futuro bem sucedido na cidade, encontrando uma profissão melhor do que a dos pais. Mas, indicam que o problema está no fato que poucos alunos se esforçam.

Os autores da concepção crítica da educação diante da mundialização do capital (KUENZER, 1987; SAVIANI, 2002; GENTILI, 2002) contribuem para compreender o papel da educação na manutenção das desigualdades sociais históricas, e assim, desculpabilizam os alunos por seu fracasso escolar. Vítimas do processo de mercantilização da educação, os alunos do campo estão inseridos numa lógica em que a

educação pública de baixa qualidade atende aos interesses do mercado, uma vez que a educação deixa de ser um direito de cidadão e passa a ser mais uma mercadoria a ser comercializada. E assim, quem tem condições de adquirir uma educação técnica e se especializar, tem mais chances de concorrer no mercado de trabalho. Podemos afirmar que atendendo aos interesses do mercado, a educação pública está numa reta descendente de qualidade e, portanto, o fracasso escolar dos alunos das escolas do campo, não é consequência de seu pouco esforço ou falta de força de vontade. É importante lembrarmos que a qualificação, através das inúmeras especializações disponíveis no mercado de ensino atual, não garante uma colocação no mercado de trabalho, é a falácia da “empregabilidade” que discutimos em sessões anteriores.

Um importante processo citado durante as entrevistas e que faz parte do histórico das políticas de “urbanização” das escolas do campo foi a “nucleação” das escolas rurais. A nucleação das escolas municipais rurais de Uberlândia, especificamente destas escolas pesquisadas, é um processo que, se investigado, pode trazer informações importantes sobre o contexto de fundação das escolas e as transformações do meio rural uberlandense. No entanto existem poucos documentos que relatam este processo no Arquivo Público Municipal ou nas próprias escolas, sendo necessário um resgate através da história oral das pessoas que estavam nas escolas ou no poder público no período da nucleação, assim como um exame minucioso dos arquivos públicos e pessoais para construir este dossiê do histórico das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. Consideramos que falar do histórico destas escolas é resgatar as relações escolares no campo, o que pode possibilitar uma discussão acerca da composição social do meio rural deste município ao longo dos anos. Neste sentido temos o trabalho de Silveira (2008), que estuda a história da educação rural na escola de Santa Tereza, no período de 1934 a 1953.²⁵

Durante a entrevista na Secretaria Municipal de Educação foi nos informado que não havia nenhum histórico na Secretaria de pesquisas anteriores realizadas nas escolas municipais rurais. E não só desta modalidade de ensino, disseram que quando este grupo que está na gestão assumiu, em 2005, não havia nenhum outro documento ou arquivo na Secretaria. Apontamos então para a necessidade de reunir estas pesquisas, que tratam sobre a rede de ensino de Uberlândia, numa espécie de banco de dados, que

²⁵ Assim como a dissertação de mestrado de Silveira (2008), temos outros trabalhos orientados pela professora Sandra Cristina Fagundes de Lima, da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação/FACED/UFU, que estudam especificamente o histórico da educação rural do município de Uberlândia-MG.

sirva para o acesso da própria Secretaria, subsidiando programas e políticas voltados para o desenvolvimento da educação no município, assim como para pais, professores, gestores e outros pesquisadores que se interessem pelas reflexões produzidas sobre a rede.

O estudo do desenvolvimento do capitalismo no meio rural brasileiro nos possibilitou compreender como o constante ideal de modernização da economia, associado à urbanização da sociedade e à mecanização da agricultura levou à mera adaptação do serviço educacional oferecido na cidade para campo. Mesmo diante da crescente tendência à urbanização, ressaltamos que o trabalho na agricultura não prescinde da mão-de-obra humana, havendo então uma população que continua a viver no campo subjugada a um modelo educacional que desconsidera suas reais necessidades.

Por fim, ressaltamos a potência que as investigações sobre as escolas municipais rurais de Uberlândia em contribuir para a construção dos projetos alternativos de educação do campo, organizados por intelectuais e militantes dos Movimentos de Luta pela Terra. O propósito de demonstrar a vinculação entre o projeto oficial atual das escolas rurais e a concepção ideológica de reprodução de valores capitalistas, está em apontar para a superação do abandono que a população rural se encontra, diante da ausência de políticas públicas específicas voltadas para suas necessidades, ou na ausência de implementação destas (como é o caso do total desconhecimento das DOBEC em nossas escolas).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES, R. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil.p 15-25. In: Ricardo Antunes (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES-ROCHA M. I. & MARTINS A. A. (Orgs.) **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004 &lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 Ago 2008.

BARROS, H. Uberlândia: um retrato de seu desenvolvimento. In: **Uberlândia**: painel de informações municipais – 2009. Elaboração Álvaro Fonseca e Silva Júnior, et al. Uberlândia: UFU, CEPES, 2010.

BESERRA, B. & DAMASCENO, M. N. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 Ago 2008.

BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, SP, 2003.

