

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FLÁVIA LORENA BRITO

**O ESVAZIAMENTO DO CAMPO E DA ESCOLA ENTRE OS JOVENS
CAMPONESES: O CASO DA COMUNIDADE DA VOADEIRA - BARRA DO
GARÇAS/MT**

Cáceres-MT

2015

FLÁVIA LORENA BRITO

**O ESVAZIAMENTO DO CAMPO E DA ESCOLA ENTRE OS JOVENS
CAMPONESES: O CASO DA COMUNIDADE DA VOADEIRA - BARRA DO
GARÇAS/MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Odimar João Peripolli.

Cáceres-MT

2015

© by Flávia Lorena Brito, 2015.

Brito, Flávia Lorena.

O Esvaziamento do campo e da escola entre os jovens camponeses: o caso da Comunidade da Voadeira – Barra do Garças-MT./Flávia Lorena Brito. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

171 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientador: Odimar João Peripolli

1. Educação do campo. 2. Esvaziamento do campo e da escola. 3. Evasão escolar do campo – jovens camponeses. 4. Comunidade voadeira – Barra do Garças/MT. 5. Envelhecimento dos sujeitos do campo. I. Título.

CDU: 37.018.5(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

FLÁVIA LORENA BRITO

**O ESVAZIAMENTO DO CAMPO E DA ESCOLA ENTRE OS JOVENS
CAMPONESES: O CASO DA COMUNIDADE DA VOADEIRA - BARRA DO
GARÇAS/MT**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Odimar João Peripolli (Orientador – PPGedu/UNEMAT)

Dra. Ilma Ferreira Machado (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

Dr. Nildo Silva Viana (Membro Externo – UFG)

APROVADA EM: 23/02/2015

Ao meu grande amor, Cristiano, por acreditar sempre, e tanto... aos meus filhos, Auri, João Francisco e Glória, que me ensinam a ser melhor a cada dia. Pela dedicação, amor e carinho, agradeço à minha mãe, que, professora por vocação, me ensinou as primeiras letras e foi responsável por cada passo que dei na vida acadêmica. A meu irmão, pelo belo exemplo de vida e por colocar música em nossos dias... à minha irmã, Ana Laura, por ter sido sempre tão dedicada e carinhosa comigo e com meus filhos, em momentos às vezes tão difíceis para nós... Vocês são tudo o que tenho, e são responsáveis pelo que sou e desejo ser.

Ao companheiro, amigo e orientador, professor Peripolli, que me escolheu para caminharmos juntos nessa jornada. Sua paciência, inteligência e dedicação são exemplos para minha vida. Obrigada por confiar, por me respeitar sempre, e por nunca me deixar desistir, mesmo quando tudo parecia sem saída...

À professora Lívia, que dedicou seu tempo para me auxiliar na construção deste trabalho, me recebendo sempre com tanta simpatia e boa vontade.

Aos alunos, pais e mães da escola Euclides da Cunha, que me deixaram invadir seus espaços.

À professora Heloísa Salles Gentil, pelo carinho, atenção e gentileza extrema, que tanto me ajudaram nesse processo de formação.

À professora Maria Claudino, que abriu as portas de sua sala de aula e me recebeu como a uma amiga para a realização do meu estágio.

Aos colegas que fiz nessa jornada, que não saberia enumerar aqui. Pela força que me deram, pelos momentos de discussões, pelo respeito e companheirismo!

À professora Ilma Machado, grande inspiração nos estudos de educação do campo, por ter aceitado fazer parte de minha banca e pelas tantas discussões.

Ao professor Nildo Viana – amigo e companheiro de longa data – por quem nutro um grande apreço, por suas convicções, pela impecável produção acadêmica, pela generosidade, pela simplicidade, e por ter se dedicado à leitura e discussão deste trabalho.

Aos meninos do Grupo de Pesquisa de Educação do Campo do IFMT Campus Barra do Garças, do qual sou coordenadora, pelas discussões semanais, conversas, debates, leituras.

À minha irmã, Ana Laura, que, tão dedicada, se juntou a nós nesta cidade de Cáceres. Sua ajuda foi fundamental. Serei eternamente grata por tudo o que fez por nós nos dias em que esteve conosco.

Ao Auri e ao João Francisco, por terem sempre se comportado tão bem, em casa, na escola, na rua, quando tive pouco tempo para lhes dar a atenção merecida... Vocês são minha maior riqueza!

À Glorinha, por ter se comportado tão quietinha na barriga da mamãe enquanto ela estudava... e por ter me ensinado a delicadeza e a doçura de ser mãe de uma menina.

Ao Cristiano, meu amor, por ter esperado pacientemente o final dessa jornada. Por abrir mão de sua vida por mim; por ter tantas vezes assumido sozinho os cuidados com as crianças; pelas viagens ao campo, sempre ao meu lado, me guiando e segurando em minha mão em momentos de incertezas. Pela vida juntos; pelos ouvidos; pelas discussões; por ter tantas vezes me trazido à luz em leituras e debates difíceis; pelo ombro; pela amizade incondicional; por acreditar que tudo daria certo (e deu!) e não me deixar desistir.

Ao sair da escola, a criança camponesa ou operária ignora que existem as classes sociais, e que ela pertence a uma delas. Se o chega a saber, é porque o aprendeu por conta própria e com não pouco sofrimento. Foi-lhe apresentado com tal habilidade o panorama do mundo e a conexão dos interesses existentes, que o pouco que sabe leva-a a acreditar na solidariedade com uma classe da qual está excluída.

(ZORETTI. Pour l'Éducation des Masses)

RESUMO

A educação do campo vem sendo discutida há décadas, mas a cada dia que passa o campo esvazia-se mais e mais, num processo que, para alguns, já torna-se irreversível. Acreditamos na luta pela revitalização do campo e no protagonismo dos sujeitos do campo, e só assim vislumbramos a reflexão sobre uma educação comprometida com a mudança e a autonomia sem a qual este continuará a tornar-se apenas um espaço de mercado para a empresa capitalista contemporânea. Buscaremos aqui refletir sobre vem sendo discutida a Educação e os sujeitos do campo e, especialmente, como pensar um modelo de educação do campo onde tais sujeitos exerçam seu protagonismo. Diante de tal perspectiva, esta pesquisa se referencia em estudiosos que não apenas respeitam a existência/resistência do campesinato brasileiro, mas possibilitam, com suas pesquisas, que a luta continue, e que seja o mais próxima possível do que almejam os próprios camponeses. Assim, autores de orientação marxista compõem não apenas nosso referencial teórico-metodológico, mas integram-se à nossa escrita em todos os momentos, em todas as reflexões – assim o esperamos. Para tal arranjo, por mais que alguns autores ainda divulguem o fim próximo do campesinato no Brasil, e por mais que nos comuniquemos com tais autores em algum momento, o fazemos apenas para que fique claro que acreditamos ainda em sua revitalização, e que a luta merece ser reforçada. Para tal reforço, buscamos inspiração nos sujeitos da pesquisa, que são os mesmos aqui e em tantas outras localidades brasileiras, mas que são únicos, são os meus sujeitos - por isso optamos por realizarmos um estudo de caso, onde o caso é revelador de um fenômeno global. Moradores da comunidade de Voadeira, Barra do Garças/MT. Resistentes, sobreviventes à urbanização de sua comunidade, trazem o campo mais na mentalidade que na prática, cada dia mais esvaziada de sentido. Na busca pelo sentido da luta, me deparei com sujeitos, pessoas, camponeses, crianças, professores, que buscam em si o campo, mas buscam também um sentido para ali permanecerem. E encontram cada dia mais, o que encontrei: um campo esvaziado, abstrata e concretamente. A saída, a migração, é apenas resultado de anos de descaso, e de uma luta desigual entre a tríade camponês-imigrante-pobre e os grandes grupos capitalistas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo, esvaziamento do campo, juventude camponesa, envelhecimento dos sujeitos do campo.

ABSTRACT

The education field has been discussed for decades, but every day that passes the field empties more and more, in a process that for some, as it becomes irreversible. We believe in the struggle for revitalization of the field and the leadership of the subjects of the field, and only then we glimpse the reflection on an education committed to change and autonomy without which it will continue to become just a market space for contemporary capitalist enterprise. Seek here reflect on Education and the subject field has been discussed and, especially, how to think a field education model where these individuals to exercise their role. At this perspective, this research is referenced in scholars who not only respect the existence/resistance Brazilian peasant, but possible, with their research, the fight continues, and that is as close as possible to that aims to farmers themselves. Thus, Marxist authors make up not only our theoretical and methodological framework, but are integrated in our writing at all times, in all discussions - we hope. For such an arrangement, even if some authors disclose the near end of the peasantry in Brazil, and more that we communicate with such authors at some point, we do just to make it clear that we still believe in its revitalization, and the fight deserves to be strengthened. For such an increase, we seek inspiration in the research subjects, which are the same here and in many other Brazilian cities, but which are unique, are my subjects - so we decided to accomplish a case study, where the case is indicative of a global phenomenon. Residents of the Voadeira Community, Barra do Garças/MT. Resistant, survived the urbanization of their community, bring more field in mind that in practice, every day more emptied of meaning. In the search for the meaning of the fight, I came across subjects, people, peasants, children, teachers, seeking itself the field but also seeking a sense to remain there. And found more and more, what I found: one empty field, abstract and concrete. The output, migration, is only the result of years of neglect, and an unequal struggle between the peasant-immigrant-poor triad and the big capitalists groups.

KEYWORDS: Rural education, emptying of the countryside, rural young people, aging of the subjects of the field.

LISTA DE QUADROS E FOTOS

Quadro I – Trabalhos publicados com o descritor “Esvaziamento do Campo”.....	25
Quadro II – Trabalhos publicados com o descritor “Sucessão Familiar no Campo”.....	26
Quadro III – Trabalhos publicados com o descritor “Juventude do Campo”.....	28
Quadro IV – Trabalhos (artigos/dissertações/teses) publicados relacionados ao tema Educação do campo.....	34
Quadro V – Faixa Etária dos Moradores da Comunidade Voadeira.....	105
Foto I – Kombi da Associação de Moradores da Voadeira	114
Foto II – Entrada da Chácara do “Rei do Pinto – Voadeira Foto III	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

NARRADORES DE JAVÉ OU AS MUITAS HISTÓRIAS SOBRE A COMUNIDADE DA VOADEIRA.....	13
--	-----------

CAPÍTULO I

A PAZ INQUIETA!	19
------------------------------	-----------

1.1 Balanço de produção – o esvaziamento do campo e da escola entre os jovens camponeses	22
---	----

1.2 Sustentação teórico-filosófica da abordagem da pesquisa.....	36
--	----

CAPÍTULO II

MATO GROSSO: (RE)OCUPAÇÃO DE TERRAS E POLÍTICA

AGRÁRIA	50
----------------------	-----------

2.1 Vargas e a 'Marcha para o Oeste': a ideologia do Bandeirantismo.....	51
--	----

2.2 O Vale do Araguaia: a Fundação Brasil Central e a Expedição Roncador- Xingu.....	54
---	----

2.3 As décadas de 1960 e 1970 e os governos militares: modernização e privatização do campo.....	58
---	----

2.4 Mato Grosso e a mercantilização da terra e do trabalho no campo	61
---	----

CAPÍTULO III

O CAMPONÊS, O CAMPO E O PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO	65
--	-----------

3.1 As Escolas do Campo e a legislação brasileira	75
---	----

3.2 A “crise dos paradigmas da história” e a negação do mundo rural	79
---	----

3.3 Programa Escola Ativa: Qualidade Total nas Escolas do Campo.....	85
3.4 Mato Grosso e a Educação do Campo: entre a lei e a prática, um longo caminho.....	91

CAPÍTULO IV

A COMUNIDADE DA VOADEIRA E O PROCESSO DE

'DESENRAIZAMENTO' DA POPULAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO

FENÔMENO 95

4.1 Caracterização da população..... 98

4.2 Juventude e Envelhecimento do Campo 103

4.3 Barra do Garças e a Educação do Campo 108

CONCLUSÃO 129

REFERÊNCIAS.. 132

ANEXO I – PPP DA ESCOLA MUNICIPAL EUCLIDES DA CUNHA

..... 136

ANEXO II – RESOLUÇÃO NORMATIVA CME 01..... 161

ANEXO III – ATA DE REUNIÃO DE PAIS E MESTRES 165

ANEXO IV - DESENHOS DOS ALUNOS DA ESCOLA EUCLIDES DA CUNHA 167

INTRODUÇÃO

NARRADORES DE JAVÉ OU AS MUITAS HISTÓRIAS SOBRE A COMUNIDADE DA VOADEIRA

A primeira visita que fiz à Comunidade da Voadeira (ou distrito da Voadeira) foi, no mínimo, chocante. As histórias que ouvia do local me fizeram criar uma imagem confortável do campo. E, quando fazia o caminho, de carro, fantasiava encontrar famílias de pequenos produtores, produzindo de maneira sustentável para seu próprio sustento e para as vendas dos produtos que levam o nome da comunidade, facilmente encontrados no comércio local da cidade de Barra do Garças. Doces e compotas de caju, castanhas, produtos artesanais feitos numa cozinha comunitária, em uma comunidade rural. Mas o cenário revela o futuro do campesinato brasileiro, e traz à tona uma realidade que os órgãos e instituições governamentais tentam mascarar: a iminência de uma crise irreversível, que levaria à desintegração do campesinato brasileiro. É triste e desolador. Uma pequeníssima ilha de casas, com seus pequenos lotes, cercada de fazendas e chácaras por todos os lados. Ali dentro, uma comunidade antiga e que vem envelhecendo, no mesmo ritmo de seus pioneiros. Um antigo posto telegráfico, que, segundo contam os orgulhosos moradores, serviu para salvar a cidade de Barra do Garças (então distrito de Araguaiana) da revolta que ameaçava o Governo brasileiro (Revolta de Veloso¹), graças a uma mensagem telegráfica

¹ No dia 2 de dezembro de 1959, por volta das oito horas da manhã, pousou na cidade de Aragarças, um avião quadrimotor da Panair do Brasil. Do aeroporto onde fez um pouso forçado, veio a notícia de que uma rebelião estava em curso e a falsa notícia de que uma bomba poderia explodir a qualquer momento. Muitas famílias abandonaram suas casas e vieram abrigar-se no município vizinho de Barra do Garças. Tratava-se do primeiro sequestro aéreo do Brasil, liderado pelo Major Aviador Éder Teixeira Pinto, que convocara os prefeitos das cidades de Aragarças e Barra do Garças para ouvirem de um jornalista a leitura do manifesto, redigido por um advogado, Luiz Mendes de Moraes Neto. O motivo do levante – que durou 72 horas - segundo o manifesto, seria a onda de insatisfação perante o governo Kubitschek: um Executivo enfraquecido, o judiciário omissivo, partidos políticos degenerados, falta de autoridade sobre o povo, e uma República ameaçada de destruição; uma depressão econômica, a elevação do custo de vida, meios de transporte escassos e sem qualidade, greves e manifestações mal sucedidas, agricultura e pecuária desamparadas, uma indústria desestruturada, a moeda em descrédito; o risco iminente do comunismo infiltrar-se cada vez mais nos poderes, ‘procurando tirar o máximo benefício da situação de miséria e de fome das populações para implantar o seu regime de escravização do ser humano. (...) Nesses transes, tem o povo o direito de aspirar soluções revolucionárias e as Forças Armadas o dever de atender o chamamento.’ Tropas do governo conseguiram tomar e explodir a Base

enviada, não por Valdon Varjão, ao contrário do que o mesmo narra em uma de suas obras, mas por um morador local, que trabalhava no posto telegráfico, um tal José Abacate. Ali estava o posto telegráfico. Ali estavam as histórias do povo pobre, que, como tantos outros, migraram do nordeste (ali, migrantes baianos) em busca de uma terra farta e produtiva e que hoje sustentam suas famílias de trabalho nas fazendas vizinhas e de suas aposentadorias.

O povoado que 'já foi maior que a Barra do Garças, era pra ser uma cidade isso aqui'... nas palavras da moradora que me recebera no posto de saúde para uma conversa informal, hoje parece viver de lembranças do passado, do projeto de futuro que nunca chegou. Na fala da moradora há um sentimento de 'quase que isso aqui virou alguma coisa que prestasse'... ou ainda, 'aqui era cidade, menina, tinha farmácia, açougue, supermercado, tudo grande, que nem na Barra...' Em entrevista a Zavareze (2007), uma antiga moradora da comunidade descreve o seguinte:

Ia, o motorista era o Jurandir, passava aqui, parava bem aqui em frente essa casa ali, ó [apontando para a casa de frente]. Gente, todo dia cedo o ônibus [...] vinha de General [Carneiro], passava aqui e ia todo dia, [...] tinha ônibus de manhã e de tarde. Agora é que virou esse “cemitério”. E aqui era assim ó: aqui tinha loja, aqui tinha pensão, tinha farmácia, tudo quando eu cheguei aqui, tinha tudo isso. Tinha, dia da festa de julho, da festa do Divino Pai Eterno eram 09 noites de festa. Gente que chamegava que nem [...] formiga (M. M. S., 80 anos, aposentada. Natural de Cícero Dantas/BA, entrevistada em 20 de setembro de 2006 apud ZAVAREZE, 2007, p. 91).

Mas, por que essa negação do mundo rural? Quer dizer que ali, se tivesse 'ido pra frente', virado cidade, teria 'prestado'? Há quem atribua ao próprio camponês a responsabilidade pela desintegração do campo. Em dissertação de mestrado pela UCG, Sônia Salete Zavareze, ao descrever a comunidade, apresenta o seguinte panorama:

Uma alternativa econômica encontrada pela Comunidade, agora sem área para plantio, foi criar a Associação de Moradores e Pequenos Produtores do Distrito de Voadeira e produzir derivados de caju, planta abundante na região. Apesar da importância histórica para a região, por ter sido caminho para Cuiabá e sede de um posto de telégrafo, que, à época da Fundação Brasil Central, impediu a

de Aragarças. Alguns dos rebeldes conseguiram fugir para Argentina e Paraguai; os demais foram encaminhados como prisioneiros de guerra para o Grande Hotel da Fundação Brasil Central. (LUZ, 2009)

Revolta do Veloso contra o governo JK, a Comunidade sofre um processo de decadência. (ZAVAREZE, 2007, p. 8)

A pesquisadora se diz em busca de uma solução para ajudar a comunidade a sobreviver, e, entre outros problemas, aponta a falta de estudos e a falta de 'empreendedorismo dos moradores'. A cozinha comunitária e a festa do caju foram iniciativas da população em parceria com a EMPAER e SEBRAE, que ofereceram treinamento para os moradores, após um estudo sobre o potencial econômico da região. Perguntei a uma moradora sobre a festa do caju. 'Nem sei como vai ser esse ano... o povo não quer mais mexer com as coisas da festa, quase não tem mais caju... o IFMT disse que vem plantar 5 mil pés de caju aqui, o professor até veio olhar a terra, acho que vai ser ali na terra de um compadre meu... mas nem sei, porque ninguém quer mais mexer com isso. Se não sou eu chamando... a comunidade está velha! Os meninos todos estão indo embora, e não voltam, porque casam e ficam na Barra. Os meus mesmo já foram... só tão ficando os velhos.' Eu insisti: mas não voltam porque? Depois pensei: eu não voltaria! Porque eu queria, lá no fundo, que esses meninos voltassem? E ela: Voltar pra que? Aqui não se produz nada não, nem tem terra, é só quintal, e os velhos não querem mexer com isso... nem os meninos. Pergunto: Mas os meninos estão estudando cursos na área agrícola? Pensei: não! E ela: não... tão fazendo faculdade, alguns... os meus fazem Ensino Médio, porque aqui só a sala dos meninos até o quinto ano...

Vamos então aos fatos: a comunidade é uma ilha, cercada de fazendas, que empregam os adultos, os velhos em sua maioria vivem de suas aposentadorias, as crianças pequenas estudam na escolinha e os mais velhos estudam na cidade de Barra do Garças. Quando cheguei em casa, entrei em crise: isso não é uma comunidade rural... isso é um vilarejo, as pessoas moram lá e pronto! Ninguém produz nada, eles não são camponeses! Ligo pro meu orientador, em parafuso, e ele, do alto de sua tranquilidade, me diz: mas você disse em algum momento que os meninos teriam que voltar para lá depois que terminam os estudos? Não, professor, mas lá não é uma comunidade rural... o que define uma comunidade como rural, a fronteira geográfica ou o modelo econômico de produção? Eles são proletários que moram no mato! E ele, ainda mais calmo, com seu sotaque gaúcho: Te acalma! Senão não chegas em lugar algum... te acalma! Escreve o que estás pensando e me envia que leio com calma. E tua nenê? Está bem? Sim, professor, está bem... Abro meu

computador, já pensando: vou ter que procurar outra comunidade, que seja realmente rural, que viva do campo, que trabalhe em família! Encontro um texto de José de Souza Martins. Ele conversa comigo (o próprio José de Souza Martins): como você é boba, menina...