BEZERRA NETO, L. & BEZERRA, M. C. S. A classe trabalhadora e a mundialização do saber. In: LUCENA, C. (Org) **Trabalho, Precarização e Formação Humana**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988. 180p.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - DOEBEC**". Parecer nº 36/2001 e Resolução1/2002. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Censo Agropecuário**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2006

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar. 1977.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Dados** – Revista de Ciências Sociais, 5(3), 1982. p. 269-306.

BRITO, L. E. P. F. & FRANÇA, R. L. Reestruturação Capitalista - as indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho. In: FRANÇA, R. L (Org.). **Educação e Trabalho** - políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas, SP: Alínea, 2010.

BUFFA, E.; ARROYO, M. G. & NOSELLA, P.(Orgs.) **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

CIAVATTA, M. & TREIN, E. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2003, Nº24, p.140 - 164

CASSIM, M. & BOTIGLIERI, M. Mundialização, o novo rural brasileiro e educação. In: LUCENA, C. (Org.) **Trabalho , Precarização e Formação Humana**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2008.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. & GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR.

FERNANDES, B. M. & MOLINA M. C. **O campo da educação do campo**. Publicações do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária - NERA. UNESP, 2005. Disponível em: www4.fct.unesp.br/nera/.../ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf. Acesso em: 24 dez. 2010.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 3ª Ed. RJ: Guanabara, 1987.

FERNANDES, F. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: **Vida rural e mudança social**. SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. (Orgs.). São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDOLFI, M. R. C. **Uma análise sobre o emprego formal no município de Uberlândia, Minas Gerais**, 2001. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) - Instituto de Economia, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação entre trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C. L.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GRAZIANO DA SILVA, J. **O novo rural brasileiro**. Campinas, SP: Unicamp IE, 1999.

GOHN, M. da G. **Teorias dos movimentos sociais**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GOMES, R. M. **Ofensiva do Capital e Transformações no Mundo Rural: a resistência camponesa e a luta pela terra no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba**. 2004.

Dissertação (Mestrado em Geografia)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira, 2002.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. Petrópolis: Vozes, 1987.

IANNI, O. Relações de produção e proletariado rural. In: **Vida rural e mudança social**. SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. (orgs). São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

IBGE. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/conceitos.shtm>. Acesso em: 09 dez. 2010.

KOLLING, E. J.; MOLINA, M. C. & NÉRY, Ir. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo** - Memória. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 1).

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1987.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente – A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. L.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LEITE, S. C. **Urbanização do processo escolar rural**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

MARCOS, V. de. Agricultura e mercado: impasses e perspectivas para o agronegócio e a produção camponesa no campo latino-americano. In: **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital** – Crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'anna. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980. Livro Primeiro. Vol.1

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Trad. Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MESZÁROS, I. A Reorientação Marxiana do Método. (p. 5-20). In: **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, número especial, ago, 2010. Disponível: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/index.html>. Acesso em: 23 nov. 2010.

MÜLLER, G. Agricultura e industrialização do campo no Brasil. **Revista de Economia Política.** Vol. 2/2, n.6, abril-junho, 1982.

OLIVEIRA, F. de. **A economia brasileira: Crítica à razão dualista.** Petrópolis: Vozes, 1981.

ORTEGA, A. C. Transformações recentes do meio rural brasileiro. Pressupostos para a formulação das políticas de desenvolvimento territorial rural. In: **Territórios Deprimidos: Desafios para as políticas de desenvolvimento rural.** Campinas, SP: Editora Alínea. Uberlândia, MG: Edefu, 2008, Cap.4, p.81-97.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** Trad. José Severo de Camargo Pereira. 22^a edição. São Paulo: Cortez, 2007.

PREVITALLI, F. S. & FARIA, A. F. Reestruturação Produtiva, Trabalho e Qualificação: um estudo sobre o setor de tabaco em Uberlândia/MG. IN: LUCENA, C. (Org.). **Trabalho, Precarização e Formação Humana.** Campinas: Alínea, 2008.

PREVITALLI, F. S. Trabalho, Educação e Sociedade – A formação do trabalhador no âmbito da acumulação do capital. In: FRANÇA, R. L. **Educação e Trabalho** – Políticas públicas e formação para o trabalho. Campinas: Alínea, 2010.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão popular, 2010.

SALES, S. S. As Políticas públicas para a educação rural no Brasil: A experiência de Patos de Minas-MG-Brasil (1980-1990). In: Uberlândia, 2006. **Anais do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação,** Universidade Federal de Uberlândia 2006, p. 5406-5413.

SANTOS, J. M. **Educação para a indústria: A FIEMG, a formação humana e o nacional desenvolvimentismo (1951 - 1960).** 2008. Dissertação (Mestrado em

Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J., ZIBAS, D. M. L., MADEIRA, F. R. & FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 8ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, T. T. & GENTILI, Pablo A. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, L. H. et al. Educação do campo em Minas Gerais- Sua história e desafios. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, 2006. **Anais do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 2543-2552.