A preocupação em fixar o homem no campo é uma preocupação antiquada e superada. Não é hoje a preocupação do Estado, como já foi no passado. Essa não é, portanto, a função da reforma agrária. O objetivo da reforma é fazer da agricultura familiar um meio de vida e um instrumento de criação de emprego que assegure o bem estar e eleve o nível de vida de populações que, sem a reforma, estariam condenadas à miséria e à indigência na cidade. A reforma tem, como um de seus objetivos, trazer os pobres do campo para o mundo moderno. A reforma agrária, portanto, é também, numa certa medida, uma reforma urbana, no sentido de que abre e amplia a alternativa de uma vida rural urbanizada e moderna para populações que há gerações foram confinadas nos espaços residuais do atraso econômico e social. Ao mesmo tempo em que livra a cidade da condição de depósito de excedentes populacionais sem destino e atenua as tendências patológicas da nossa tumultuada urbanização. Certamente, a reforma não tem por objetivo impedir ou cercear as migrações, embora essa possa ser uma das suas conseqüências. (MARTINS, 2013)

Esse projeto raso de fixação do agricultor no campo, não resolveria nem de longe o problema do campesinato brasileiro. Porque ninguém encontra sentido no campo assim. Os meninos não voltariam a viver na Voadeira para continuar um projeto de produção e beneficiamento de caju, que forja uma identidade de um povo... há que se lutar por uma reforma que amplie os horizontes da vida rural, uma modernização, não uma busca pela tradição que mantém o campesinato como que numa ilha de atraso. Os turistas que visitam a Voadeira na festa do caju devem mesmo sentirem-se satisfeitos ao ouvirem histórias sobre como é dura a vida no campo... ah, a vida pacata! Mas isso não sustenta e não retira a comunidade do atraso que relega aos seus a pobreza da falta de oportunidades, que garante aos seus filhos uma reserva de mercado no comércio local, para serem espoliados como seus pais o são nas fazendas vizinhas. Somente essa reforma agrária modernizante de que fala José de Souza Martins atenuaria tais tendências patológicas.

Foi ao encontro dessa comunidade que parti, nessa luta constante comigo mesma e com minha definição do que seria o rural no Brasil de hoje, e mais, como apreender as expectativas das populações do campo sobre uma educação realmente adequada, e que lhes fizesse sentido.

Não creio que tenha cessado minha caminhada. Não cheguei nem perto de encontrar todas as respostas que procurava: aumentaram-se as perguntas. Em alguns (vários)

momentos, pode-se ouvir uma pessoalidade em meus discursos. Assumi o risco de ser pessoal, preferível à tentativa frouxa de ser “neutro”. Quem já viveu no meio rural, ou mesmo quem tem qualquer afeto pelo campo, nunca o analisa “do lado de fora”: é de dentro que se busca ouvir, falar, entender o campo.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: no Capítulo 1, busco apresentar o surgimento da pesquisa em mim, do interesse pelo tema à escolha do objeto. Faço ainda um apanhado da produção mais recente sobre a educação do campo, no Balanço de Produção. Logo em seguida, é apresentada a sustentação teórico-filosófica da abordagem da pesquisa, onde faço uma breve discussão, necessária para se entender os rumos que a pesquisa foi tomando em função do olhar dos pesquisadores nela envolvidos.

No Capítulo 2 discutimos sobre a formação territorial do Estado de Mato Grosso basicamente a partir de dois eixos: Vargas e a Marcha para o Oeste, debatendo sobre a Fundação Brasil Central e a Expedição Roncador-Xingu, e nas décadas de 1960 e 1970 com os governos militares. Fechando a discussão, apresentamos ainda a questão da mercantilização da terra e do trabalho no campo em Mato Grosso, como fruto do processo de colonização e reocupação do estado.

No capítulo 3 adentro mais profundamente nas questões relativas ao camponês, a construção/desconstrução da identidade e conceitos fundamentais para a compreensão do objeto desta pesquisa: juventude, envelhecimento, esvaziamento e masculinização do campo. Discuto ainda as questões específicas da escola e da educação do campo: a legislação brasileira, a educação do campo em Mato Grosso e o caso específico de Barra do Garças.

No Capítulo IV, adentro mais profundamente o universo da pesquisa: a Escola Municipal Euclides da Cunha - pais, alunos, professores, secretaria de educação, legislação, Projeto Político Pedagógico, Resoluções que tocam diretamente a escola em questão. Nesse contexto, discutimos ainda as perspectivas para uma educação do campo com tais especificidades, levando em conta todo o debate anterior.

Devido à nossa compreensão sobre a educação do campo, está explícita aqui a sustentação teórico-filosófica da pesquisa. Assim, compreendemos que nada está isolado de um contexto maior, que, conforme verificamos aqui, termina por determinar as condições materiais de sua existência. Mas a simples constatação de tal fato não nos basta: ao nos

inserirmos em tal universo, estamos propondo aos sujeitos que uma nova história é possível, mas só será possível com a consciência de que a realidade dada não é imutável nem tampouco estática. Sendo fruto de relações dialéticas, está em constante processo, e traz em si os germes de sua revolução.

CAPÍTULO I

A PAZ INQUIETA!



Dá-nos, Senhor, aquela Paz inquieta
que denuncia a Paz dos cemitérios e a Paz dos lucros fartos.
Dá-nos a Paz que luta pela Paz!
A Paz que nos sacode com a urgência do Reino.
A Paz que nos invade, com o vento do Espírito, a rotina e o medo,
o sossego das praias e a oração de refúgio.
A Paz das armas rotas na derrota das armas.
A Paz do pão da fome de Justiça,
a Paz da Liberdade conquistada,
a Paz que se faz "nossa" sem cercas nem fronteiras,
que tanto é "Shalom" como "Salam", perdão, retorno, abraço... (...)
Dá-nos, senhor, aquela Paz inquieta, que não nos deixa em paz!

(Pedro Casaldáliga)

Acredito que todo pesquisador, antes de iniciar sua investigação, parte para si, em busca de respostas a inquietações que, se sinceras, passarão a compor seu “armário” pessoal de reflexões sobre a própria vida. Explico a metáfora: ao longo de nossas vidas, vamos compondo aquilo que somos, num eterno e inconstante ‘vir a ser’. Ali vamos dependurando coisas da vida: aquelas mais novinhas e mais bonitas, dependuramos muito bem alinhadas, cá na frente, para acessarmos facilmente em momentos oportunos. Há algumas que ficam mais ao fundo, que são deliciosas, mas que nunca devem ser usadas na rua: só em casa, no nosso confortável refúgio. Outras, coitadas, ficam tão escondidas, que nem ao menos sabemos para que guardamos (quem sabe um dia...). E há várias outras modalidades de “peças de guarda-roupas”: as que ganhamos de amigo-oculto (que odiamos, mas acabam nos trazendo boas lembranças); as que não nos servem mais (seja pela nossa idade, seja pelo nosso peso); as que ganhamos da mãe, da avó, do esposo... Nunca nos desfazemos delas. E o guarda-roupas, coitado, de tão abarrotado já não cabe em si de tanta memória... E não é à toa que não nos desfazemos delas: gostamos de tê-las todas por perto, para que em qualquer oportunidade possamos utilizá-las. Pode ser hoje. Pode ser nunca.

A “paz que não nos deixa em paz” é justamente o que nos faz acessar nosso “armário”, e dali vão saindo peças “do arco da velha”, que, consciente ou inconscientemente irão compondo as vestimentas do pesquisador. E foi assim que elas vieram saindo, aos poucos, minhas peças, minhas lembranças... o que já li, o que já vi, o que vivi. Os anos vendo meu avô eternamente apaixonado pela terra. Quando professora, meus alunos do campo, com toda sua sabedoria e simplicidade. O campo me chama, e sou guiada por minhas memórias. É assim que o desejo pela pesquisa me move: nunca cansativo, nunca torturante. Um eterno ir e vir de leituras, descobertas... o prazer de ler alguém que escreveu o que você pensou é incrível!

Apesar dos anos vividos em grandes cidades, goiana de nascimento, desde muito nova migrei com meus pais de cidade em cidade. Buscando sei lá o quê. Só sei que nunca encontrávamos o que procurávamos. E nos mudávamos. Quando parecia que ali estava bom, mudávamos. E por todos os lugares onde passei, sempre entre Goiás e Mato Grosso, encontrei homens e mulheres de fronteira. Fui presenteada com uma família, os avós de meu filho mais velho, que muito me ensinaram com suas histórias. Quando jovens, vieram desbravar o Araguaia. Participaram de guerrilhas, viram de perto a morte do Padre João

Bosco, ajudaram a estruturar a igreja do povo, a Prelazia de São Félix do Araguaia. Foi quando eu, com toda a minha leitura marxista realizada na graduação (adaptações mal traduzidas das grandes obras de Marx, Engels, Lênin e Rosa Luxemburgo) percebi que igreja e povo caminhavam, sim, lado a lado. Que a terra foi e é ouro para uns poucos e alimento para muitos.

No conturbado ano de 2010, ainda vivendo em Ribeirão Cascalheira, conheci uma mulher que mudaria definitivamente minha relação e meu olhar sobre a terra. João Francisco, meu filho do meio, tinha nascido há pouco, e eu procurava alguém que pudesse cuidar dele para que eu retornasse às minhas atividades de sala de aula. Numa daquelas tardes, me chega Meire. Uma mulher muito simples, forte, com dois filhos, procurando por trabalho. Perguntei a ela de onde vinha. Ela então me contou que vivera acampada na “Bordolândia”², esperando o INCRA fazer a demarcação dos lotes para Reforma Agrária (a Fazenda Bordon é um imenso latifúndio no município de Serra Nova Dourada³, que, após anos de ocupação pelos movimentos de trabalhadores rurais sem terra, foi desapropriado pelo governo federal para fins de reforma agrária). Uns dias antes de ela decidir sair de lá, em uma manifestação na altura do Quilômetro 340 da BR - 158, um de seus companheiros⁴, vizinho de barraca, foi assassinado na sua frente. Decidiu abandonar tudo e vir para a cidade, trabalhar “no que desse”. Seu esposo ficaria ali, até que as coisas se acalmassem, e ela pudesse voltar com os meninos.

Meire ficou comigo durante todo aquele ano. Nos tornamos amigas, e aos poucos fui aprendendo sobre sua história, que é a história de muitos camponeses. Nos olhos dela, a esperança de um dia voltar à terra. Ela sempre me dizia: “- Quando a gente voltar prá

² A Bordolândia foi submetida a um procedimento de desapropriação, que concluído resultou no pagamento da indenização pela desapropriação no valor de 83 milhões de reais. Todavia, o Ministério Público Federal pediu a suspensão do pagamento devido a proprietária ser devedora de R\$ 153 milhões de reais da União.

³ Sobre a ocupação da região e a Bordolândia, o Bispo D. Pedro Casaldáliga escreveu, em 1971 a Carta Pastoral “Uma Igreja da Amazônia em Conflito com o Latifúndio e a Marginalização Social” onde, entre outros aspectos, relata detalhes sobre as condições dos trabalhadores e ribeirinhos da região da Prelazia de São Félix do Araguaia, tendo denunciado, pela primeira vez, a prática de trabalho escravo, inclusive na fazenda Bordon. (CASALDÁLIGA, 1978)

⁴ Os trabalhadores rurais mantiveram a rodovia bloqueada por mais de dez dias aguardando uma reunião com representantes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), exigindo o retorno para a fazenda Bordon, de onde foram retirados. Segundo a PRF, em função de o bloqueio na rodovia, houve um tumulto, onde os agricultores Abiné José da Costa, de 49 anos, e Edelson Rodrigues Nascimento, de 48, foram baleados no tórax e não resistiram aos ferimentos. (<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,confronto-durante-protesto-deixa-2-mortos-no-mt,389269,0.htm>)

Bordolândia, vamos plantar milho, e vocês vão prá lá comer pamonha com a gente...” Achava aquilo tão injusto, tão triste, ver uma mulher do campo tendo que viver naquelas condições na cidade! Ela vivia de favor em um quintal, onde o esposo construiu um barraco de lona. Às vezes (muitas vezes) faltava comida. Me lembro várias vezes de ir visitá-la e os meninos estarem comendo abacate de uma árvore que tinha no quintal (não como a gente come, pelo sabor do fruto, mas por falta do que comer). Acabei me mudando de Cascalheira, mas sempre procuro saber sobre a Meire. Ela voltou sim para a terra. Ficou por ali um ano, talvez um pouco mais. Hoje, trabalha fritando pastéis, em uma lanchonete em Ribeirão Cascalheira.

Quando afirmo que a Reforma Agrária está expulsando os camponeses do campo, é sobre isso que estou falando. De que adianta levá-los para seus lotes, se não há a revitalização do espaço rural, se não há um projeto de campo que inclua nele os camponeses, o trabalhador e suas famílias, que precisam da terra para se alimentarem? Quantos deixaram suas terras, depois de feita a divisão de lotes, para fugirem da miséria do campo? Quantos fogem, em busca de estudos para os filhos nas cidades da vizinhança?

1.1 Balanço de produção – o esvaziamento do campo e da escola entre os jovens camponeses

O balanço a seguir, é resultado de pesquisa realizada junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre os meses de Junho e Julho de ano de 2013. Além disso, apresento um levantamento de artigos e textos, realizado pelo orientador desta pesquisa, professor Odimar João Peripolli, sobre a temática em questão. Para o refinamento da pesquisa, foram considerados os descritores “Sucessão familiar no campo”, “Esvaziamento do campo” e “Juventude do campo”. Foram descartados os descritores que não apresentaram resultados satisfatórios no que se refere à sua relação direta com o tema em questão.

Busco aqui demonstrar, por meio de um balanço de produção, como os pesquisadores e Universidades brasileiros vêm pensando os sujeitos do campo e, especialmente, como pensar um modelo de educação do campo onde os sujeitos nela

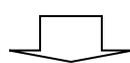
envolvidos exerçam seu protagonismo, buscando proposições para um dos problemas centrais relacionados ao tema, que é a juventude do campo.

O trabalho de realização do Balanço de Produção, ao iniciar-se a prática da pesquisa, neste caso da pesquisa em Educação, é tarefa das mais relevantes, visto que podemos ter um panorama da produção científica recente na área/tema específicos que nos interessam aqui, não buscando um ineditismo, mas possíveis tendências e lacunas deixadas ou apresentadas pelas pesquisas acadêmicas em questão. Assim, conforme GAMBOA em artigo intitulado *Análise da Produção do Conhecimento em Educação: ampliação de sentidos e de desafios*, buscamos aqui orientarmo-nos mais no sentido analítico de tais produções, tendo o cuidado de não apresentar um trabalho meramente técnico, o que em nada (ou muito pouco) enriqueceria esta pesquisa.

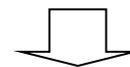
O balanço de produção das pesquisas em educação torna-se bastante relevante, no sentido de procurar apresentar os fundamentos lógicos e epistemológicos da pesquisa. Assim, tem-se uma visão da produção filosófica (para usar o termo de Gamboa), resultante da pesquisa científica, já que elencar temas, títulos e quantidades seria trabalho, além de bastante dispendioso, desnecessário para atingir tal finalidade. Podemos dizer que o balanço serve, ainda, para o aprimoramento de nossa formação enquanto pesquisadores, pois mostra (caso haja) a necessidade de conhecimento epistemológico relativo à ciência em questão. “O êxito de uma pesquisa pode estar na articulação lógica desses elementos e no conhecimento do autor sobre os pressupostos, as implicações e os limites das abordagens epistemológicas que ele utiliza”. (GAMBOA, s/d)

Segundo o referido autor, para a realização da análise epistemológica da produção científica em educação, as seguintes categorias devem ser consideradas:

Construção de categorias



Lógico (estrutura interna implícita)



Histórico (condições históricas determinantes)

Tais categorias resumem as características essenciais sobre o movimento do pensamento que sustentam a tendência da temática em questão. Iniciamos aqui um

levantamento de dados sobre as pesquisas em educação do campo, no que se refere ao esvaziamento das escolas do campo. Envolvem-se em tal tema questões referentes à juventude e envelhecimento das populações do campo, sucessão familiar e esvaziamento do campo.

Achamos relevantes as seguintes considerações sobre o momento da realização do balanço produção: ao realizar a pesquisa no banco de teses da CAPES, muitas pesquisas apareceram nas áreas agrárias e da saúde. Como tais áreas nos são totalmente estranhas, não julguei necessário elencá-las aqui. As pesquisas na área da saúde aparecem, especificamente quando a palavra-chave é envelhecimento das populações do campo. As das ciências agrárias se devem, especialmente quando o filtro leva as palavras-chave “agrícola, agrária ou rural”, o que torna a pesquisa bastante genérica. Por esse motivo, preferimos utilizar os termos “camponeses” ou “do campo” para especificarmos nossa população em questão, o que nos leva mais às pesquisas nas áreas das ciências humanas. Quando atingimos as áreas humanas, as pesquisas mais numerosas são de História, Geografia e Sociologia. As pesquisas em Educação são bastante raras.

Outro ponto relevante que convém mencionarmos aqui é sobre a regionalização de tais pesquisas. O maior número de pesquisas foi realizado na UFRRJ. Mesmo que os estudos voltem-se para as ciências agrícolas e agrárias, as questões políticas envolvendo os sujeitos do campo são bastante valorizadas. Há professores e grupos de estudos voltados para a valorização da agricultura familiar, a agroecologia e a luta contra o agronegócio em detrimento das populações camponesas. Outra Universidade que vem desenvolvendo pesquisas relevantes nesse sentido é a UNB. Percebemos uma linha de pesquisa e pesquisadores interessados em temáticas relacionadas às questões do campo, numa perspectiva mais voltada à militância e à busca pelo protagonismo dos sujeitos do campo. Muito relevantes são os trabalhos desenvolvidos, ainda, nas Universidades do Sul do país. Observamos, especialmente na Federal de Santa Catarina, linhas de pesquisa voltadas para a agricultura familiar que orientam pesquisas bastante relevantes. Como refinamos bastante a pesquisa no Banco de Teses da CAPES, o número de teses apontadas aqui é de número reduzido, mas de importância qualitativa para a pesquisa que estamos a desenvolver.

A seguir, apresentamos as teses mais relevantes encontradas, com seus respectivos filtros, sendo que foram descartadas as de áreas divergentes, como já dissemos

anteriormente, além de a mesma pesquisa aparecer várias vezes em diferentes filtros, o que reduz ainda mais o número selecionado. Ao final, apresentaremos uma pesquisa bastante relevante trazendo artigos sobre o tema, que nos foi passada pelo orientador desta pesquisa, professor Dr. Odimar João Peripolli, que traz um panorama bastante específico sobre o esvaziamento do campo e de suas escolas. O levantamento traz artigos realizados, principalmente por grupos de pesquisas e resultam de congressos, eventos e mesas de debates sobre as questões do campo. Como nosso objeto tem a especificidade de envolver-se diretamente com questões de luta e militância política, é indispensável um balanço que nos demonstre em que pé encontram-se as discussões realizadas pelas Universidades, grupos de estudos e pesquisas, organizações da sociedade civil, grupos de militantes e do movimento de luta pela revitalização do campo brasileiro.

Segue o balanço de produção realizado no Banco de Teses da CAPES entre os meses de Junho e Julho de 2013.

Descritor 1: Esvaziamento do campo

Resumos encontrados com o descritor: 180

Resumos diretamente relacionados com a área de interesse: 01

Quadro I – Trabalhos publicados com o descritor “Esvaziamento do Campo”

Título	Orientador	Autor	Universidade	Data	Nível
A construção das resistências e do (re)significado da vida no campo: perspectivas para a juventude	Laura Maria Goulart Duarte	Sônia Maria Teixeira de Matos	UNB	01/02/2002	Mestrado

Fonte: Quadro elaborado pela autora

A grande maioria das pesquisas relacionadas ao descritor “Esvaziamento do Campo” encontra-se, na realidade, arrolada no descritor “Juventude do campo”. A pesquisa acima é de grande relevância, pois propõe uma perspectiva de permanência e de busca pela ressignificação do papel da juventude no campo, o que possibilitaria sua opção pela permanência, a luta pela modificação da realidade do campesinato brasileiro, revitalizado

pela juventude, apresentando uma discussão interessante sobre movimentos de luta e resistência pela terra de vida e de trabalho.

Descritor 2: Sucessão familiar no campo

Resumos encontrados com o descritor: 52

Resumos diretamente relacionados com a área de interesse: 04

Quadro II – Trabalhos publicados com o descritor “Sucessão Familiar no Campo”

Título	Orientador	Autor	Universidade	Data	Nível
Filhos da reforma agrária: terra, casa e lógicas de sucessão em Novo Horizonte	John Cunha Comerford	Manuela Souza Siqueira Cordeiro	UFRRJ	01/03/2010	Mestrado
Agricultura familiar e sucessão hereditária: estudo de caso no município de Morro Redondo, RS	Flávio Sacco dos Anjos	Maria Regina Caetano Costa	UFP	01/04/2006	Mestrado
O futuro entre o rural e o urbano – um estudo de caso sobre a juventude rural no município de Morro Redondo - RS	Antônio Jorge Amaral Bezerra	Maria Regina Caetano Costa	UFP	01/07/2011	Doutorado
Agricultura Familiar e Sucessão Geracional em Ponte Alta - SC	Nazareno José de Campos	Moises Savian	UFSC	01/02/2011	Mestrado

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Os trabalhos citados acima, com o descritor “Sucessão Familiar no Campo”, são de bastante relevância para a compreensão da dinâmica sucessória, e fazem uma relação entre o esvaziamento do campo e uma possível falta de oportunidades para que o camponês permaneça no campo. Apesar disso, os termos mais utilizados para se referirem ao camponês são “Agricultor Familiar” e “jovens rurais”, o que pode sugerir um posicionamento dos autores e orientadores dos trabalhos com relação à população do campo. No primeiro trabalho, a proposta é a de compreender como se dá a lógica da sucessão familiar em terras de Reforma Agrária (tomando como caso uma localidade específica), considerando ser a terra o único bem das famílias analisadas. Assim, nos casos de heranças, a mesma pode ser bastante fragmentada, o que se apresentaria como um problema. Há uma forte discussão sobre a legislação da herança, tanto a nível nacional quanto a nível local, considerando-se, ainda, as práticas cotidianas que acabam por se tornarem mais aceitas pelos moradores, acabando por sobrepor-se à Lei maior.

O trabalho de Maria Regina Caetano Costa relaciona sucessão familiar, êxodo dos jovens do campo, envelhecimento, masculinização e o predomínio do êxodo feminino do campo para a cidade. A autora também opta pela utilização do termo Agricultor Familiar em lugar de camponês, e de Agricultura Familiar ao invés de Campesinato – este segundo termo nos parece mais adequado considerando-se o trabalho como um todo. O texto aponta uma discussão importante sobre a crise na Agricultura Familiar e indica a educação como sendo a ponte para aqueles que pretendem deixar a propriedade familiar. Ressaltamos aqui a importância da produção do orientador deste trabalho, Flávio Sacco dos Anjos, citado algumas vezes nesta dissertação. O autor trabalha, em seus textos, com a crise da agricultura familiar, mas não aponta para uma crise inexorável do campesinato brasileiro.⁵ Em seu trabalho de Doutorado, Maria Regina Caetano Costa prossegue com os estudos sobre a mesma comunidade, na mesma linha de reflexão. O aprofundamento se dá no sentido de buscar relacionar as principais causas de abandono das propriedades familiares

⁵ Sobre o tema, ler, especialmente, o artigo “O futuro ameaçado: o mundo rural face aos desafios da masculinização, do envelhecimento e da desagrarização” (ANJOS, Flávio Sacco dos e CALDAS, Nádia Velleda. Ensaio FEE, Porto Alegre, v. 26, n 1, p. 661 – 694). Sobre o esvaziamento do campo, afirmam o seguinte: “Tais fenômenos se inserem no quadro de desagrarização da sociedade brasileira, entendida enquanto declínio da agricultura na economia nacional, na geração de renda e na ocupação para a população rural, fenômeno este que (...) não pode ser confundido como desruralização, como tendência inexorável a incidir sobre os espaços não densamente urbanizados.”

por parte dos filhos dos agricultores. A autora atribui tal abandono à busca pela ascensão financeira na cidade, visto que as oportunidades, no campo, ainda impossibilitariam sua permanência.

A pesquisa de Moises Savian, realizada com comunidades familiares de Ponte Alta, Santa Catarina, na mesma linha das anteriores, aponta reflexões sobre a importância da busca pela ascensão financeira na decisão de deixar o campo. Além das já citadas relações entre sucessão familiar, masculinização, envelhecimento e esvaziamento, o autor busca demonstrar alterações nas dinâmicas econômicas e espaciais da região, tais como a “diminuição da atividade econômica do município, redução da densidade demográfica no meio rural, transformação da paisagem e alterações no tecido social rural.”

Descritor 3: Juventude do campo

Resumos encontrados com o descritor: 704

Resumos diretamente relacionados com a área de interesse: 17

Quadro III – Trabalhos publicados com o descritor “Juventude do Campo”

Título	Orientador	Autor	Universidade	Data	Nível
Escolarização, gênero e projeto de vida: discurso de jovens mulheres rurais	Carlos Henrique Souza Gerken; Marília Novais da Mata Machado	Aline Galvão Lima	UFSJDR	01/10/10	Mestrado
Juventude rural e permanência no campo: um estudo de caso sobre a juventude do Assentamento Rural Flor do	Anita Aline Albuquerque Costa	Ana Caroline Trindade dos Santos	UFP	01/08/2009	Mestrado

Mucuripe					
Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia	Wivian Weller	Catarina Malheiros da Silva	UNB	01/03/2009	Mestrado
Sementes na terra: educação, juventude, agricultura familiar	Anna Rosa Fontella Santiago	Débora Mate Mendes	URNorRS	01/07/2011	Mestrado
Trabalho e Educação do Campo: a evasão da juventude nos assentamentos de reforma agrária. O caso do assentamento José Dias.	Fabiano Antonio dos Santos	Flávio Massao Matsumoto	UFP	01/03/2006	Mestrado
Uma vida chamada luta, um sonho chamado terra: juventude rural e processos identitários.	Fabírcia Rodrigues Amorim Aride	Zeidi Araujo Trindade	UFES	01/08/2011	Mestrado
Escola e Família: a construção social dos jovens agricultores familiares	Graziela Castro Pandolfo	Anita Brumer	UFRS	01/08/2012	Mestrado

Jovens assentados, jovens estudantes, jovens professores: juventude em assentamentos rurais do RN	Jeremias Alves de Araújo e Silva	Irene Alves de Paiva	UFRN	01/09/2011	Mestrado
Juventude rural: Para além das fronteiras entre campo e cidade	Jorge Luiz de Goes Pereira	Maria Jose de Teixeira Carneiro	UFRRJ	01/03/2004	Doutorado
Juventude e reforma agrária: o caso do Assentamento Rural Paz na Terra	Maíra Martins	Maria José de Teixeira Carneiro	UFRRJ	01/10/2008	Mestrado
Juventude rural e projetos de vida: a experiência do consórcio social da juventude rural em São João do Sabugi	Maria Divaneide Basílio	Aldenor Gomes da Silva	UFRRJ	01/12/2007	Mestrado
O futuro entre o rural e o urbano. Um estudo de caso sobre a juventude rural no município de Morro Redondo-RS.	Maria Regina Caetano Costa	Antônio Jorge Amaral Bezerra	UFPeI	01/07/2011	Doutorado

Juventudes do campo e práticas educativas: caso do assentamento Marrecas em São João do Piauí.	Marli Clementino Gonçalves	Maria do Carmo Alves do Bomfim	FUFP	01/02/2009	Mestrado
Inserção socioprofissional de Jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo	Marinalva Jardim Franca Begnami.	Antonio Julio de Menezes Neto	UFMG	01/10/2010	Mestrado
Assentamento rural – juventude e trabalho	Nilda Ferreira dos Santos	Jordão Horta Nunes	UFG	01/11/2007	Mestrado
Migração Juvenil: Um estudo sobre a trajetória de jovens rurais	Oacílio de Oliveira Junior	Marco Aurélio Máximo Prado	UFMG	01/04/2011	Mestrado
A Construção das Resistências e do re(significado) da vida no campo: perspectivas para a juventude	Sonia Maria Teixeira de Matos	Laura Maria Goulart Duarte	UNB	01/02/2002	Mestrado

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Com relação ao descritor acima, as pesquisas apontam para um eixo comum, qual seja a busca das principais causas da migração dos jovens do campo para as cidades. Tal fato revela a tendência patológica já apontada aqui, visto que ao realizarmos a pesquisa no banco de teses, não utilizamos o termo “juventude e esvaziamento do campo”, mas “Juventude do Campo”. Ao pesquisarmos juventude do campo, o que se encontra é uma juventude em processo de migração para a cidade. Nessa perspectiva, algumas variantes são pesquisadas. O ponto de vista que contribui bastante com nossa pesquisa leva em conta que a juventude é expulsa do campo, por falta de oportunidades, e pela própria crise do campesinato brasileiro. Algumas pesquisas buscam apontar a identidade de tal grupo, ou a maneira como os jovens se identificam (ou não) com a vida no campo. Além desse aspecto, são estudadas a educação formal enquanto eixo de ressignificação da relação e da construção da identidade do jovem com o campo e a construção do papel social de tal grupo. Nesse aspecto, surge ainda a discussão sobre como tais atores sociais poderiam, por meio da educação, reconhecerem seu papel de agentes transformadores da realidade em questão.

O mais evidente no levantamento realizado, é que as pesquisas na área somente aparecem a partir dos anos 2000, sendo que o maior número vem se realizando nos últimos anos. Isto pode se dar devido ao acirramento das questões referentes à agricultura familiar e à luta pela terra. Tal fato deve ser relacionado diretamente a uma maior visibilidade que a Educação do Campo começa a ter a partir do final dos anos de 1990 e da aprovação da resolução 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Sendo assim, podemos mais uma vez afirmar que a Universidade tende a acompanhar as questões emergentes no mundo em que está inserida, seja financiando tais pesquisas por meio de agências de fomento, seja indicando os rumos a serem seguidos pelos pesquisadores em seus trabalhos, o que pode acabar se tornando sério entrave à autonomia dos sujeitos pesquisadores. Outro aspecto observado é que há um claro interesse pelas discussões envolvendo a juventude. Documentos oficiais de organismos internacionais e legislação específica sobre o tema juventude podem ser os responsáveis pelo crescente interesse por tal tema. Como sabemos, além do mero interesse pessoal do pesquisador e de seu orientador pelo tema, o interesse das agências de fomento à pesquisa

por determinado tema pode ser determinante para o delineamento de linhas de pesquisas nas Universidades. Como citamos anteriormente, este fator enquadra-se na categoria “Histórico”, ou seja, as condições históricas determinantes da pesquisa. Tal fato é tão evidente, que mesmo nos outros dois descritores, as pesquisas envolvendo “família” têm por base a preocupação com a juventude.

Relevante também a linha teórica e a metodologia das pesquisas observadas. Em sua grande maioria, as pesquisas seguem a linha do Materialismo Histórico Dialético, o que evidencia mais seu caráter de preocupação em compreender a realidade e demonstrar a possibilidade de mudança social e política.

São realizados, na maioria das pesquisas, estudos de casos. Esse fator também pode ser revelador de uma tendência: quando optamos por realizar um estudo de caso, o fazemos por acreditar que o caso é revelador de um fenômeno não especificamente relacionado com ele mesmo, mas com o contexto geral. No tocante ao campo brasileiro, os casos pesquisados relativos à sucessão familiar, ao futuro da juventude e ao esvaziamento das escolas do campo, apontam uma tendência geral de esvaziamento do campo. Está claro que acreditamos na revitalização do campo e do campesinato brasileiros, mas a tendência mundial aponta para a mercantilização total do campo, o que pode ser observado no Sul, no Nordeste ou no Centro Oeste brasileiros. Isto reforça nossa tese inicial, proposta no projeto de pesquisa e debatida com o orientador desta pesquisa, de que o estudo de caso é a metodologia mais adequada aqui. Não simplesmente como método de abordagem, mas como metodologia de investigação e estratégia de pesquisa. Isso porque o materialismo histórico dialético impõe-se aqui como método de abordagem e de observação da realidade.

Agora, como forma de contribuir com a reflexão, apresentamos um panorama das pesquisas realizadas por grupos de pesquisas e de militantes das questões do campo, discussões que nos dão uma noção clara sobre o presente e o futuro do campesinato no Brasil. São artigos específicos, e refletem o que de melhor se tem produzido sobre o tema na atualidade. Lembramos que tal levantamento foi realizado pelo orientador desta pesquisa, professor Dr. Odimar João Peripolli.

Quadro IV – Trabalhos (artigos/dissertações/teses) publicados relacionados ao tema Educação do campo.

Título	Autor	Periódico/Livro	Local	Data
Êxodo seletivo, masculinização e envelhecimento da população rural na região central do RS	José Marcos Froelich, Cassiane da Costa Rauber, Ricardo Howes Carpes e Marcos Toebe	Ciência Rural	Rio Grande do Sul	Set. 2011
O envelhecimento e as aposentadorias no ambiente rural: um enfoque bibliográfico	Hélder dos Anjos Augusto e Eduardo Magalhães Ribeiro	Organ. Rurais Agroind.	Lavras	2005
Agricultura familiar e desenvolvimento territorial	Ricardo Abramovay	Rev. Da Associação Bras. de Reforma Agrária	São Paulo	1999
A transição da escolaridade no Brasil e as desigualdades regionais	José Irineu Rangel Rigotti	Rev. Bras. de Estudos de População	Minas Gerais	2001
Algumas questões para se pensar o envelhecimento no campo: as experiências dos idosos de Santa Rita de Minas/MG	Jorge L. G. Pereira e Ivana C. B. Dos Santos	Canais e Formas de Expressão de grupos sociais	Niterói	2006
As transformações do processo de ocupação das áreas rurais dos municípios da região centro-oeste: notas introdutórias.	Ricardo Alexandrino	Anais do Encontro Nacional sobre Migração	Campinas	S/d
Êxodo Rural Feminino: uma análise das propriedades leiteiras da região sudoeste do Paraná	Salatiel Turra e Fernanda Bezerra	Anais do 48 SOBER	Campo Grande	2010
Juventude Rural, envelhecimento e o papel da aposentadoria no meio rural: a realidade do município de Santa Rosa/RS	G. P.: Agricultura Familiar e Ruralidade	Anais do 48 SOBER	Campo Grande	2010
Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos.	Ana Amélia Camarano e Ricardo Abramovay	Anais do Encontro Nacional Sobre Migração	Campinas	S/d
O futuro ameaçado: o mundo rural face aos desafios da masculinização, do envelhecimento e da desagrarização	Flávio Sacco dos Anjos e Nádia Velleda Caldas	Ensaio FEE	Porto Alegre	2005
O campesinato revisitado:	Ezequiel Redin e Paulo	Anais do 48 SOBER	Campo Grande	2010

contribuição para compreensão da agricultura contemporânea	Roberto Cardoso da Silveira			
Formas de (re)produção familiar no espaço rural: campesinato, agricultura familiar e pluriatividade	Flamarion Dutra Alves, Michele Lindner e Suelen De Leal Rodrigues	GEO	Rio de Janeiro	2008
Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir?	Dilvan Luiz Ferrari, Ricardo Abramovay, Milton Luiz Silvestro, Márcio Antonio de Mello e Wilson Marcos Testa	Estudos Sociedade e Agricultura	Rio de Janeiro	2004
A escola e a reprodução social de classes	Carina Sabadim Veloso e Elen Karla Trés	www.univen.edu.br/revista/n009		
O processo de esvaziamento do campo entre os jovens camponeses: os desafios colocados à escola	Odimar João Peripolli	Revista da FAED	Cáceres	2011
Um olhar sobre (o campo) a educação no/do campo: a questão das especificidades do ensino	Odimar João Peripolli	Revista da FAED	Cáceres	2010
Políticas do banco mundial para o campo e a região da Amazônia norte-matogrossense: o retrato do descaso para com os agricultores familiares/camponeses	Odimar João Peripolli	EAD: Tecnologia Pedagógica e formação continuada	Cáceres	2011
Reforma Agrária de Mercado	Odimar João Peripolli	Desenvolvimento Regional: história, economia e meio ambiente	Cuiabá	2010
Educação/escola no/do campo: frutos amargos do descaso	Odimar João Peripolli	Cultura e identidade: discursos II	São Paulo	2009
Escola do campo: uma proposta solidária	Odimar João Peripolli	Educação e Sócio-economia solidária	Cáceres	2006
Modernização da agricultura como fator de exclusão: o caso da educação escolar	Odimar João Peripolli	SINOP: educação, memória e ambiente	Cáceres	2005
Movimentos sociais: uma resposta ao processo excludente da globalização	Odimar João Peripolli	Educação e sócio-economia solidária – paradigmas de conhecimento e de	Cáceres	2004

		sociedade		
Práticas pedagógicas: da utopia às possibilidades	Odimar João Peripolli	Revista da FAED	Cáceres	2004
A educação do campo em Mato Grosso: o retrato do descaso	Odimar João Peripolli	Revista Educação e Cidadania	Campinas	2011

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Tais artigos foram amplamente utilizados no presente trabalho. As discussões levantadas pelos grupos de pesquisas e pelos autores acima nos trouxeram uma luz quanto à juventude, ao envelhecimento, à masculinização, aos anseios das mulheres do campo, bem como ao cotidiano das mesmas, ao envelhecimento das populações do campo, o papel das aposentadorias e pensões no meio rural, e ainda o esvaziamento de tal espaço. Livros sobre tais temas ainda são bastante escassos. Assim, referenciamos-nos nos artigos acima para o delineamento do tema, tão relevante para reconhecermos o esvaziamento do campo pelos jovens camponeses enquanto parte de um fenômeno global, que envolve outras partes, todas interligadas, e que, se analisadas enquanto caso não teriam relação com o todo nem tampouco grande importância acadêmica e social.

1.2. Sustentação teórico-filosófica da abordagem da pesquisa

Buscamos apresentar aqui um estudo sobre a relação entre o esvaziamento do campo e da escola, tomando como caso a Comunidade Rural da Voadeira, no município de Barra do Garças/MT. Para tanto, utilizamos como metodologia de investigação e estratégia de pesquisa o estudo de caso. Para André (2005), o estudo de caso é uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado. Assim, esta metodologia possibilita uma imersão no contexto de estudo, possibilita analisar esse contexto em profundidade, contando com o apoio de diversos instrumentos de pesquisa. Assim, acreditamos que tal objeto de pesquisa seja bastante representativo do problema em questão, daí sua escolha. A aludida autora enfatiza as características do estudo de caso como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram manter-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão. Diante

do exposto, entendemos o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa relevante para a compreensão do processo educativo.

Através de conversas informais e de entrevistas semi-estruturadas, buscamos conhecer a comunidade em questão, seus moradores, sua história, bem como a escola e toda a comunidade envolvida com a construção da educação das crianças e jovens do local, para, por meio de tal processo, demonstrarmos como vem ocorrendo o esvaziamento do campo e mais: quais os outros fenômenos envolvidos em tal processo, utilizando como foco a escola da comunidade e a educação do campo enquanto eixos. Assim, envolvem-se na discussão temas como a juventude do campo, o envelhecimento da comunidade e seu esvaziamento, bem como o celibato ou a desertificação enquanto fenômenos locais e globais, identificados nas falas dos moradores dentro de um processo de negação do campo.

Foram utilizadas como ferramentas metodológicas para a pesquisa de campo entrevistas com os sujeitos de pesquisa e observações simples, em torno da questão da sucessão familiar, da escola e da educação das crianças e dos jovens da comunidade. Acreditamos que a análise cuidadosa de tais entrevistas, fugindo das generalizações, pode revelar aspectos importantes das dinâmicas familiares recentes, além de fornecer sugestões para a realização de trabalhos futuros, para uso da própria comunidade e para a elaboração de políticas públicas. Estes podem nos revelar, por exemplo, que tipo de recompensa os filhos veem no trabalho agrícola, quais são suas principais atividades geradoras de renda, que problemas enfrentam para o exercício da atividade agrícola, como e qual é o trabalho das moças no meio rural – doméstico e na lavoura, se apreciam o trabalho agrícola, qual o trabalho desejado por rapazes, moças, seus pais e avós, qual a influência dos pais na escolha profissional dos jovens, quais os cursos profissionalizantes frequentados por rapazes e moças, qual a sua opinião a respeito do grau de estudo necessário para exercer a profissão agrícola, enfim, questões que permitam um mapeamento objetivo da comunidade no que se refere aos estudos, à profissionalização e à sucessão no campo, questões diretamente relacionadas à permanência ou não no campo e, principalmente, em relação ao papel da escola nesse processo.

Foram entrevistados, inicialmente, a Presidente da Associação de Moradores do Distrito de Voadeira e a enfermeira da comunidade. A partir da primeira conversa, as mesmas indicaram alguns dos pioneiros da Comunidade de Voadeira, em geral imigrantes

nordestinos vindos da Bahia e que iniciaram a construção do povoado. Após o levantamento histórico da comunidade, foram entrevistados a diretora da escola Euclides da Cunha, a secretária de Educação do Município, responsável pela gestão da escola local, além de alguns servidores da Secretaria de Educação do município responsáveis pela gestão das escolas do campo. Após um vislumbre geral da história da comunidade e da escola Euclides da Cunha, foram realizadas entrevistas e conversas com todos os alunos e os pais e mães dos mesmos.