SILVEIRA, T. C. **História da Escola Rural Santa Tereza** (Uberlândia/MG, 1934 a 1953) . 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

SINGER, P. Agricultura e desenvolvimento econômico. In: **Vida rural e mudança social**. SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. (Orgs.). São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

STÉDILE, J. P.(Org.) **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Atual, 1997.

TRUZZI, O. M. S. Automação e Trabalho na Indústria Sucro-alcoólica. **Cadernos da Engenharia de Produção**. Ano V. n. 14. 1989, p. 262 – 286.

WOOD, E. M. As origens agrárias do capitalismo. **Crítica Marxista**. n.10, 2000.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO**

-Como estão organizadas as escolas municipais rurais?

-Existe algum setor ou funcionário que se dedica especificamente à elas?

-Quais são os principais desafios enfrentados especificamente na gestão da escola rural?

-Há algum projeto voltado para a formação de professores para atuar no campo?

-Existem ainda, projetos ou conteúdos específicos trabalhados na escola rural?

-Como o processo de nucleação das escolas rurais aconteceu no município de Uberlândia? Quais as vantagens e desvantagens da nucleação?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS

Dados de Identificação

Tempo de atuação na educação básica: _____

Tempo na zona rural: _____

Tempo como diretor: _____

1. P: E o que te influenciou na escolha do trabalho na zona rural?
2. Se a professora residir na região da escola, acha que isso tem alguma influencia em sua prática?

Sobre a formação e atuação no campo

2. A SMED preocupa-se em desenvolver atividades específicas para a zona rural? De que maneira? Cursos, formação continuada de professores.
3. Percebe alguma diferença entre a atuação na zona urbana e rural? Qual?
4. Quais são as especificidades da escola na zona rural?
5. Quais experiências você considera *bem* sucedidas em sua prática cotidiana com os alunos da z.r.?
6. Quais experiências você considera *mal* sucedidas em sua prática cotidiana com os alunos da z.r.?
7. Quais são as principais dificuldades encontradas em seu trabalho?

Sobre os alunos e o conteúdo

8. Como você classifica os alunos de sua turma em termos de diversidade de origem? (Se filhos de pequenos produtores, fazendeiros, assentados de reforma-agrária)
9. Percebe alguma diferença entre os alunos da cidade e os do campo?
10. Há alguma adaptação do currículo ou do PPP de sua escola específico para a zona rural?
11. Há atividades extracurriculares que são desenvolvidas na escola (passeios, manejo de hortas etc.)?
12. Existe algo voltado especificamente para a realidade camponesa?
13. Há um predomínio de uma visão de educação urbana que é levada (mascarada) nas escolas da zona rural?
14. Sobre a perspectiva de futuro dos alunos: campo ou cidade?

15. Falta alguma coisa na escola? Em termos de estrutura, de funcionários, de projetos? O quê?

Compreensão sobre as políticas públicas de educação do campo

16. Você conhece algum projeto, alguma lei específica para as escolas rurais?

17. Como aconteceu o processo de nucleação nessa escola? (vou falar de nucleação, em destaque? o processo de cada escola entrará na minha análise?)

ANEXO A - Redação “O lugar onde eu moro”

Prefeitura Municipal de Uberlândia

Secretaria Municipal de Educação

Escola Municipal Leandro José de Oliveira

Avaliação Bimestral de História

Aluno(a): _____

Professora: _____

Série: _____

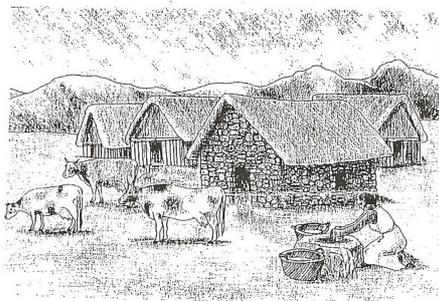
Turma: _____

Data: _____

Valor: 8,0

Obteve: _____

Você é capaz de acertar tudo! Acredite! Boa prova!



Texto: O Lugar onde eu moro

O lugar onde moro se chama Nova Tangará. Eu moro lá há oito meses. Meu avô lida com o gado e planta muitas coisas. O meio de transporte que usamos para nos locomover dentro da comunidade é a carroça. Quando precisamos ir à cidade usamos o transporte coletivo, pois nossa comunidade batalhou e conseguiu o que quase lugar nenhum do Brasil possui: transporte com qualidade.

Enfrentamos muitas dificuldades, como falta de segurança, posto de saúde e lazer. Ainda bem que temos o transporte escolar para nos trazer até a escola pois seria muito longe se viéssemos a pé. Apesar das dificuldades já conseguimos construir uma pequena capela onde já se reza missa 1 vez por mês, aos sábados rezamos o terço, procuramos em Deus superar dificuldades. Quando é junho minha avó faz uma grande festa junina com pipoca, pé-de-moleque, canjicada e outras delícias, ao final acendemos uma grande fogueira e colocamos o santo no mastro.

Assim é o lugar onde vivo, esperamos dias melhores, mas sou feliz. Assim termina minha história.

Texto elaborado por João Vitor Costa Silva Ribeiro – aluno do 3º ano