Além das entrevistas, foi realizada pesquisa nos arquivos da prefeitura e nas atas de reuniões do Conselho Municipal de Educação e nos livros ata das reuniões entre pais e professores da escola, onde puderam ser absorvidas informações relevantes para a pesquisa, como, por exemplo, a relação dos pais com a escola e o desejo, da grande maioria, de que a escola deixasse de ser do campo e passasse a receber tratamento de escola urbana. Além disso, conviver com a comunidade durante a festa do caju (que ocorre todos os anos no mês de setembro) foi oportunidade para observarmos a relação entre os moradores do núcleo urbano de Barra do Garças e os Voadeirenses, e vice-versa. A tentativa de manutenção da tradição, bem como a inevitável busca pela modernização (tardia), nos parece característica bastante marcante nesta e em outras comunidades. No cotidiano da escola, tive acesso a trabalhos dos alunos, seus livros didáticos, Projeto Político Pedagógico, Projeto de Formação Continuada dos Educadores da Escola Euclides da Cunha, projetos pedagógicos desenvolvidos pela professora e seus alunos, em busca do resgate histórico da comunidade e suas tradições. Fruto de tais trabalhos, o livro da professora Livia me foi bastante útil, pois apresenta uma visão simples e bastante clara da comunidade feita pelos próprios moradores. Fui presenteada com o livro, uma publicação de poucas cópias e poucas páginas, e que traz em si uma tentativa de construção/reconstrução do sonho de preservação da comunidade por meio da educação e da construção de identidade camponesa nos alunos e da valorização da agricultura camponesa como modo de produção e sobrevivência de tais famílias.

Optamos pela utilização do termo Agricultura Camponesa, por entendermos que o mesmo carrega em si uma gama de significados pelos quais os movimentos populares e alguns grupos de intelectuais vêm lutando há algum tempo. Segundo Carvalho e Costa (in CALDART E FRIGOTTO, 2012), o uso da expressão não só apresenta-se mais adequado,

como transforma-se em instrumento de luta contra a dominação da visão capitalista sobre o modo de produção camponês. Serve, ainda, como forma de oposição e resistência aos termos amplamente divulgados “Agricultura de Subsistência” e “Agricultura Familiar”, depreciativos e inferiorizantes.

A expressão agricultura de subsistência, presente nos discursos dominantes desde o Brasil colonial, discrimina os camponeses por serem produtores de alimentos – uma tarefa considerada subalterna, ainda que necessária para a reprodução social da formação social brasileira –, contrapondo-os ao modo dominante de se fazer a agricultura, o qual se reproduz desde as sesmarias até a empresa capitalista contemporânea, mantendo a tendência geral de se especializar no monocultivo e na oferta de produtos para a exportação. (CARVALHO; COSTA in CALDART; FRIGOTTO, 2012, p. 31)

Já Agricultura Familiar, ainda bastante utilizado por pesquisadores da área, parece ter relação ainda mais estreita com a oficialização e conseqüente enfraquecimento do movimento camponês:

Em 24 de julho de 2006, foi sancionada pelo presidente da República a lei nº 11.326, que estabeleceu as Diretrizes para a Formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, oficializando a expressão agricultura familiar com concepção distinta daquela da empresa capitalista no campo. A oficialização da expressão agricultura familiar teve como objetivo estabelecer critérios para o enquadramento legal dos produtores rurais com certas características que os classificavam como agricultores familiares. Isso para obtenção, por parte desses agricultores familiares, de benefícios governamentais, sendo indiferente o fato de esses agricultores estarem em situação de subordinação perante as empresas capitalistas ou se eram produtores da matriz de produção e tecnológica dominante. (Idem, p. 31)

Mesmo diante da realidade encontrada no campo durante a realização desta pesquisa, e mesmo que algumas vezes nos deparemos com a iminência de uma desagrarização (ou, o que é pior, de uma desertificação rural), acreditamos que a utilização de termos depreciativos apenas sedimentariam na mentalidade dos grupos envolvidos na pesquisa e da sociedade de maneira geral uma visão do fim inevitável do campesinato brasileiro e da inutilidade de qualquer resistência ou luta por parte de tais grupos. Mais do que uma simples adequação formal, queremos contribuir com a sobrevivência de um grupo que vem sendo, mesmo que pela linguagem e pelos discursos produzidos sobre ele, invisibilizado. Assim,

(...) a expressão agricultura camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de

fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa. (Ibidem p. 31)

A opção pela utilização do termo “Camponês” também merece especial atenção. Trata-se de opção teórica, filiada à visão presente neste trabalho. A questão a se discutir aqui, seria sobre a definição de tal grupo (ou classe). Por sua própria definição, o camponês seria um antagonismo dentro do sistema capitalista, ou seja, sua existência prescindiria de sua iminente crise, visto que seria uma classe não-capitalista dentro do sistema capitalista. Assim, para existir, sua própria essência seria a negação do sistema no qual está inserida apenas pela margem. Ao que parece, sua essência expressa, por um lado, uma fragilidade, pois luta constantemente pela sua sobrevivência, e por outro é expressão de sua resistência. Marx propôs tal discussão, e, conforme sugerem alguns grupos de estudiosos brasileiros, o campesinato seria incompatível com o sistema capitalista:

A resposta marxista clássica enunciava que a concorrência com a grande agricultura destruiria inexoravelmente a produção camponesa, em parte porque se tinham como certos ganhos de escala na assimilação de insumos industriais, em parte porque se entendia que o que havia de específico na racionalidade camponesa bloquearia a sua capacidade de se modernizar para o pesado embate com a concorrência. A transitoriedade do campesinato se daria, isso posto, por dois caminhos. Pela “via prussiana”: ali onde as condições institucionais fossem marcadas por um domínio latifundiário, o acesso à terra se manteria sob o controle de uma aristocracia ou de uma oligarquia. Nesse caso, as grandes propriedades se modernizariam em empresas capitalistas. Em contraste com esse caminho, próprio de um “capitalismo autoritário”, a “via democrática” se desenvolveria ali onde as instituições se conformassem por meio da quebra do domínio latifundiário, com a formação correlata de um campesinato de grandes dimensões. Nessas situações, a transição para o capitalismo seria feita por diferenciação interna das próprias unidades camponesas: uma acumulação de vantagens econômicas que faria os camponeses mais ricos tornarem-se cada vez mais ricos, até o ponto de mudarem sua natureza sociológica, vindo a se tornar empresários capitalistas que absorveriam tanto as terras quanto a capacidade de trabalho das famílias camponesas pobres, que perderiam sua autonomia produtiva. Ao final, seja seguindo um trajeto ou o outro, à concentração da propriedade da terra se seguiria a concentração da produção, com a resultante de uma agricultura convertida em nada mais que um ramo da indústria. Nessa ótica, as diferenças entre os diversos campesinatos seriam expressões de estágios, ou combinações, desses diferentes modelos. (CARVALHO; COSTA in CALDART; FRIGOTTO, 2012, p 116)

Como forma de sobrevivência, o campesinato reafirma sua autonomia, mesmo estando inevitavelmente inserido no sistema capitalista, não de maneira pacífica, mas lutando pela prevalência de seu modo de vida e de sua relação com a terra de vida e de trabalho, que em tudo se diferencia da relação capitalista com a terra. Por esse motivo, cada

dia torna-se mais evidente a crise do campesinato brasileiro. Desde a origem da formação territorial rural brasileira, por sua característica prioritariamente elitista, ao povo sempre restou pouco para produzir, e muito contra o quê lutar. Assim, é preciso buscar nas origens da formação brasileira (colonial) a distribuição desigual de tais terras.

Há que se considerar, ainda, que em países ricos, tal dinâmica se dá de maneira bastante diferente, com a inserção dos camponeses enquanto classe no sistema capitalista:

(...) nos países industriais ricos, e particularmente nos Estados Unidos, dominam a cena agrícola formas camponesas apoiadas em movimentos cooperativos e na introdução de inovações tecnológicas garantidas por sistemas de crédito e de produção de tecnologia fluentes – nem sempre adequadas a um convívio harmonioso social e com a natureza –, além de mecanismos de controle do risco. Em troca, vêm garantindo produtos baratos aos setores urbanos. Esses camponeses lutam com êxito por um posto na sociedade de mercado. (Shanin, 1983 apud CARVALHO; COSTA in CALDART; FRIGOTTO, 2012, p. 117)

Já em países periféricos como o Brasil, e que tiveram sua formação histórica pautada na distribuição desigual de terras, desde sempre privilegiando a elite em detrimento do campesinato, o que há é um campesinato pobre, que dificilmente consegue ter acesso à tecnologia para a produção agrícola ou agropecuária, e nem sempre recebe incentivos para a manutenção de seu modo de vida. A desagrarização aparece como resultado de tal processo da formação histórica do Brasil. E não apenas por ser um país periférico, mas, essencialmente, por suas raízes escravocratas, colonialistas e por sua economia voltada, tipicamente, para a monocultura agroexportadora.

Tal processo de desagrarização merece ser esmiuçado, para que possamos buscar compreender o que se dá a nível local. Por mais que o processo, também conhecido de “desertificação rural” (CAMARANO E ABRAMOVAY, 1998) se torne cada vez mais comum atualmente, o mesmo não pode ser encarado como mera contrapartida natural do progresso. Inclusive, nos países centrais do capitalismo, há políticas de povoamento (ou repovoamento) do espaço rural. Podem ser citadas aqui graves consequências de tal desertificação, que apontam para além das causas já demonstradas. As mais evidentes seriam a masculinização (que traz consigo o celibato) e o envelhecimento.

Mas, onde buscar as origens de tal processo? “Desde os anos 1950, a cada dez anos, um em cada três brasileiros vivendo no meio rural opta pela emigração.” (CAMARANO e ABRAMOVAY, 1998, p. 303). A migração (ou êxodo rural) é a causa principal da redução da população rural, mas deve-se considerar também a redução da fecundidade no meio

rural.

Camarano e Abramovay (1998) identificam as fases migratórias brasileiras divididas em décadas, que podem nos auxiliar a identificar, de acordo com sua contextualização político-econômica, as causas iniciais do esvaziamento do campo.

1ª fase- Anos 1950: o modelo “pau de arara”: atraídos especialmente pela modernização de grandes cidades brasileiras e pela construção da rodovia Belém-Brasília, tal período foi o de maior migração inter-regional da história brasileira. Grandes grupos de nordestinos vinham para as grandes cidades, para o trabalho nas lavouras de café, atraídos especialmente para a nova capital federal, e fugindo de grandes secas que atingiram o nordeste nesse período. Cerca de 34% da população nordestina migrou nesse período. Apesar disso, as altas taxas de fecundidade e a redução nas taxas de mortalidade no meio rural possibilitaram que as taxas de crescimento vegetativo da população rural se mantivessem elevadas.

2ª fase – Anos 1960: o início do declínio caipira: único período em que a maior parte dos imigrantes brasileiros não é de nordestinos. Aqui, inicia-se a desruralização do sudeste brasileiro, como consequência, especialmente, do acelerado crescimento urbano industrial das cidades da região, da erradicação dos cafezais e sua substituição por culturas que exigiam menor número de trabalhadores no campo. Por outro lado,

As políticas de incentivos fiscais adotadas pela SUDENE, a redução das secas, o caráter relativamente tardio que teve a expulsão dos trabalhadores rurais para a “ponta de rua” no Nordeste (...) e a redução das oportunidades de trabalho derivadas tanto da erradicação dos cafezais no Sul como do menor crescimento econômico nacional e da inexistência de grandes obras como as da década anterior contribuem para explicar este momento único de menor nível migratório do Nordeste. A partir de então, como nos anos 1950, o migrante rural brasileiro será antes de tudo, um nordestino. (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1998, p. 313)

3ª fase – Anos 1970: o Sul em busca do Norte: além do grande fluxo de migrantes nordestinos para diferentes regiões do país, cresce aqui o número de famílias que deixam o campo no Sul do Brasil. Além disso, um dado importante é que o Centro Oeste passa por um importante processo de êxodo rural. Nesse período, inicia-se fortemente o declínio da fecundidade no meio rural, responsável, a curto prazo, pela desaceleração do crescimento populacional, e, a médio prazo, para a diminuição nos índices de êxodo rural.

4ª fase – anos 1980: no Centro Oeste, crescer e expulsar: tal período é fundamental para a compreensão da formação populacional da região em questão:

A soja no cerrado (estimulada não só por um poderoso e eficiente aparato de pesquisa agrícola, mas pelo oferecimento de garantias de preços em que pesados subsídios públicos estavam embutidos) junta-se à tradição pecuária para construir um meio rural cujas atividades econômicas demandam pouca mão de obra. Durante os anos 1980, quase metade (48,6%) da população do Centro Oeste toma o caminho da migração. (Idem, p. 314)

5ª fase – anos 1990: o fim de um ciclo? Aqui, o fenômeno migratório é um fenômeno nordestino. “De todos os migrantes rurais do país, 59,1% saíram do Nordeste entre 1990 e 1995, (...) o que representou quase 40% da população que vivia na região no início da década.” (Idem, p. 315) Juntamente com o Centro-Oeste, foi a região mais “desruralizada” no período.

A partir daqui, o que se observa é uma constância nos índices migratórios e no êxodo rural, e a partir dos anos 1990, o que mais se evidencia são as características das migrações. A composição etária e por sexo podem ser reveladoras sobre o futuro do campesinato brasileiro, e é desse aspecto, essencialmente, que nos ocupamos aqui: da predominância jovem e feminina nos movimentos migratórios rurais.

O estudo histórico do êxodo rural parece contradizer aquilo que, no final do século passado, Ravenstein (1985/1990) apontou como lei dos processos migratórios: na verdade, ‘num primeiro período do êxodo rural, são os homens que partem para trabalhar fora, em migração sazonal ou definitiva. As mulheres não têm razão para partir, pois não encontram emprego fora do campo e elas permanecem integradas na vida social e familiar do povoado (village) tradicional, da qual elas têm mais dificuldade de escapar’ (MENDRAS, 1976/1995: 235 apud CAMARANO E ABRAMOVAY, 1998, p. 316)

Acreditamos que o desenvolvimento econômico e sociocultural brasileiros contribuem para a alteração na composição do migrante rural. Se, num primeiro momento, interessava mais ao mercado de trabalho a mão de obra masculina e pouco qualificada, posteriormente as mulheres são inseridas no mercado de trabalho, e, mais que complemento à renda familiar, em grande parte dos domicílios brasileiros, o trabalho feminino é o responsável pela maior parcela da renda familiar.⁶ Por outro lado, a modernização do

⁶ A mídia burguesa utiliza amplamente a expressão “chefe de família”, mas fizemos a opção crítica de não utilizá-la, por entendermos que a mesma remete mais à relação capitalista (o chefe que detém o dinheiro e poder) que a uma relação familiar. Ao contrário da família camponesa, onde cada um detém uma parte

campo e a desruralização de tal espaço, atrai mais a mão de obra masculina e relega às mulheres apenas os cuidados com a casa e os filhos, em grande medida. Assim, as mulheres afastam-se, cada vez mais, de atividades agrícolas. As oportunidades de estudos também abrem-se mais às mulheres. Esta é a tese com a qual trabalham Camarano e Abramovay (1998). Os autores atribuem essencialmente à formação educacional a possibilidade de deixar o campo. “Fica no campo o filho que ‘la cabeza no le dá para más’: assim, valoriza-se mais o estudo das moças (com a perspectiva de que saiam do campo) que o dos rapazes.” (Op. cit. p.317)

Portanto, somados, a alteração na composição da mão de obra assalariada urbana (atraindo mais mulheres), a redução da oferta de emprego e renda para os camponeses no campo, e o maior interesse e oportunidades de estudos formais para mulheres, temos um panorama da desertificação do campo e do êxodo seletivo (mais jovens e mulheres), que acabam por gerar um campo quase insustentavelmente envelhecido, masculino e celibatário.⁷

Se o campo se esvazia por falta de oportunidades de permanência no campo e pela atração que a cidade vem exercendo sobre os ‘expulsos’, podemos propor aqui que o campo deve ser recriado num espaço que possibilite a criação de laços construtivos e interativos entre campo e cidade, evitando assim sua desintegração. (Idem, p. 324) Mas, será mesmo que apenas o acesso aos serviços básicos (saúde, educação, etc.) poderia contribuir para a permanência do camponês no campo? Ao contrário do que muitos propõem, não acreditamos que apenas o acesso à escola de qualidade no campo poderia atingir de maneira fundamental sobre a decisão de permanecer no campo. Mesmo considerando que as escolas de má qualidade contribuem para que os jovens busquem na cidade uma educação de

importante das responsabilidades para a sobrevivência do grupo, não se estimulando a competitividade salarial entre os membros da família, a concorrência se impõe cada vez mais sobre todas as relações pessoais e afetivas, criando sujeitos muito competitivos e que pautam suas relações na busca pelo lucro, naturalizando tais relações, como se as mesmas fossem parte da própria essência dos seres.

⁷ Esses dados permitem supor que o sentido das mudanças tem sido o de conduzir às camadas mais importantes da População Economicamente Ativa, fazendo com que a renovação da força de trabalho urbana se concretize sobretudo às expensas do desequilíbrio etário e de gênero no mundo rural brasileiro e no meridional em particular. (...) se há claros indícios de um processo de envelhecimento para o conjunto da população, visivelmente no campo isso ocorre com muito maior intensidade. A tendência geral de envelhecimento é atribuída ao incremento da expectativa de vida e ao declínio da taxa de fecundidade. Estamos, portanto, diante de transformações de grande envergadura (...) (ANJOS; CALDAS, 2005, p. 683)

qualidade (que pode lhes servir de ponte para o acesso a empregos e moradia nas cidades), tal processo não está no cerne da questão. O desejo de deixar o campo é anterior à busca pela escola de qualidade. E é maior. A educação formal, conforme dissemos, serve como ponte, não é o que o jovem busca em sua essência. O jovem busca se desligar do campo, busca se realizar, busca sobreviver. E se no campo as oportunidades são parcas, na cidade parece ser diferente. Há, desde décadas atrás, uma crença geral (e bastante difundida também no meio rural), de que apenas por meio dos estudos se obtém ascensão social.⁸

Em busca do sentido do fenômeno da desruralização (esvaziamento) do campo brasileiro, Camarano e Abramovay (1998) apresentam como causas do problema dinâmicas familiares (sobrecarga do trabalho no campo, inexistência de perspectivas de valorização pessoal e profissional, e, especialmente, a busca pela formação educacional). Por mais que tais fatores sejam preponderantes, e que os estudos realizados pelos aludidos autores nos sejam de fundamental importância, é nesse ponto que discordamos destes, buscando mais profundamente tais causas. Para os autores, os estudos têm uma valorização superior para o caso feminino, diferentemente do sexo masculino. Porém, para Anjos (2005),

O cariz autoritário e conservador da modernização brasileira assenta-se não somente na dura repressão aos movimentos sociais e na ampla concessão de incentivos econômicos a setores da agricultura patronal, senão na renúncia ao compromisso de pôr em marcha as transformações estruturais reclamadas pelo conjunto da população. (p. 687)

E mais: mesmo que a importância da produção de alimentos seja indiscutível, a organização estrutural brasileira impediu que fosse criado um espaço econômico favorável ao camponês:

O círculo fechou-se com a ausência de uma opção clara em apoiar o dito setor da agricultura nacional, e os agricultores viram-se reduzidos à tarefa de gerar produtos orientados a atender às demandas das classes baixas da população ou aqueles que a agricultura empresarial não tinha interesse econômico em se dedicar a produzir. (ANJOS, 2005, p. 689)

Se às mulheres e aos jovens restam poucas perspectivas que lhes incentivem a permanecer no campo, aos homens resta empregarem-se nas grandes fazendas vizinhas –

⁸ Tal tese seria fruto da crença, difundida no capitalismo, de que o ser humano é o responsável direto pelo seu sucesso ou fracasso financeiro, o que desconsidera as diferenças sociais no acesso e permanência na escola, além da qualidade inferior da educação, em geral, oferecida às populações de mais baixa renda.

fazendas estas que, no caso da Voadeira, foram adquiridas na marra, a partir da espoliação dos camponeses que viviam no local. Devido à proximidade da Voadeira com o núcleo urbano de Barra do Garças, algumas mulheres ainda permanecem vivendo no campo, mas em grande medida desenvolvendo atividades urbanas. E, no momento em que os filhos necessitam sair da comunidade para darem prosseguimento aos estudos, em geral são as mães que se mudam para acompanhá-los, já que os homens “rendem mais” trabalhando nas fazendas. A escola da comunidade oferece até o 5º ano do ensino fundamental. Após concluída tal etapa, as crianças devem estudar na cidade – em geral, vão diariamente pelo transporte ofertado pela prefeitura, mudam-se para a casa de parentes ou mudam-se com a família. Qual a importância da escola do campo, no campo,⁹ para a comunidade e para a própria criança, que, como sabemos, acaba por deixar a comunidade a partir do momento em que sai para estudar? Será de fundamental importância aqui o conceito de educação do campo.

Segundo Roseli Caldart, Educação do Campo

(...) nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART in CALDART; FRIGOTTO, 2012, p. 259)

Portanto, mais que a demarcação de um espaço (rural), Educação do Campo remete à luta de trabalhadores do campo pelo respeito às suas tradições, relações de trabalho, organizações familiares, formas de compartilhar saberes/conhecimentos e desejos/anseios para o futuro. Assim, configura-se como bandeira de luta, já que o campo brasileiro sedimenta-se mais e mais em um espaço destinado ao agronegócio:

Lutar por políticas públicas parece ser agenda da “ordem”, mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser

⁹ No campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), e do campo: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ibid.), assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (ibid.), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria. (CALDART in CALDART; FRIGOTTO, 2012 p. 266)

hegemonizada em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de Educação Corporativa. (CALDART in CALDART; FRIGOTTO, 2012 p. 262)

Algumas características importantes são apontadas por Caldart na definição sobre Educação do Campo:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. (...)
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. (...)
- Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida.
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra- hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.
- Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua

realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.

- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela

política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo).

- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. (CALDART in CALDART; FRIGOTTO, 2012 p. 263 e 264)

Por isso, falamos não em Educação Rural, mas em Educação do Campo, conceito (categoria analítica) construído historicamente pelos próprios sujeitos do campo. A primeira, Educação Rural, estaria mais relacionada com a formação de sujeitos para o mercado de trabalho, para a composição do processo de modernização da agricultura e expansão/sedimentação das relações capitalistas no campo. Tal modelo de educação, combatido pelos movimentos sociais, expulsa os camponeses do campo, alimenta mais a indústria agroexportadora e monocultora, que traz o empobrecimento e o esvaziamento do campo, contra o qual lutamos aqui. Mesmo que a Educação do Campo esteja inserida num processo de luta por políticas públicas, sua constituição a vincula a processos de luta pela recomposição/reestruturação do espaço e a projetos de agricultura e de produção no campo (acesso à tecnologia, a projetos públicos, fomentos, educação de qualidade), sem os quais os camponeses continuam a manter-se proletários do campo, ou, o que é pior, a miseráveis moradores do meio rural.

O método de abordagem utilizado aqui é o Materialismo Histórico Dialético, que nos permite uma visão crítica mais ampla, visto que nossa intenção é refletir sobre as relações envolvidas no processo sócio-histórico dos sujeitos, constituídos historicamente, inseridos em relações (históricas) que também nos interessam aqui, numa relação dialética,

que nos permite um debate sobre o protagonismo da comunidade em questão e dos sujeitos do campo de maneira geral. O Materialismo histórico-dialético oferece uma compreensão do homem enquanto ser social, indivíduo inserido em relações sociais, sujeito ativo e transformador da realidade em que está inserido (pressuposto ontológico). Assim, os homens não estão separados de seu contexto, nem tampouco o fenômeno é alheio ao contexto.

Dessa maneira, o problema da pesquisa – o esvaziamento do campo entre os jovens camponeses, apresenta-se aqui com contornos de luta e especialmente de construção de uma visão positiva do campo e do campesinato brasileiros.

Como já afirmamos anteriormente, toda a análise dos fatos está pautada na análise histórica e na sequência de tais fatos, que se desenrolam nunca aleatoriamente, mas dentro de uma lógica e de um contexto que serão a base e o sentido da orientação da busca pela compreensão do grupo e dos fenômenos em questão. É essa inter-relação entre o todo e as partes que dá sentido a esta pesquisa nos níveis teórico e epistemológico, pois se a educação pode ser compreendida como a adaptação do homem ao meio social, como reprodutora da ideologia dominante e aparelho ideológico do Estado, pode, em contrapartida, servir como forma de luta política, pois esta é inseparável da totalidade social em contradição. Para tornar-se prática de liberdade/libertação, é importante que a prática pedagógica seja vislumbrada enquanto processo participativo não autoritário. E este processo somente me parece possível se compreendermos os grupos sociais como sujeitos transformadores, possuidores de suas histórias, protagonistas das relações sociais onde estão inseridos.

CAPÍTULO II

MATO GROSSO: (RE)OCUPAÇÃO DE TERRAS E POLÍTICA AGRÁRIA¹⁰



“Não raro, o dramático momento da chegada do oficial de justiça e da polícia para despejar a família do posseiro e demolir sua precária casa e a cerca, onde houver, é o primeiro contato com as instituições do país e, na imensa maioria dos casos, é o primeiro contato com a instituição da justiça e com a lei. A lei e a justiça lhe chegam para assegurar direitos de outrem e para privá-lo, portanto, dos direitos que supunha ter. Ao torna-lo sujeito de direito, a Justiça o faz para desconhecer e suprimir os direitos que a tradição lhe disse que tinha. Nesse momento, a propriedade privada, fundamento do privado, da contratualidade das relações sociais, da cidadania, invade e suprime violentamente o espaço da vida privada, a casa e a terra de morada e de trabalho.” (José de Souza Martins)

¹⁰ Optei aqui pela utilização do termo reocupação, numa referência ao professor João Carlos Barrozo, segundo o qual o termo ocupação apagaria o rastro da ocupação anterior. Preferimos, assim, respeitar a existência dos povos ditos “sem valor econômico” que anteriormente ocupavam o território, daí o termo (re)ocupação (ocupar outra vez).

Podemos dividir a história recente da ocupação fundiária do Estado do Mato Grosso em duas grandes correntes: a primeira ocorre a partir da década de 1930, quando o governo Vargas, reorientando o fluxo migratório brasileiro, canaliza as migrações internas para o centro do Brasil, numa campanha denominada “Marcha para o Oeste”. A segunda, e, talvez mais intensa, teria ocorrido já nas décadas de 1960 e 1970, com as políticas de colonização impostas pelos governos militares. Neste contexto, a ocupação/reocupação/reconstrução da estrutura de terras no Mato Grosso se dá em larga medida pelas políticas de colonização estatais. Considero ambas as correntes migratórias citadas como de extrema relevância para a compreensão da política fundiária do Estado, já que o mesmo caracteriza-se, desde sua ocupação no século XIX, pela grande concentração fundiária. Como consequência quase óbvia deste imenso latifúndio, está a desigualdade social no campo, onde pequenos produtores disputam espaço cada dia mais com grandes fazendeiros, que avançam com suas indústrias monocultoras sobre as pequenas propriedades familiares do Estado.

Essa população de agricultores, que desde a ocupação das terras convive com o latifúndio, em geral vive da terra no sistema de posses, ou como arrendatários. Alguns, muitos, trabalham ainda como empregados nas grandes fazendas, deixando as terras familiares. Falarei aqui brevemente sobre cada uma dessas fases, pois acredito serem relevantes para a contextualização de nosso objeto de estudo.

2.1 Vargas e a ‘Marcha para o Oeste’: a ideologia do Bandeirantismo

A exploração das terras do Brasil pela grande empresa colonial iniciada no século XVI, teve sua intensificação nos séculos XVII e XVIII. As regiões Nordeste e Sudeste, portão de entrada dos colonizadores europeus foram as primeiras a sofrerem a espoliação imposta pela nobreza europeia, na figura da então decadente família real portuguesa. Grandes esperanças foram lançadas sobre as terras de além-mar, num empreendimento, além de ousado, inovador. Mas seria graças à união entre a nobreza e a burguesia europeias que as grandes empresas colonizadoras portuguesa e espanhola conseguiriam empreender sucesso nas terras até então inexploradas pelo incipiente capitalismo mercantil (ou mercantilismo). Estabelecido o contato, fundadas as primeiras vilas, o sudeste despontava como o principal polo de exportação de matérias-primas para a Europa, em função da zona portuária, tornando-se centro urbano de então. Mas

era preciso mais: o centro do Brasil precisava ser explorado, para dar à colonização o sentido esperado.

Apesar das incursões anteriores de estudiosos pelas regiões centrais da então colônia, a exploração intensifica-se no século XVIII, o “Século do Ouro”, assim chamado pelo estudioso Luís Palacin, onde descreve, na obra homônima, o auge da exploração do ouro no estado de Goiás. Tal período seria decisivo na formação de vilas e cidades de maior relevância, como Vila Boa, em Goiás, e Cuiabá, no Estado de Mato Grosso. Após o auge da exploração do ouro, decorre um período de grande decadência na exploração de tal minério, em função mesmo de seu esgotamento na região. Já no final do mesmo século XVIII e início do século XIX, o Eldorado dava sinais de decadência.

Mas, com os movimentos das chamadas Entradas e Bandeiras, como ficaram conhecidas as expedições que partiam do São Paulo para explorar o centro do Brasil em busca de metais preciosos e mão de obra escrava dos indígenas da região, pequenas aglomerações urbanas foram surgindo, como resultado da passagem de tropeiros e viajantes, que integravam a região com o sul e sudeste, realizando as atividades comerciais para subsistência local. Nessas localidades, tão distantes do 'resto do Brasil', foram surgindo costumes e tradições muito particulares, que definem ainda hoje o modo de vida sertanejo do interior do Brasil.

A tão desejada integração voltaria à pauta diversas vezes na história do Brasil. Foi no governo Vargas que o bandeirantismo e o mito do Eldorado ressurgiram, num processo de colonização conseguido às custas da propaganda ideológica criada pelo governo. A promessa de muita terra 'vazia' atraiu empresas de colonização e empreendedores do Brasil e do mundo, numa tentativa de direcionar a massa de imigrantes brasileiros. Assim, seria possível transformar o Centro Oeste num polo produtor de matérias-primas e consumidor de industrializados, e o sudeste continuaria com sua vocação industrial, servindo ainda como consumidor das matérias-primas e dos produtos agropecuários brasileiros. O discurso do Estado Novo era o desenvolvimentismo, que prometia tirar o Brasil e os brasileiros da situação de atraso econômico com relação à Europa e aos Estados Unidos, que despontaram após a Primeira Guerra Mundial como a maior potência econômica e política do período, hegemonia mantida por todo o século XX e que agora inicia um processo de lenta decadência financeira e de crises sociais. Barrozo (2010) assim descreve o período:

No Estado de Mato Grosso, a Marcha para o Oeste se concretizou na Colônia Agrícola Nacional de Dourados, na criação do Território Federal de Ponta Porã, na Fundação Brasil Central e na criação da Expedição Roncador-Xingu. Segundo Lenharo (1986, p. 46), 'o Estado Novo imprimiu uma diretriz estatal, centralizada e nacionalista, nos seus ambiciosos projetos de ocupação dos 'espaços vazios' do oeste da Amazônia'. (p. 12 e 13)

Além da já citada integração econômica, havia uma certa tensão social que precisava ser contida, em função de uma grande massa de brasileiros pobres, especialmente nordestinos, que, desempregados e sem condições para produzirem em seus estados de origem, começavam a migrar para o sudeste, em busca de trabalho e emprego nos polos industriais do país. Como apenas o sudeste não conseguia empregar tais imigrantes, era preciso encontrar uma solução para esse grupo de brasileiros. A criação de colônias agrícolas seria uma saída, pois promoveria, ainda, a tão sonhada integração brasileira. Era um bandeirantismo moderno, que em pouco se diferenciava do ocorrido no período colonial. Os espaços, ainda inexplorados, são descritos pelos primeiros imigrantes como 'gerais' e não são poucos os relatos de Odisséias e lutas de tais imigrantes com outros brasileiros, os indígenas, tratados nas políticas do Estado Novo como parte da selva a ser explorada e vencida para que a região pudesse vir a se tornar parte do projeto de modernização brasileira.

O conceito de “Colonização” utilizado neste período pelo Governo Federal está descrito no Estatuto da Terra nos seguintes termos:

Colonização é toda atividade oficial ou particular, destinada a dar acesso à propriedade da terra e a promover seu aproveitamento econômico, mediante o exercício das atividades agrícolas, pecuárias e agro-industriais, através da divisão em lotes ou parcelas, [...], ou através das cooperativas de produção. (BRASIL, Estatuto da Terra, apud BARROZO, 2010, p. 14)

Para se ter uma ideia do tamanho do projeto, somente na década de 50, os governos de Mato Grosso, em sintonia com o Governo Federal, alienaram cerca de quatro milhões de hectares de terras para colonização:

Ao longo da década de 1950, os governadores do Estado de Mato Grosso, Fernando Corrêa da Costa e Ponce de Arruda, (...) alienaram um total de quatro milhões de hectares para colonização, divididos em vinte glebas, quase todas com área de duzentos mil hectares cada. Havia algumas com área um pouco menor e algumas com área de até quatrocentos mil hectares. (BARROZO, 2010, p. 13)

Entre as empresas que adquiriram terras neste período, muitas mantiveram-nas para especulação fundiária, criando assim imensos latifúndios, algo comparável (em

estrutura política e tamanho) com as sesmarias do período colonial brasileiro, onde grandes porções de terras, as Capitânicas Hereditárias, foram cedidas para exploração aos capitães, responsáveis por realizar a distribuição e valorização financeira de tais porções de terras. Para Peripolli,

(...) o índio, o posseiro, o ribeirinho, o agricultor familiar camponês, etc, não interessavam, como não interessam, hoje, ao capital. Suas “mentalidades”, ou seu “modus vivendi” não “empreendedorista”, ou por não serem “competentes”, fez com que ficassem à margem das políticas agrária, agrícola e também educacional. Portanto, estes sujeitos sociais, transformados em objeto, são vistos como incapazes para o exercício das funções requeridas pelo capital. (PERIPOLLI, 2009, p. 58)

Percebe-se, neste movimento, algo muito próximo de uma higienização social. A migração forjada pelo governo federal leva uma massa de pobres, em busca de um futuro promissor fora de sua terra natal, retira-os dos grandes centros econômicos brasileiros, promovendo uma falsa sensação de bem-estar e de desenvolvimento, pois acalma as tensões sociais e apresenta à população em geral uma solução para tal problema. Mas, abandonados à própria sorte, esta população passaria a conviver com uma estrutura fundiária que em nada tem a ver com seu modo de produção, e que não prevê espaços para a pequena propriedade familiar. O campo matogrossense transformado num enorme campo de concentração, esconde a pobreza brasileira em seus “gerais”.

E aqui, disputando espaço com a grande empresa capitalista agrícola, com grupos indígenas cada vez mais espoliados, aldeados, cria um modo de vida e um modo de produção muito próprios. As lutas camponesas assumiriam um papel fundamental na mudança de rumos do campesinato brasileiro, em especial entre as décadas de 1940 e 1960.

2.2 O Vale do Araguaia: a Fundação Brasil Central e a Expedição Roncador-Xingu

A ideologia estadonovista de integração e desenvolvimentismo levou um grande número de trabalhadores rurais para o centro sul do Brasil. Isto porque seu discurso paternalista buscava agregar todos os segmentos da população brasileira – ricos, pobres, homens e mulheres – que seriam assim parte do projeto de integração nacional. Ao

campo era dado o relevante papel de produtor de matérias-primas para abastecimento das regiões em franco desenvolvimento industrial.

O povo deveria sentir-se parte do projeto de nação orientado por Vargas no período do Estado Novo. Mas toda essa euforia desenvolvimentista não previa autonomia dos grupos nela envolvidos, os quais passavam por um rigoroso controle estatal. Assim como os sindicatos de trabalhadores das grandes cidades, organizações rurais, como as Ligas Camponesas, eram temidas pela possibilidade de incitar levantes na numerosa população rural, que deveria resumir-se a seu papel fundamental no desenvolvimento brasileiro, qual fosse o aumento e a diversificação da produção agrícola para consumo interno e exportação.

A ocupação e colonização orientadas da região central do Brasil significavam a possibilidade de abertura para a exploração da Amazônia, e a região do Araguaia desempenharia um importante papel nesse processo. Para tal, munidos do discurso “integrar para não entregar”, carregado de uma ideologia claramente desenvolvimentista, o governo federal passou a organizar uma série de ações orientadas, como o projeto da Expedição Roncador-Xingu, que tinha o intuito de desbravar as regiões ainda quase desconhecidas da bacia amazônica. Em seu discurso, o propósito da expedição seria integrar as regiões, consideradas “vazios demográficos”, tornando-as o portal da Amazônia. Foi assim que, em 03 de junho de 1943, o então Ministro da Mobilização Econômica João Alberto Lins de Barros baixou a portaria 77, que objetivava

o desbravamento e colonização de regiões ainda muito desconhecidas e de se abrir vias de comunicação com a região amazônica, dando início ao projeto da Comissão Roncador-Xingu, dentro da política da Marcha para o Oeste. (SILVA, 2007, pp. 190 e 191)

Assim, sob a liderança do Coronel Vanique, 40 homens marcharam numa nova Bandeira, esta abençoada pela igreja Católica (foi rezada uma missa no mosteiro de São Bento em São Paulo, como ato inaugural, para dar início ao projeto da Comissão). (Idem, p. 191). Devidamente abençoada, a comissão parte em direção às “cidades existentes na barra do rio das Garças, no rio Araguaia.” (Idem, p. 191).

No mesmo ano de 1943, é baixado um decreto criando a Fundação Brasil Central, com objetivos militares. A grande dimensão do território brasileiro apresentava-se como um obstáculo à defesa nacional, considerando a iminência de uma guerra mundial em curso, que se iniciaria formalmente em 1945. Assim, visando estar

presente em todo o território nacional, inclusive no ainda em grande medida inexplorado território do Brasil Central, a Fundação absorve a Comissão Roncador-Xingu, visando essencialmente estabelecer seu controle militar sobre o grupo de bandeirantes.

A exploração do território matogrossense passa, então a contar com a Fundação, com sede na cidade goiana de Aragarças, vizinha a Barra do Garças. Ali foi construído um aeroporto, que facilitaria o acesso em casos de necessidade de comunicações mais rápidas e urgentes. Para Maciel (2006), a construção da cidade de Aragarças passou por toda uma lógica urbanística, tendo como principal eixo a modernização da região central do Brasil. A cidade, que serviria de polo para o restante da região, densamente habitada por grupos indígenas, recebeu um planejamento urbanístico próximo ao das cidades litorâneas de então, sendo bastante avançada para a época.

A FBC vinculava-se diretamente à Presidência da República e tinha sede na cidade do Rio de Janeiro, então Capital Federal. Foi a primeira instituição constituída, no Brasil, para servir de instrumento de intervenção do Estado sobre o território. (MACIEL, 2006, p. 01)

Essa intervenção direta do Governo Federal sobre o território aproxima-se do modelo fascista, em voga neste período, que atrela à expansão e domínio territoriais a hegemonia e controle sobre seu povo e a soberania sobre os demais (o espaço vital). Assim também a tão aclamada integração nacional, o intervencionismo e o militarismo são ideias bastante difundidas à época, especialmente na Europa, e possuem um cunho de certo modo fascista. O militarismo, aliás, merece especial atenção.

Devido ao destaque na Revolução de 1930, alguns militares de média patente receberam certo prestígio do governo federal. Como garantia de apoio, foram feitas alianças e garantias de altos cargos no governo Vargas, e entre os militares destacados, está o chefe da Fundação Brasil Central, Ministro do Governo Vargas, João Alberto, militar destacado no movimento Tenentista de 1920. Feito o panorama da criação da FBC, pode-se perceber que foi de extrema importância o movimento exploratório de integração do Brasil Central, considerado o “portão de entrada” para a Amazônia brasileira. Além disso, tal contextualização nos demonstra que a ideologia do Estado Novo aproximava-se, em muitos aspectos, dos governos fascistas que tiveram seu auge na Segunda Guerra Mundial.

A Expedição Roncador-Xingu, agora integrada à FBC, teria como tarefa o estabelecimento de uma rota terrestre, aérea e de rádio- telégrafo entre as cidades do Rio de Janeiro e Manaus. A urgência desta medida decorria da circunstância de encontrar-se o Brasil em guerra e, em consequência disto, acharem-se as suas regiões litorâneas (assim, a navegação costeira) vulneráveis a ataques inimigos. Na época, a navegação marítimo-fluvial era o único modo possível de se alcançar a região Norte do país, bem como grandes porções da região Centro-Oeste. (MACIEL, 2006, p. 6).

Estabelecida a base avançada da Fundação, criado o polo urbanístico regional na cidade de Aragarças, a Expedição Roncador-Xingu, organização tida a partir de então como 'de cunho militar', marcha sobre o território do Brasil Central. O plano a ser executado pela Expedição consistia em, a partir de uma base de apoio instalada em Uberlândia (estado de Minas Gerais), então ponto final da estrada de ferro Mogiana, construir uma rota terrestre composta de um trecho de rodovia e outro de estrada carroçável – por caminhões, equipamentos automotores de grande porte ou veículos de tração animal -, entre esta cidade e a margem direita do rio Tapajós, a partir de onde, por via fluvial, alcança-se Manaus. Ao longo desta rota, a expedição deveria instalar inúmeros postos de apoio à aviação, dotados de campo de pouso, instalações para funcionamento de serviço de rádio-comunicação e um conjunto de edificações rústicas, para abrigar equipes em serviço. (Idem, p. 6).

Neste longo caminho, foram-se estabelecendo contatos com diversos grupos indígenas que habitavam a região. Na região do Araguaia, o grupo indígena mais afetado com a entrada dos colonizadores foi a etnia Xavante, que ainda hoje convive em espaços marginais na periferia das cidades da região, especialmente de Barra do Garças e Aragarças. Além disso, foi-se abrindo estrada, picada. A bem da verdade, havia já alguma estrada aberta ligando Uberlândia à Barra Goiana. Mas a mesma era precária, e pouco utilizada. Apenas servia para o transporte de alguns produtos em moares, ou mesmo um ou outro caminhoneiro que se aventurava no transporte de gado, produto de exportação, especialmente do estado de Goiás.

A localidade escolhida, em razão de suas boas condições de salubridade, para servir de base avançada à Expedição, possuía já algumas construções rústicas, habitadas por uma pequena população de garimpeiros; denominava-se Barra Goiana. Em frente a esta localidade, erguia-se do lado mato-grossense do rio Araguaia, um povoamento relativamente consolidado, chamado Barra Cuiabana, origem da atual cidade de Barra do Garças. (Idem, p. 8).

Vale lembrar que a criação da cidade de Aragarças, neste momento, representou um importante impulso à 'modernização' da população interiorana, que se integraria ao capitalismo de maneira definitiva. A vinda de empresas de comércio faria a população estabelecer relações capitalistas, o que era visto e apresentado pelo governo Federal, na figura do Ministro João Alberto (que, diga-se de passagem, dá nome à principal avenida da cidade de Barra do Garças atualmente) como uma grande conquista para a localidade: “Penso que integrar aquelas populações brasileiras na civilização para que elas se aproveitem das conquistas modernas incorporadas à nossa existência e tão imprescindíveis a todo ser humano, é um dever primordial.” (Boletim Geográfico, junho/1945, p. 1889 apud Maciel, 2006, p. 10)

Estabelecidos o contato e a empresa colonizadora estatal na região, o fato é que, de grande polo urbanístico, a cidade de Aragarças teve seu desenvolvimento estagnado, grande parte em função de o seu território pertencer à FBC, o que impediria a posse legal do território por parte de quem o ocupasse, que somente poderia viver ali como posseiro. Ao contrário, a cidade de Barra do Garças iniciou grande processo de desenvolvimento, tendo se tornado, a partir da década de 1970, o mais importante centro urbano da região. Tudo isto graças, especialmente, à ação da SUDECO (Superintendência de Desenvolvimento da Região Centro Oeste), órgão que viria a substituir a FBC, e que, por iniciativa estatal, promoveu a entrada do grande capital privado na região, estabelecendo o casamento definitivo do capitalismo industrial com o campo na região do Araguaia. Resultado disso é a atual característica do campo matogrossense, que se transformou numa grande empresa agroexportadora de produtos de alta qualidade e competitividade no mercado internacional.

2.3 As décadas de 1960 e 1970 e os governos militares: modernização e privatização do campo

As décadas de 1960 e 1970 são primordiais para a compreensão da formação do campesinato brasileiro enquanto grupo social estruturado, bem como a construção da identidade camponesa e da sua relação com a luta pela reforma agrária. Marx em o 18 Brumário de Louis Bonaparte nos diz que os homens constroem sua própria história, mas que não o fazem conforme sua vontade. Carregamos conosco os fantasmas do

passado, e as circunstâncias com as quais nos defrontamos para a construção do presente nos são transmitidas pela história.

A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nessas épocas de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os seus nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar, nessa linguagem emprestada, a nova cena da história universal. (MARX, 2003, pp. 15 e 16).

O que há de comum entre a história da farsa revivida pelos Bonaparte na Europa e a história brasileira? A repetição da história da colonização do centro oeste brasileiro, que vivia nesse momento um grave momento de tensão, que ou os levaria à tão esperada Revolução Socialista e à Reforma Agrária, ou atiraria para longe os germes de tal revolução. Marx afirma que é nesses momentos de tensão que ocorre o acirramento das contradições, e que, assim, a tomada de consciência de sua condição de espoliado leva o oprimido à luta revolucionária. Por esse motivo, uma das principais lições aprendidas pelos governos, Liberais e Neoliberais, é sempre mascarar as contradições e os problemas sociais, exaltando um falso estado de bem estar entre a população. Foi assim com o Nacionalismo paternalista do Governo Vargas. Assim seria com os militares que, após o golpe militar de 1964, assumiram o poder no Brasil. Nesse momento, as tensões no terreno social acirravam-se, em função de uma aproximação do governo João Goulart com o povo e das chamadas Reformas de Base que, dentre outras medidas, previa a reforma agrária. Convém voltarmos até o ano de 1961 para compreendermos o processo.

No ano de 1961, Jânio Quadros renunciou à Presidência da República, num momento em que os grupos sociais de esquerda encontravam-se mobilizados, especialmente o PCB e o movimento estudantil, que exigiam mudanças estruturais nos diversos setores, além de sua participação nas decisões políticas nacionais. Em novembro deste mesmo ano, ocorreu o Primeiro Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Rurais. Discutiu-se ali, basicamente, duas teses sobre a mobilização dos sujeitos do campo: uma, defendida pelo PCB, afirmava ser necessária a criação de Sindicatos Rurais para orientarem os trabalhadores rurais na luta pela Reforma Agrária, que surgiria como consequência da Revolução Socialista. A segunda, mais revolucionária, defendida pelas Ligas Camponesas, propunha a luta imediata, sem

a mediação de partidos ou sindicatos nos moldes dos sindicatos de operários dos centros urbanos. Segundo Borges (2004),

Ainda que a primeira vertente tenha sido vitoriosa entre os delegados do referido Congresso, os jornais da época deixam ver que os camponeses ali presentes saíram do evento aos brados de Reforma Agrária na lei ou na marra. Claramente, essa era a tese que mais se aproximava das expectativas dos representantes dos camponeses ali presentes. (p. 87)

Em dezembro de 1961, o Governo Federal, visando claramente institucionalizar a luta camponesa e monitorar tais lideranças, afirma, por meio de determinações legais do Congresso, que daria amplo apoio à criação de Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Percebe-se, pois, que tal medida não apenas visava amparar legalmente os trabalhadores rurais – os quais não dispunham de qualquer direito trabalhista - como também pretendia neutralizar o crescimento das Ligas Camponesas, então consideradas muito radicais. (BORGES, 2004, p. 87).

Já em novembro do ano seguinte, 1962, o governo federal promulga o Estatuto do Trabalhador Rural, que pretendia estender ao trabalhador do campo os mesmos direitos trabalhistas existentes na zona urbana desde 1930. Tais “avanços” são, inegavelmente, resultado da luta e da pressão dos sujeitos envolvidos na busca por mudanças sociais. E a conscientização dos camponeses faz com que o governo seja obrigado a tomar medidas para conter grupos de rebeldes e focos de rebeliões. Assim foi com o governo Vargas e as Leis Trabalhistas. Assim também o Governo João Goulart, ao legislar sobre os direitos trabalhistas do campo. O ritmo de mobilização dos movimentos políticos de esquerda e dos grupos populares apontava para mudanças na estrutura brasileira. Em 1964, João Goulart anunciou, em seu discurso na Central do Brasil, que pretendia alterar um dos artigos da Constituição Federal que permitiria as condições legais para a reforma agrária no país. Os grandes proprietários rurais, mobilizados contra as reformas de base por meio de suas Associações Rurais, passam a empreender uma luta contra o que denominavam “anarquia nacional” (BORGES, 2004, p. 88). Estava armado o cenário para a intervenção militar brasileira, o Golpe Militar de 1964, que em seu discurso trazia todo o conservadorismo daqueles que percebiam o acirramento das contradições sociais, que atingiam um momento irreversível, que somente poderia ser contido pelas forças armadas. Somente assim as elites rurais poderiam manter seus privilégios.

Podemos afirmar que tais medidas governamentais caminhavam no sentido de dar ao campesinato brasileiro uma identidade de operário do campo. Isto se deve ao fato de que o campo era cada vez mais parte importante de projeto desenvolvimentista de integração nacional, nas pautas dos governos desde os anos 1930. Ainda assim, após o Governo de Getúlio Vargas, há um “vazio” no que diz respeito às políticas agrárias federais em Mato Grosso. (BARROZO, 2010, p. 14). Foi apenas a partir de 1970, quando o Governo decidiu ocupar os “vazios demográficos” da Amazônia, que o Estado de Mato Grosso voltou a ser novamente parte dos projetos de colonização federais. “A colonização em Mato Grosso e Rondônia, nos anos 70 e 80, serviu como “portão de escape” para os problemas fundiários dos agricultores familiares do sul do Brasil, onde ocorria a modernização da agricultura.” (CARDOSO; MULLER, 1977 apud BARROZO, 2010 p. 14)

2.4 Mato Grosso e a mercantilização da terra e do trabalho no campo

Durante o Governo do Presidente Médici, o INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária), responsável pela colonização de terras na Amazônia, autorizou a colonização por meio de cooperativas privadas.¹¹

Porém, todo este vasto território, considerado pelo governo como “vazio demográfico”, era ocupado por povos indígenas, povos agroextrativistas, pequenos produtores e agricultores tradicionais. Segundo Soares (2004),

Na região do Araguaia, havia apenas três povoados às margens do rio, cuja população era constituída por migrantes vindos do Pará e do Maranhão, que viviam da agricultura de subsistência, da criação de gado e da pesca. (apud BARROZO, 2010, p. 15).

Com a criação da SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia), investimentos federais e privados intensificaram-se na região, e, para viabilizar o projeto de integração nacional, as rodovias federais começaram a ser construídas. Foi enorme a violência contra os povos indígenas que habitavam a região, pois os mesmos passaram a ter seus territórios atravessados por rodovias, das quais as mais importantes foram a Cuiabá-Santarém, Cuiabá-Porto Velho e Cuiabá-Brasília.

¹¹ Em Mato Grosso, os dois maiores projetos de colonização privada foram aprovados e começaram a ser instalados no início dos anos 70. “Eram os projetos de colonização da INDECO em Alta Floresta, do Sr. Ariosto da Riva, e o projeto de colonização de SINOP, do Sr. Enio Pepino.” (BARROZO, 2010, p. 17).

Houve um processo rápido de expropriação e extermínio contra tais povos, visto que a preservação de seus territórios seria um empecilho para o desenvolvimento do Brasil naquele período. Com o slogan de “Levar homens sem terra para terras sem homens”, o governo federal realizou um projeto de Reforma Agrária, no mínimo inusitado. Para Otávio Ianni (1979),

Na concepção do governo militar, a solução para os problemas do minifúndio era o remembramento dos mesmos, criando com isso unidades médias que poderiam ser mecanizadas. Os agricultores excedentes do processo de remembramento dos lotes, necessário para a modernização, seriam transferidos para projetos de colonização na Amazônia. As áreas consideradas 'vazias' no norte de Mato Grosso eram apropriadas para este fim. Segundo o discurso do governo militar, a transferência de agricultores para núcleos de colonização na Amazônia, era apresentada como um processo de 'reforma agrária'. (apud BARROZO, 2010, p. 17).

Com tal medida, o que o governo federal fazia, na realidade, era demonstrar sua gratidão aos grandes fazendeiros que os apoiaram no golpe militar de 1964, no processo denominado por Otávio Ianni de “contra-reforma agrária”. Ao invés de realizar a reforma nas terras onde se encontravam os conflitos agrários, o governo garante a defesa da grande propriedade, e retira os focos de tensão, levando o povo a uma nova colonização dirigida, que agora ocuparia a região Norte. Tal alternativa aparece ainda como solução, válvula de escape, para evitar problemas maiores, visto que os movimentos sociais no campo tomavam força mais e mais. Mais uma vez, resultado da luta de classes? Talvez não como Marx descrevera na Ideologia Alemã. Mas a história é dinâmica e “de viés”.

Apesar de toda a violência sofrida, povos indígenas, posseiros, o povo do campo do Araguaia, possui o germe da revolução, e, ainda hoje, após a instalação da empresa capitalista no campo, as tensões aumentam cada vez mais. O povo Xavante, atingido diretamente pela construção das rodovias que interligam o estado, teve seu território desrespeitado. A nova guerra do Araguaia, na região da Suiá-Missu, não é senão fruto de tal processo. “A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo”, afirmou Marx. O pesadelo da insurreição dos pequenos apresenta-se como um cenário perigosamente confuso: pequenos produtores, posseiros, grileiros e latifundiários, munidos de seus “pequenos exércitos particulares” unidos contra os grupos indígenas, munidos de apoio policial oficial. O Bispo D. Pedro Casaldáliga, o eterno Bispo do Araguaia, escreveu, em um de seus poemas:

Maldito seja o Latifúndio,
 salvo os olhos de suas vacas.
 Maldita seja a Sudam,
 sua amancebada.
 Maldita seja para sempre
 a Codeara!
 Bendito seja Deus
 e a guerrilha de sua Palavra
 Bendita seja a Terra
 de todos e trabalhada.
 Bendito seja o Povo
 unido e com garra.
 Benditos sejam Deus e o Povo
 que fazem minha Ira e minha Esperança! (CASALDÁLIGA, 1978, p. 177).

“Amancebada” do latifúndio, a SUDAM cumpria o projeto de reforma agrária proposto pelo governo federal para o Mato Grosso, espoliando o povo da região. Para os produtores do Sul do Brasil, foram oferecidos lotes com 100 ou 200 hectares, “em um núcleo do INCRA com infraestrutura, estrada e tudo o mais que a propaganda oficial anunciava para sensibilizar os agricultores.” (BARROZO, 2010, p. 18). Para os grandes empresários, eram oferecidas grandes porções de terras, a preços baixos, e com incentivos fiscais. A SUDAM e o INCRA eram responsáveis pela viabilização dos projetos, e os recursos financeiros eram repassados pelo Banco do Brasil e pelo BASA.

Traçado o panorama, estava instalado no campo a empresa capitalista, e desenhava-se a ocupação da região do Araguaia, que na prática deixava transparecer um clima de tensões sociais que se acirravam cada vez mais, com a chegada de imigrantes pobres em busca de terra e trabalho. A imensidão do território permitia que, apesar de toda a tecnologia que adentrava o campo brasileiro, condições insalubres de trabalho fossem oferecidas aos trabalhadores das grandes fazendas, que viviam em condições análogas à escravidão (o trabalho escravo na região do Araguaia foi denunciado, pela primeira vez, na década de 1970 pelo Bispo Pedro Casaldáliga, e persiste ainda hoje)¹². A quase totalidade das agropecuárias estava localizada no município de Barra do Garças, que abrangia todo o território entre os rios Araguaia e Xingu até a década de 1960. (BARROZO, 2010). Conhecidas pelos abusos cometidos contra os trabalhadores e grupos indígenas que habitavam a região quando da sua ocupação pelas empresas

¹² O município de Confresa registrou, entre 2003 e 2012, nove casos de trabalho escravo, atingindo um contingente de 1347 trabalhadores libertos no período. Na cidade goiana de Aragarças, vizinha a Barra do Garças, em operação realizada entre 10 e 24 de março de 2010, 143 trabalhadores foram libertos de condições análogas à escravidão, em usina de cana-de-açúcar. (Fonte: <http://reporterbrasil.org.br/2010/04/cortadores-de-cana-sao-libertados-de-trabalho-escravo-em-goias>)

agropecuárias, as duas maiores delas, a Suiá-Missú (município de São Félix do Araguaia) e a CODEARA (município de Santa Terezinha), possuíam uma área de, respectivamente, 695.843 hectares e 129.497 hectares. (BARROZO, 2010, p. 19).

CAPÍTULO III

O CAMPONÊS, O CAMPO E O PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO



Todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista... O papel dominante cabe à Escola, se bem que sua música seja silenciosa... (Louis Althusser)

Com o advento da sociedade capitalista e a difusão dos valores burgueses em todas as esferas das relações (formais ou não formais), a educação assume um papel de instituição capaz de possibilitar e reforçar que a burguesia estabeleça sua visão de mundo e seus valores sobre as outras classes sociais, fazendo, ainda, com que os outros grupos passem a defender tais valores, ainda que os mesmos não lhes sejam favoráveis. No campo, essas relações acirram-se, já que tais grupos vivem, em grande medida, de valores transmitidos pela tradição e pelos costumes. A escola e a educação formal acabam por assumir um papel desintegrador dentro do campo, pois, em geral, os conhecimentos desenvolvidos fora da escola são desvalorizados, assim como o desenvolvimento da consciência e as experiências cumulativas do dia-a-dia. Além disso, a educação, pensada pela classe burguesa, serve para a sedimentação dos valores

burgueses, identificados como direitos universais do cidadão, entre eles o de liberdade e o da propriedade privada.

Atualmente, a educação, ou melhor, a educação formal, tornou-se um verdadeiro fetiche. A escolarização aparece como a possível solução para uma série de problemas sociais e econômicos, como a violência, o atraso econômico, a desigualdade social, o desemprego, etc. Com essa fetichização da educação, as escolas acabam por assumir a ideologia burguesa e passam a reproduzir as relações capitalistas. Tal processo contribui para o que chamamos “desintegração camponesa”, na medida em que a educação, ao invés de valorizar e sedimentar uma estrutura que relacione o aluno camponês ao campo, fragiliza tal relação. É o que Bourdieu e Passeron definem como violência simbólica. Segundo os autores, a escola exerce violência simbólica, pois a ação pedagógica auxilia no estabelecimento de uma cultura dominante, que abrange e influencia os modos de agir e pensar, levando as classes populares a identificarem os valores dominantes como seus, apagando o fato de que tais valores pertencem a uma classe que estaria exercendo e legitimando sua imposição sobre eles.

O projeto de modernização da nação brasileira trouxe uma necessidade de se “explicar” o campo, em contraposição à cidade. O mundo urbano passa a ser relacionado à própria modernidade, pois é o centro das grandes inovações tecnológicas, e ao campo cabe o papel “secundário” de servir às grandes transformações, fornecendo matéria-prima e alimentando o grande contingente populacional urbano. A busca de explicações para os contrastes entre o mundo urbano e o mundo rural leva a uma identificação da cidade como o local do “progresso” e do campo como o local do “atraso”. Essas criações estereotipadas levam à “invizibilização” da diversidade, ao mesmo tempo em que naturalizam as diferenças sociais, já que a visão de mundo da burguesia passa a se impor sobre a sociedade como a única legítima. E mais, a mesma passa a ser parte do processo de construção da nação, sendo que, de maneira geral, os indivíduos não entendem a filosofia burguesa como algo historicamente construído, mas como algo pré-existente a eles – portanto, inatingível e indiscutível¹³. Tal processo

¹³ “Admitamos que, na maneira de conceber a marcha da história, se destacam as idéias da classe dominante dessa mesma classe dominante e que se consideram aquelas como uma entidade. Suponhamos que só nos interessa o fato de determinadas idéias dominarem numa certa época, sem nos preocuparmos com as condições de produção nem com os produtores dessas idéias, abstraindo portanto dos indivíduos e das circunstâncias mundiais que possam estar na base dessas idéias. Poder-se-á então dizer, por exemplo, que no tempo em que reinava a aristocracia, estava-se em pleno reinado dos conceitos de honra, de fidelidade, etc., e que no tempo em que reinava a burguesia existia o reinado dos conceitos de liberdade, de igualdade, etc.” (MARX, 2002, p. 30)

contribui para a neutralização das lutas e dos processos de conscientização dos sujeitos¹⁴.

Marx assim sistematiza tal processo em *A Ideologia Alemã*:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; as suas idéias são, portanto, as idéias dominantes da sua época. (MARX, 2002, p. 29)

Considerando a alienação¹⁵ enquanto fundamental para a burguesia impor sua visão de mundo sobre as demais classes sociais, e considerando, conforme discutimos

¹⁴ O conceito mais adequado de consciência nesse caso seria aquele desenvolvido por Marx em *A Ideologia Alemã*, e discutido posteriormente por diversos estudiosos. Para Marx, não se trata de uma consciência pura, em si. Mas um processo de desenvolvimento da consciência, que tem relação com o mundo material e prescinde deste. Portanto, apercebendo-se do mundo material, têm capacidade de apropriarem-se deste mundo para modificar/alterar a realidade conforme se-lhes apresenta. Nas notas de rodapé da *Ideologia Alemã*, Marx afirma que “Os homens têm uma história pelo fato de serem obrigados a produzir a sua vida e de terem de o fazer de um determinado modo: esta necessidade é uma consequência da sua organização física; o mesmo acontece com a sua consciência: apercebemo-nos de que, entre outras coisas, o homem tem “espírito”, e que esse “espírito” se “manifesta” como consciência.” Marx e Engels consideram a existência do objeto real fora da consciência, ou seja, opõe-se ao idealismo: para existir enquanto consciência, o objeto existe, tendo sido modificado ou não pelos sujeitos. O que vem antes da consciência caracteriza-se como “objeto em si”. A partir deste, o que é produzido ou apropriado pelo sujeito caracteriza-se como “objeto para si”, é algo que foi tomado “para si”. É, sem dúvidas, um elemento novo na realidade, criado conscientemente a partir de algo anterior, o objeto em si. Em sua clássica obra sobre O 18 Brumário de Louis Bonaparte, Marx afirma que os homens produzem história, mas que não o fazem nas condições que desejam. Tal frase nos dá a dimensão histórica dos seres, das relações sociais, e da essência dos seres. “Essa condição histórica do ser, essa historicidade imanente do ser que Marx e Engels enfatizam, dá a noção de um sujeito, ao mesmo tempo, reproduzidor e produtor da realidade. A realidade concreta existe independentemente da consciência dos sujeitos particulares (a consciência “em si” da realidade) mas a ideia do “para si” representa, nesses termos, uma apropriação consciente a partir do que está posto (a consciência “para si” da realidade).” (EUZÉBIOS FILHO, 2010, p. 36 e 37) Portanto, segundo Duarte (1993), o indivíduo para si é o ser humano cuja individualidade está em permanente busca de relação consciente com o gênero humano.” Ou seja, consciência para si seria o mesmo que a consciência de classe.

¹⁵ Segundo Marx, alienação é o processo pelo qual os sujeitos são separados do fruto de seu trabalho. Assim, torna-se possível que, por meio da exploração da força de trabalho do proletariado, a burguesia imponha seu modo de produção sobre as demais classes sociais. Assim, a alienação não é puramente um

anteriormente, que à burguesia interessa o esvaziamento do campo para sua total transformação em capital, afirmamos aqui que a manutenção das relações não-capitalistas dentro do campo – conforme a definição de campesinato utilizada aqui – depende de um processo de luta e de transformação social, processo no qual a transformação/libertação da escola é fundamental.

A relação entre a educação do campo e a sucessão familiar deve ser cada vez mais considerada ao se elaborar currículos para as escolas do campo, pois a expulsão dos jovens e o conseqüente “envelhecimento” de tais comunidades podem provocar um esvaziamento de diversas delas no curso de alguns anos. A questão vem sendo trazida à tona atualmente em diversos congressos sobre agricultura camponesa, mas é um debate já bastante maduro entre os camponeses e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, pois seus efeitos são bem reais, e, o que antes eram apenas previsões e discussões, hoje é realidade bastante concreta, num processo comumente chamado “envelhecimento” da população camponesa. Discutimos sucessão familiar sob o prisma de uma educação libertadora, que permita aos alunos do campo o vislumbre de opções, de escolhas, que lhes possibilite, inclusive, deixar o campo, se for o caso, mas não por expulsão.

Compreendemos aqui o processo de migração do campo para a cidade não como uma migração voluntária, consciente, mas como um processo de expulsão. Concordamos com Martins e Vanalli (2001), quando afirmam que ninguém sai de sua terra, abandona suas raízes, se ali tudo estiver bem. Durante muito tempo, fomos (e muitos ainda são) levados a acreditar que o que motivava as migrações era um desejo íntimo, uma simples vontade de mudar. Essencialmente a falta de condições socioeconômicas, em especial, relacionadas à falta da terra, fazem com que as pessoas busquem longe aquilo que lhes é negado em sua terra de origem – terra e emprego, por exemplo.

A questão sucessória pode ser analisada levando-se em conta a relação entre as aspirações comunitárias e os anseios individuais (do pai, do filho, da mãe). No passado, especialmente nas décadas de 60 e 70, a pressão para a continuidade da profissão de agricultor era muito forte, até porque, se pensarmos na dificuldade de acesso a

conceito teórico, mas manifesta-se na vida real do homem, já que, a partir da divisão do trabalho, o produto de seu trabalho deixa de lhe pertencer. Como resultado disso, o próprio sujeito torna-se alienado, não tendo condições de exercer domínio sobre si mesmo. Sobre tal conceito, ler, além das obras do próprio Karl Marx (2002), Viana (1997) e Meszáros (2007)

profissões e projetos de vida alternativos de vida aos filhos de camponeses, compreenderemos que seus horizontes eram escassos e pouco acessíveis. Havia, assim, uma tendência natural que levava os filhos a continuarem os pais. Para Woormtan,

(...) a ligação ao mundo comunitário, a incorporação dos valores próprios à continuidade da profissão paterna estão também na raiz desta fusão entre os objetivos da unidade econômica e as aspirações de seus membros. Quando esta fusão desaparece é que surge a questão sucessória na agricultura. (apud ABRAMOVAY, 1998 p. 27).

O que o autor afirma é que, quando a vontade individual, os desejos particulares sobrepõem-se nas decisões familiares, em detrimento dos anseios do grupo, há o perigo iminente de caminharem para a “dissolução do modelo de organização social do grupo” (apud ABRAMOVAY, 1998, p. 27). Ainda segundo o autor,

O que caracteriza a agricultura familiar neste sentido é que o pleno exercício profissional por parte das novas gerações envolve, mais que o aprendizado de um ofício, a gestão de um patrimônio imobilizado em terras e em capital. Desenvolvido a partir do trabalho de toda a família (ao qual o jovem se incorpora desde criança) este patrimônio possui um duplo conteúdo social: por um lado ele é base material de um negócio mercantil e por outro é sobre ele que repousa não só a manutenção, mas a própria organização da vida familiar. É neste sentido que a agricultura familiar, mesmo nos países capitalistas centrais onde ela perdeu inteiramente seus traços camponeses, pode ser definida pela unidade ente o negócio e a família. (ABRAMOVAY, 1998 p. 18).

O debate sobre a sucessão familiar em propriedades que desenvolvem a agricultura camponesa é bastante relevante, visto que e a sobrevivência da comunidade em si depende da permanência dos jovens no local, possibilitando a preservação da terra de vida e de trabalho. Mas, neste ponto, cabe nos perguntarmos: a educação formal contribui para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos do campo? Sem dúvidas, a educação pode ser uma das bases para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e do desenvolvimento social do campo. Porém, cabe ressaltar que o campesinato brasileiro ainda constitui-se enquanto grupo que desenvolve relativa autonomia (ou busca desenvolvê-la) com relação ao sistema capitalista. Tal especificidade reside, essencialmente, na consciência de classe e na auto-identificação enquanto pertencente a um grupo. Ainda assim, para seu pleno desenvolvimento (e aí reside sua inserção no sistema capitalista), os grupos pressionam os governos e a sociedade como um todo para a preservação e o desenvolvimento justo de seu modo de vida. A educação do

campo, pensada por seus sujeitos, é importante instrumento de libertação e desenvolvimento social do campo.

Consideramos que é importante e indispensável a continuidade da formação profissional dos membros da comunidade para o desenvolvimento da mesma. Cabe aqui o texto de Harbinson, com o qual concordamos plenamente, quando falamos de desenvolvimento social e autonomia dos sujeitos do campo:

Em nossa época, em que todos aspiram a posições mais elevadas e na qual as comunicações coletivas se estendem, os filhos dos agricultores não se condenarão certamente, se eles puderem evitá-lo, a passar suas vidas na agricultura tradicional. A única solução verdadeira é a modernização da vida rural. Dever-se-á, portanto, adotar medidas radicais como a reforma agrária, a pesquisa agrícola e a assistência técnica, vastos programas de desenvolvimento das comunidades rurais, utilização eficaz da mão-de-obra rural para a construção de estradas, de canais de irrigação, de casas e de escolas, e outros programas visando tornar a vida, ao mesmo tempo, mais produtiva e mais atraente. Se os habitantes das regiões rurais encontrassem razões de permanecer no campo, e se eles tiverem a promessa de uma vida melhor, o problema da revisão dos programas escolares será relativamente fácil de resolver. (apud SPAGNOLO, 1972. p. 19)

Por outro lado, há uma confusão entre a formação dos camponeses e sua profissionalização. Isso porque em muitos currículos elaborados para as escolas do campo, “trabalho” confunde-se com subordinação ao capital. Assim, cada vez mais são criados cursos, voltados para a formação profissional do homem do campo, visando ensinar a este o trabalho no campo, com a justificativa de que os tempo são outros, e que o campo deve modernizar-se. Modernizar-se, neste caso, significa aproximar-se do urbano, significa produzir de maneira a satisfazer as demandas impostas pela cidade. Mais uma vez perde-se a possibilidade de emancipação dos sujeitos do campo pela via da educação. Os cursos de extensão rural – como aqueles realizados na comunidade Voadeira pelo SEBRAE - não visam a autonomia dos sujeitos do campo pela via da educação. Visam, sim, reproduzir as estruturas capitalistas de mercantilização e burocratização do trabalho no campo.

A busca pela autonomia dos sujeitos do campo é uma discussão cada vez mais urgente, visto que, apesar de todas as lutas travadas pelas organizações camponesas, ainda não são oferecidas condições para que os habitantes do campo possam realizar-se plenamente no campo. Afirmamos isso tentando não idealizar a vida no campo, nem tampouco a permanência dos camponeses no mundo rural. O processo de expulsão ocorre, em larga medida, quando o campo não oferece tais condições de vida e de desenvolvimento social. Além disso, o crescente processo de concentração e

reorganização do capital leva à concentração de terras, pressionando e expulsando o pequeno trabalhador do campo. O aspecto central que discutimos aqui é que a fetichização da educação leva o camponês a uma busca constante pela cidadania através da conclusão dos estudos. Mas, concomitante a tal desejo, nasce o temor de que, ao terem contato com a vida na cidade, os filhos não retornem. E é, em grande parte, em torno dos debates relacionados à sucessão familiar no campo que podemos vislumbrar se tal espaço de luta poderá ser vitalizado, com um grupo de jovens envolvidos com sua valorização, ou se a tendência se confirmará, rumando para seu esvaziamento. Afinal, quem serão os responsáveis pelo meio rural daqui em diante? Apenas os grandes grupos financeiros, conforme nos apontam as tendências do mercado global? Preocupa-nos o fato de a agricultura camponesa ser a maior responsável pela produção de alimentos no mundo e, apesar disso, as políticas públicas ainda estarem tão voltadas para o beneficiamento das grandes empresas agrícolas e agropecuárias.

A esse “envelhecimento”, acopla-se a masculinização da juventude do campo. As jovens parecem deixar o campo bem mais cedo que os meninos, e tal processo é bem mais frequente entre elas. Esse fato talvez não esteja relacionado diretamente à maior oferta de trabalho nas cidades, mas à precariedade de perspectivas para as mulheres camponesas e, ainda, ao papel secundário relegado às mesmas. Isso interfere drasticamente na constituição de novas unidades familiares de produção no campo, pois masculiniza a juventude. Ao investigar o processo de sucessão no campo através da busca pela educação de qualidade nas cidades, evidenciamos o debate dentro da própria comunidade, buscando ali soluções para o problema podendo, sobre esta base, lutar por políticas públicas que reforcem a autonomia de tais sujeitos, ampliando as possibilidades de realização do jovem em sua comunidade. Parece-nos que, ainda hoje, os debates sobre a Reforma Agrária realizados pelo governo federal são bastante rasos, pois a simples distribuição de terras aos camponeses não garante sua permanência no campo. Entendendo educação como um direito inalienável de todo cidadão, compreende-se que esta constitui-se como ferramenta importante que possibilita ao jovem maior poder de escolha. Permite que possam ler melhor a realidade que os cerca, tomando decisões mais acertadas e conscientes. Que tornem-se cidadãos mais participativos, cooperativos, enfim, que tornem-se cidadãos. (PERIPOLLI, 2011).

A relevância do desenvolvimento da educação do campo é um debate que está na pauta dos governos há bem menos tempo que os debates sobre educação de maneira geral. Suas especificidades foram ignoradas até bem recentemente. O importante aqui

não é apenas a garantia das discussões, mas a contextualização das diferenças e o protagonismo daqueles que lutam há anos pelo reconhecimento da necessidade de uma educação pensada para as populações do campo. Mesmo que os documentos dos organismos internacionais tratem o campo de maneira muito genérica, o tratamento diferenciado dado a tais populações significa já um grande avanço nas discussões das políticas públicas em tal área. Assim, unidos aos debates realizados pelos grupos de militantes dos países periféricos, acreditamos ser possível o vislumbre de mudanças no modelo de educação pensada para o campo, ainda hoje muito pautada nos modelos das escolas urbanas. Segundo Jouvigny, em documento para a UNESCO,

La desigualdad de oportunidades que se ofrecen a las poblaciones rurales en materia de educación constituye uno de los fenómenos característicos de La historia contemporánea. En los tiempos modernos se tiende a la concentración industrial y a la creación de ciudades tentaculares. El pueblo pequeño y, más, todavía, las aldeas o los caseríos campesinos son los que sufren las consecuencias terribles de esta ley. (JOUVIGNY, 1962. p. 44).

O mais preocupante aqui é que, apesar de ter sido colocada em evidência na década de 60 pelos organismos internacionais, para que os governos mundiais colocassem em suas pautas de discussões junto aos movimentos do campo, pouca coisa mudou quanto à educação do campo. Podemos observar tal fato neste trecho do referido documento:

El ciclo de estudios primarios en las escuelas rurales es mucho más corto que en las urbanas. En vez de ser, por ejemplo, de seis años, es a menudo de cuatro, a veces de menos. La calidad de los maestros es también inferior. El número de escuelas es menor. (Idem. p. 45)

Em artigo recente sobre a educação do campo, Peripolli coloca assim a situação:

Há que se chamar a atenção também para o fato de que o cultivo dessa imagem negativa, estigmatizada do campo, tem resultado na prática, na oferta de políticas compensatórias, materializadas em uma educação de baixa qualidade, em decorrência da contratação de professores sem qualificação adequada (“leigos”), veiculada em estruturas físicas precárias (barracões), transporte (sucateado), métodos e conteúdos adaptados do meio urbano, distante das preocupações e necessidades dos alunos e da comunidade camponesa. (PERIPOLLI, 2011. pp. 60 e 61).

Essa visão arcaica da educação para o campo está diretamente relacionada com a visão criada sobre o campo e o camponês. Contraditória essa visão, se pensarmos que o campo é das áreas que atualmente mais vem passando por progressos tecnológicos e científicos. Uma educação que respeite a autonomia de seus sujeitos e que possibilite

sua sobrevivência enquanto grupo é urgente. Afinal, não é só a escola do campo que se esvazia, mas o campo como um todo. Quando o aluno deixa a escola do campo, a família, em geral, deixa o campo (ou, no mínimo, deixa de acreditar na revitalização da terra de vida e de trabalho).

Mas, aqui cabe uma reflexão: como garantir uma educação de qualidade e comprometida com os anseios das populações do campo se as condições infraestruturais de tais escolas ainda são precárias? Pensar uma educação de qualidade para os jovens e adultos do campo é ir além da já tão conhecida promessa de se levar a qualidade da cidade para o campo. O que ocorre é que, de maneira geral, quando se pensa a estrutura física das escolas do campo, além de se copiar o modelo da cidade, leva-se “o resto” das escolas urbanas para o campo: ônibus inutilizados, livros didáticos que sobraram do ano letivo anterior e que foram substituídos, professores que não conseguiram aulas nas cidades e que vão para o campo por falta de opção, quadros negros antigos e que estavam há tempos encostados. Esta falta de recursos voltados e pensados para as escolas do campo, faz com que o campo seja sempre a sobra da cidade. E isso não só nas escolas, mas nas relações com o campo de maneira geral.

A reestruturação e revitalização das escolas do campo, além das questões infraestruturais, passam pela reflexão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico de tais espaços¹⁶. A OTP, para Freitas (1995), tem sentido graças às categorias essenciais da discussão do trabalho pedagógico e da didática (Objetivos/Avaliação; Conteúdos/Métodos). Por isso, o primeiro passo é a reflexão sobre o modelo já existente, para que então possamos pensar um novo modelo. Segundo Freitas (1995), a crítica do trabalho pedagógico e da didática só pode ser realizada sobre o que já existe (não há nem pode haver crítica sobre algo que ainda não existe ou que é mera suposição). A partir da crítica sobre o modelo existente, acreditamos poder pensar um novo modelo, pensado para e com a população do campo, comprometido com esta população. O campo não se opõe à cidade, mas revitaliza-se juntamente com esta. E o Projeto Político Pedagógico da escola é parte essencial nessa definição dos sujeitos que

¹⁶ Optamos aqui pela utilização do termo Organização do Trabalho Pedagógico – OTP, pois o consideramos mais coerente e completo no que se refere à estrutura organizacional escolar. FREITAS afirma que o par Objetivos/Avaliação presente na OTP é categoria fundamental para a compreensão da escola capitalista, pois carrega em si os objetivos fundamentais da sociedade em que encontra-se inserida. Por meio da avaliação, pode-se analisar a possibilidade de seleção, o que Bourdieu (apud FREITAS,) denomina “Eliminação Adiada”, por meio do qual atesta-se a seletividade do sistema. Por meio da “Eliminação Adiada” a escola cumpre sua função social real, possível na prática por meio da avaliação.

o campo deseja formar. São as finalidades do trabalho pedagógico. Para Machado (2008),

As finalidades têm caráter social, implicando na explicitação do tipo de sujeito que se deseja formar e para qual tipo de sociedade. Nesse sentido, esse projeto vincula-se a um projeto histórico de sociedade, não podendo ser concebido ingênua e equivocadamente como apenas 'mais um documento' dentre tantos que são exigidos para a oficialização do funcionamento de uma escola. (p. 192 e 193).

Pensar a escola do campo e seus sujeitos nos leva inevitavelmente a pensar no trabalho coletivo, no desenvolvimento socioeconômico justo e sustentável. O Trabalho Pedagógico no campo, se pensado para o campo, pode vislumbrar modelos de auto-organização, incentivando autonomia e participação dos sujeitos, pais, alunos e professores, visto que a luta pela educação de qualidade nas escolas do campo é uma militância dos camponeses e daqueles que se comprometem em buscar a justiça e igualdade para todos.

Os debates sobre a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo devem levar em conta suas especificidades, considerando a formação integral de seus sujeitos. Assumir a cópia dos modelos urbanos não cabe no campo. Ao invertermos tal organização, busca-se possibilitar a construção da autonomia do povo do campo. Mas, ao que nos parece, esvaziar as escolas do campo parece contribuir muito mais com o projeto de nação pensado pelos governos burgueses para a sociedade brasileira, onde o campo passa a ser parte da cadeia produtiva capitalista, dispensada de sujeitos críticos, esvaziada de sentido, onde a terra perde sua função social e assume sua função vital no enriquecimento da nação submissa ao mercado internacional. E tudo isso vincula-se ao PPP. Afinal, o que é o PPP senão o fruto do projeto histórico de sociedade que se deseja construir? Apropriar-se do PPP e tornar-se protagonista da escola é essencial para a construção de um novo projeto de nação, onde o campo possa revitalizar-se e seus sujeitos apresentem-se como protagonistas do processo.

Concordamos com Machado (2009), quando esta afirma que o campo deve ser pensado para além do local físico em si, mas enquanto categoria de organização social e política de trabalhadores que lutam pela terra e vivem dela. Afinal, os sujeitos da educação do campo são os sujeitos da resistência no e do campo.

3.1 As escolas do campo e a legislação brasileira

Pensar a organização escolar (no campo ou na cidade), na perspectiva de uma educação libertadora, “para além do Capital”, passa pela construção de currículos coerentes com os anseios dos sujeitos e grupos em construção, em relação com os outros grupos. Passa pela reflexão sobre qual o papel do campo na sociedade atual, entendido aqui como, muito mais que um espaço físico, de fronteira, mas um espaço de sujeitos ativos, coerentes, um espaço familiar, onde vivem pessoas que optaram por ali viverem e se desenvolverem plenamente. Mas, então, porque os currículos escolares do campo, em geral (mesmo com todos os debates feitos pelos diversos atores da educação do campo) ainda não passam de meras cópias mal acabadas dos currículos das escolas urbanas? Uma conclusão bastante evidente, aqui, é a de que ao capital não interessa o desenvolvimento autônomo dos sujeitos do campo a não ser para que estes sirvam ao capital. Assim, quando se pensa na educação do campo, em geral se expulsa o camponês do campo. Os currículos escolares cuidam para que seja inculcada no imaginário dos camponeses, desde a infância, a ideia de que a felicidade encontra-se nos centros urbanos. Que os que vivem no campo estão ali apenas por falta de opção, ou seja, os que ficaram no campo são aqueles derrotados profissionalmente. A valorização dos saberes camponeses e da vida no campo quase nunca está presente, na prática, nos currículos escolares do campo ou da cidade.

A garantia legal da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, sem discriminação, está presente na Constituição Brasileira, quando nos coloca a todos como iguais perante a lei. Além disso, está no projeto da nação a presença do Estado enquanto tutelador e garantidor dos direitos dos cidadãos, inclusive, e principalmente, aos direitos aos estudos, sejam estes nos centros urbanos ou no campo, sejam estes cidadãos brancos, negros, homens, mulheres, crianças, enfim, sem distinção de qualquer natureza.

Está claro que o texto da Constituição Brasileira trata apenas de maneira geral o acesso aos direitos essenciais dos cidadãos brasileiros. Os anos 90 foram decisivos para a mudança nas concepções sobre educação e, no caso que nos interessa aqui, em educação do campo. Juntamente com a guinada de governos neoliberais, cria-se a ideia de educação enquanto fetiche, enquanto a única e mais nobre maneira de se libertar os cidadãos brasileiros da ignorância e adentrar o admirável mundo novo, onde a modernidade não mais está relacionada ao chão da fábrica, mas a cidadãos autônomos,

que não dependem mais da tutela total do Estado. O novo Brasil, mascarado pelo capuz do neoliberalismo, escondia não só a real cara do governo, mas também as desigualdades sociais cada vez mais gritantes e a total submissão do país ao capital internacional. Nessa perspectiva de transnacionalização do capital, o Banco Mundial e o FMI adentram na ideologia dos currículos escolares brasileiros, num claro anseio pela velha e boa fórmula que soma formação rápida e superficial, mão de obra barata e privatização da educação. É nessa lógica que é escrita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no governo FHC, auge do neoliberalismo brasileiro. Foi somente a partir da LDB, que a Educação do Campo foi tratada de maneira específica, não apenas enquanto extensão do direito de todo e qualquer cidadão, mas enquanto conceito e direito de populações específicas. O Artigo 28 da LDB diz que

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. (BRASIL, LDB 9394/96, art. 28)

No referido documento, a Educação do Campo é tratada ainda enquanto adaptação da educação urbana. Não se esperaria algo diferente na conjuntura brasileira do período onde, somada à internacionalização da educação e a privatização do ensino público, houve um significativo fenômeno de enfraquecimento dos movimentos sociais, característica marcante dos governos neoliberais, que mascaram os problemas estruturais. Note-se que a Educação do Campo está ligada diretamente à autonomia dos sujeitos do campo. A construção de uma escola de qualidade depende diretamente da luta dos camponeses pela educação de qualidade. Por outro lado, considera as diferenças e peculiaridades das populações do campo, quando estabelece que as metodologias e os conteúdos curriculares devam ser adaptados às reais necessidades de cada localidade, considerando ainda peculiaridades como condições climáticas regionais e calendários festivos locais.

Mas, tal processo pode resultar em uma fragmentação do conjunto das populações rurais, já que as mesmas adquirem relativa autonomia de existência com relação às demais. É o que nos aponta Peripolli (2009):

Diante de universos regionais tão ricos em diversidades sócio-culturais, climáticas, econômicas, etc., porém, fazendo parte de um todo comprometido com as leis que regem a sociedade capitalista, há que se perguntar se é possível pensarmos em realidades regionais ou mesmo locais? Ou seja, seria/é possível separá-las do todo e vivenciar suas singularidades? Nesta tentativa, não estaríamos falando de algo artificial, uma vez que nada escapa à totalidade do processo que o capitalismo engloba? (p. 103)

O autor prossegue a discussão:

Paulo Freire (2005, p. 162) nos chama a atenção a este respeito ao dizer que ‘estas formas focalizadas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo rurais, dificultam sua percepção crítica da realidade e as mantêm ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua. (Id. p. 104)

Não é necessário dizer que não pretendemos desconsiderar as políticas públicas que agem no sentido de considerarem as populações do campo e suas especificidades. Apenas achamos conveniente lembrarmos que, em se tratando de um legislativo que, em geral, privilegia as classes dominantes, não devemos apreciá-la de forma passiva, nem acreditar que a mesma vem como um presente às populações do campo. A legislação, via de regra, não visa favorecer os oprimidos em detrimento dos opressores, senão por meio de luta por parte do povo.

A luta de classes está sempre presente nas mudanças sociais que ocorrem em todos os períodos da história do Brasil, diferente do que apregoam os intelectuais da pós-modernidade, que afirmam veementemente o fim da história e da luta de classes. Graças à articulação dos movimentos sociais e de sujeitos do campo cada vez mais conscientes de sua condição enquanto grupo, novos documentos são publicados, com o intuito de definir-se a identidade das escolas do campo. Assim, a articulação dos movimentos sociais, dos trabalhadores do campo, especialmente do MST, vão discutindo novos rumos para a educação do campo.

Mas, para Saviani (apud PERIPOLLI 2009), a LDB foi constituída de maneira a privilegiar o mundo urbano sobre o rural, sendo a educação uma espécie de passaporte para a vida urbana, onde tais populações teriam acesso ao trabalho e à liberdade (no sentido capitalista do termo). Sendo assim, a escola do campo foi projetada para ter como modelo as escolas urbanas. E o que é pior: a LDB, nas palavras de Saviani, seria uma lei "autoritária", que acaba por silenciar vozes discordantes, já que se propõe como matriz da organização legal da educação do país.

Significativa é a publicação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nestas Diretrizes a identidade da Escola do Campo é definida

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Diretrizes, Art. 2º, Parágrafo único).

A publicação das Diretrizes representa, assim, grande avanço com relação aos direitos dos povos do campo. Os sujeitos do campo passam a ser tratados enquanto seres autônomos, com especificidades. Principia-se, no tratamento dado à educação do campo, uma visão, proposta pelos movimentos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, de revitalização do espaço do campo enquanto terra de vivências e reflexões. Aqui, como nos lembra Peripolli (2009), fala-se em um processo de ruptura, pois à classe que detém o grande poder econômico interessa transformar o campo em espaço para o agronegócio.

A Educação do Campo buscada pelos sujeitos do campo por meio dos movimentos populares passa a vincular-se à própria definição/sedimentação da identidade do homem do campo, numa visão cada vez mais distante do “Jeca Tatu”, daquele que fica na “roça” por falta de opção, mas de homens e mulheres que se enxergam enquanto parte do projeto de nação, com projeto próprio de educação, de sujeitos em construção, de uma escola e de um campo ativos, dinâmicos, e, por que não, modernos, tecnológicos, em consonância com as facilidades e vantagens do mundo moderno. Mas, se a educação do campo presente nos documentos oficiais aproxima-se cada vez mais do projeto definido pelos movimentos populares do campo, a prática da educação do campo afasta-se mais e mais dele. É no chão da escola que encontramos as maiores dificuldades e problemas a serem enfrentados pelo campo brasileiro. Há uma enorme e muito conhecida distância entre a lei e a realidade. Talvez isso se deva ao fato de que, apesar dos esforços dos movimentos de luta pela revitalização do campo, a educação (no campo e na cidade) ainda constitui-se num mero reprodutório de mão de obra barata e mal qualificada para o mercado de trabalho. O projeto de campo para o Brasil não prevê outro lugar para o camponês senão as periferias das grandes, médias e até mesmo das pequenas cidades. “A aprovação das Diretrizes, ao mesmo tempo em que

representa um ponto de chegada, quer significar também um ponto de partida, pois as mudanças se fazem no movimento e as conquistas só se consolidam com muita persistência.” (PERIPOLLI, 2009, p. 117)

Como então revitalizar o espaço do campo por meio da educação, se o projeto de nação brasileira relega ao campo a ingrata missão de fornecedora de matéria-prima para alimentar o capital internacional? Qual o espaço reservado ao camponês e à agricultura camponesa no admirável mundo novo?

A terra, com todos os seus significados – solos, águas, florestas, campos, desertos, savanas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem é o núcleo da discussão sobre educação rural/do campo. Ela é meio essencial de sobrevivência do humano agricultor ou camponês, na sua tridimensionalidade, porque natureza, indivíduo e sociedade (Frigotto, 2002). Se, ao contrário, a terra é propriedade privada e reserva de capital, que não pertence a uma comunidade, mas a um indivíduo, sendo transmitida por herança, como garantir que os trabalhadores que não a possuem possam realizar-se como trabalhadores da/na terra? Como propor uma educação rural/do campo para jovens cujos pais não têm terra ou mesmo dispõem apenas de uma pequena parcela? (RIBEIRO, 2013, p. 197)

Parece-nos que, a cada dia que passa, pais e mães de filhos do campo formarão seus filhos para, apropriando-se precariamente dos saberes técnicos, empregarem-se em grandes fazendas que vão engolindo as pequenas propriedades mais e mais. Exemplo claro disso são as escolas técnicas presentes no Mato Grosso: a oferta de cursos agrotécnicos atraem os filhos de pequenos produtores, que, futuramente, serão empregados pelos latifúndios da região. Os currículos de tais escolas nos demonstram, mesmo em uma leitura superficial, a predominância da técnica para a agro exportação e monocultura.

3.2 A “crise dos paradigmas da história” e a negação do mundo rural

O que define o rural e o urbano no Brasil de hoje? Que fronteiras se apresentam diante de uma sociedade sem fronteiras, que divisões podemos expressar para definirmos o mundo urbano e o mundo rural? Definições bastante simplificadas foram aceitas há até bem pouco tempo atrás, e a legislação brasileira vigente demonstra essa problemática. O Decreto-lei 311 de 1938, ainda vigente, define como rurais as áreas que encontram-se fora dos espaços delimitados pelas fronteiras urbanas, ou as áreas fora dos perímetros urbanos. O Decreto-Lei criado ainda pelo então presidente Getúlio Vargas, define como urbanas todas as sedes de municípios (cidade) e de distrito (vila), sendo

estas áreas definidas por seus respectivos perímetros urbanos, que são justamente as linhas que separam o urbano do rural. Ocorre que a definição do perímetro urbano sempre esteve (e ainda está) cercada por interesses diversos. Políticos, econômicos ou tributários. Não estamos a propor aqui uma nova definição do que seja o urbano e o rural no Brasil, mas propomos que os dados oficiais sejam vistos com bastante cautela, pois podem não refletir exatamente a realidade brasileira. Segundo o referido Decreto-lei,

Art. 11. Nenhum novo distrito será instalado sem que previamente se delimitem os quadros urbano e suburbano da sede, onde haverá pelo menos trinta moradias.

Parágrafo único. O ato de delimitação será sempre acompanhado da respectiva planta.

Art. 12. Nenhum município se instalará sem que o quadro urbano da sede abranja no mínimo duzentas moradias.

As dinâmicas populacionais, econômicas, políticas e culturais, não nos permitem uma definição tão simplificada com relação aos espaços e fronteiras brasileiros. Acredito que uma análise cuidadosa leva em conta que há outros fatores relevantes nesse sentido. Ideologicamente e historicamente, há uma negação do espaço rural. Em princípio, com o advento da sociedade industrial nos séculos XVIII e XIX na Europa, a nobreza feudal, que perdera seu poder político-econômico para a ascendente burguesia, agarrara-se ao mundo rural como se este fora seu único e último refúgio. Há aqui uma clara dicotomia entre o rural e o urbano: nas cidades, a revolução das máquinas e todos os benefícios que estas traziam consigo. No campo, a decadente nobreza com seu ranço feudal, buscando um retorno ao domínio do rural sobre o urbano, que representa seu próprio domínio sobre a sociedade. De um período em que a posse da terra representava poder e status, a Europa passa a uma revolução urbana, relacionada com o comércio e a industrialização. Muito além do plano econômico, tal dicotomia apresenta-se no plano ideológico, onde o rural passa a associar-se ao atraso e o urbano à modernidade. Ocorre, ainda, neste processo, uma dicotomia urbano-rural, onde os dois são as pontas opostas de uma reta.

Mas definir as dinâmicas de uma sociedade em uma reta não expressa toda a sua complexidade. Campo e cidade se mesclam, não se opõem. Nessa perspectiva, novas abordagens do espaço geopolítico brasileiro vão surgindo, onde o rural e o urbano

apresentam-se num *continuum*. O problema, é que, ao quebrar a dicotomia urbano-rural, há uma invisibilização do mundo rural. Uma negação, a sobreposição do urbano sobre o rural. Ao afirmarmos que o campo e a cidade se complementam, reafirmamos aqui o campo enquanto local autônomo, não assumindo o papel de fornecedor de matérias-primas para a industrialização urbana. O campo também industrializa-se, e é espaço fundamental de vivências e de sobrevivência de diferentes povos autônomos, e acreditamos que apenas a afirmação do espaço rural e a sua caracterização pelas lutas dos povos que com ele se relacionam e que dele retiram seu sustento dará a ele seu real sentido. Assim,

A separação entre o que é rural e urbano no Brasil, a exemplo do que já aconteceu com os países desenvolvidos, também passa a se tornar cada vez mais desnecessária diante de uma realidade cada vez mais complexa, que demonstra que estes conceitos se interpenetram mais a cada dia. De fato, é impossível realizar um recorte espacial perfeito diante de toda a complexidade de uma realidade composta por diferentes níveis de integração e distanciamento entre os espaços rurais e urbanos. Mas para fins de planejamento e formulação de políticas de desenvolvimento rural e urbano, torna-se coerente a realização de algumas subdivisões que não buscarão, necessariamente, a total superação entre as insuficiências teóricas e empíricas do que seja rural e urbano no Brasil, constituindo-se em uma alternativa que possui sua viabilidade justificada por razões de ordem prática. O que parece claro é que, nesse sentido, um recorte espacial em apenas duas categorias não responde de forma adequada os objetivos propostos, sendo necessária a criação de mais categorias para a realização de uma melhor captação das singularidades sócio-espaciais.” (BISPO; MENDES, 2010 p. 12).

Atualmente, diferentes dinâmicas espaciais apresentam-se dentro dos referidos espaços, pois “O campo não é mais um espaço predominantemente rural. De forma semelhante, a cidade não é um espaço exclusivamente urbano, ou seja, nem tudo o que existe no campo é rural e nem tudo o que há na cidade é urbano.” (BISPO; MENDES, 2010 p. 1).

O problema encontrado aqui é que, concomitantemente a essa relação do continuum rural-urbano, surge uma negação do mundo rural. Sua descaracterização, ou a vulgarização, que, acreditamos, relaciona-se com a crise dos paradigmas nas ciências sociais, chamada por alguns de paradigma pós-moderno ou sociedade do conhecimento. A negação da luta de classes enfraquece a classe trabalhadora, e é parte do projeto de desarticulação de classes imposta pelo capitalismo. Concordamos com Nildo Viana (2011), que afirma que a chamada crise dos paradigmas não é senão uma maneira de a burguesia dominante impor sua concepção de mundo sobre a classe trabalhadora que,

assim, passa a ter sua luta sufocada por uma falsa ideia de homogeneização das classes sociais. A crise do Leste Europeu e a queda do muro de Berlim não são a crise do marxismo. Assim, para Viana,

devemos colocar que o marxismo é o método que pode explicar o desenvolvimento histórico do capitalismo e suas perspectivas. Aqui cabe a pergunta: e a crise do marxismo? Na verdade, o “paradigma” que os ideólogos da crise visam é, essencialmente, o marxismo. Basta lermos Maffesoli, para entendermos isto. Octávio Ianni diz que não podemos confundir crise do marxismo e crise do leste europeu, pois o pensamento marxista continua fecundo, independentemente de sua aplicação por partidos políticos ou governos. Resta saber de qual “marxismo” se está falando. Tanto o “marxismo acadêmico – o marxismo mutilado e domesticado pela academia, portanto, despolitizado - quanto o “marxismo” ligado à formação e/ou consolidação do capitalismo de estado da URSS, China, Cuba, Albânia e Leste Europeu - o leninismo, stalinismo, maofismo, etc., estão em crise. (2011)

A quem pode interessar essa dissolução do mundo rural na sociedade atual? Essa descrença na revitalização do campo para os camponeses, e a aclamada modernização do espaço rural que exclui dela seus sujeitos, a quem beneficia? A modernização do campo para os camponeses afasta-se cada vez mais da realidade brasileira, onde o agronegócio adentra o espaço rural, munido do discurso de que campo e cidade modernizam-se para todos os brasileiros. Marlene Ribeiro faz uma bela reflexão a esse respeito, nos levando a pensar sobre aquele que, para muitos, seria o “destino” dos jovens do meio rural:

Algumas pessoas argumentam que a maioria dos jovens que vivem nas áreas rurais não está interessada em retornar ao duro trabalho com a terra. Mas seria destino ou imposição do capital, enquanto uma relação social apropriadora do trabalho, da terra e da ciência, que os inventos, no caso, os destinados a dinamizar a produção agrícola, a reduzir e a facilitar o trabalho do agricultor estejam associados às grandes propriedades? Seria o destino dos trabalhadores ou imposição do capital que não sejam criadas condições econômicas, sociais e culturais, junto com a posse da terra, que estimule os jovens a dar continuidade ao trabalho de seus pais? Seria destino dos jovens e adultos trabalhadores ou imposição do capital, enquanto uma relação social, que haja um contingente cada vez maior de jovens e adultos trabalhadores, nas periferias urbanas, que não encontram empregos amparados pela legislação trabalhista? (RIBEIRO, 2013, p. 197 e 198)

A entrada maciça de maquinário de alta tecnologia atinge o camponeses, mas ainda de modo bastante negativo. Falamos de modo geral. Assim como nos centros urbanos, a população pobre não tem acesso à industrialização tecnológica, acaba tornando-se escrava da tecnologia, adentrando na modernidade “pela porta dos fundos”.

Em grande medida, é o excedente de mão de obra. Com sorte, se tornará o operador das máquinas, e não seu dono.

Há até bem pouco tempo atrás, aceitava-se a tese de que, uma das características essenciais para a definição do que seria o rural era por meio do modo de produção. Tal modelo não considerava (ou considerava com menor relevância) aspectos como a quantidade de habitações no local e a localização geográfica do povoado (embora este fosse o aspecto considerado pelas políticas do governo e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). Em um ou em outro caso (seja pela análise da organização econômica, seja pelo número de habitações ou casas comerciais), com a atual dinâmica espacial brasileira, definições simplificadas sobre o espaço rural deixariam de fora alguns povoados, cidades e vilas, o que apresentaria o Brasil como um país predominantemente urbano e industrial.¹⁷

Surgiram ainda, a partir da década de 1980, mudanças significativas no meio rural brasileiro. Observa-se a emergência de um espaço rural multifuncional com a introdução de uma maior diversificação econômica, em meio a novas formas de produção e subsistência, em visível contraste com o que dominava no passado. A expansão do tecido urbano sobre as áreas rurais e o crescimento do número de pessoas ocupadas em atividades consideradas até então como exclusivamente urbanas, indicam a existência de um novo paradigma sócio espacial no Brasil. (REIS, 2006, p. 2)

Aceitamos a tese de que tal processo, embora leve à automação e modernização do campo, contribuiu e vem contribuindo para um processo de invisibilização do campo brasileiro e incorporação do espaço rural ao espaço urbano, onde a ideia simplista de que o campo não é mais o mesmo¹⁸, se não contextualizada, leva à ideia vulgar de negação do camponês e do espaço rural enquanto espaço de vivência de uma população específica. Este é um discurso presente em documentos oficiais das políticas públicas

¹⁷ O povoado de Voadeira é um claro exemplo do que afirmamos: o mesmo abriga, em grande medida, uma população oriunda de uma corrente migratória iniciada em meados dos anos 80. Atualmente, caracteriza-se como uma população rural não-agrícola, ou seja, famílias que vivem no meio rural mas desenvolvendo atividades econômicas tipicamente urbanas.

¹⁸ Não negamos tal afirmação. O campo não é mais o mesmo, e a entrada de tecnologia no campo contribui significativamente para a melhoria da qualidade de vida das populações que dele retiram seu sustento. Apenas criticamos aqui a ideologia de que, não sendo mais o mesmo, campo e cidade tornam-se uma coisa só. Apenas a afirmação do campo enquanto espaço autônomo pode reforçar a luta dos sujeitos com ele envolvidos, assim como a consciência de classe por parte da classe trabalhadora é indispensável para que esta possa, assim, lutar contra a opressão burguesa.

educacionais para o campo. O Guia PNLD Campo (Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo) – 2013 carrega tal discurso, quando afirma a necessidade do reconhecimento da identidade dos sujeitos do campo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para o campo. Contraditória tal visão, se pensarmos que é o próprio governo burguês quem privilegia o agronegócio em detrimento às populações camponesas. Vejamos um trecho do referido documento:

Destaca-se como um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada “do campo” o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco, enfim, filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território campesino. (MOLINA, 2009 apud PNLD Campo 2012, pp. 10 e 11)

A Escola Euclides da Cunha, do Distrito de Voadeira, é inscrita no Escola Ativa, política do Governo Federal que prevê, dentre outros aspectos, orientações sobre a organização didático-pedagógica da escola e submete a escolha do livro didático ao Guia do PNLD Campo, citado acima.

Apropriando-se do discurso popular, o que o governo faz é apresentar uma reforma curricular para as escolas do campo, buscando retirar dos textos oficiais algo que relacione a educação proposta pelo MEC à já superada fase do ensino Tradicional. Com foco essencial no aluno e no respeito à diversidade, tal movimento reformista é bastante prejudicial à educação como um todo, já que, para usar a expressão de Mészáros, “o Capital é irreformável”. (.....) Irreformável porque em hipótese alguma a estrutura fundamental do capitalismo será alterada se reformada de dentro dele mesmo, especialmente se proposta pela burguesia, representada pela mão do Estado. Por isso, “Pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistemática, é totalmente incorrigível”. Acreditamos que apenas pela via revolucionária serão efetivadas as mudanças fundamentais na sociedade atual, e esta não será realizada pela burguesia, a quem menos interessa tal processo.

Por isso acreditamos que a educação institucionalizada serviu e vem servindo à manutenção da ordem, e acreditar no caráter libertador contido nos discursos do governo para as escolas do campo seria de uma ingenuidade enorme. A tomada de

consciência é um processo fundamental para a luta por uma educação do campo que privilegie os sujeitos do campo, pois, do contrário, apenas continuará servindo aos anseios dos grandes grupos ligados ao agronegócio, que tem gerado enormes divisões ao governo brasileiro. Por isso acreditamos que a educação do campo não é reformável, pois jamais atingirá os interesses da classe trabalhadora do campo por essa via.

3.3 Programa Escola Ativa: Qualidade Total nas escolas do Campo

Criado em 1997 para suprir as necessidades das Escolas do Campo, o Programa Escola Ativa foi incorporado às políticas do Ministério da Educação a partir de 2007, objetivando a garantia da qualidade de ensino nas classes multisseriadas de tais escolas. Os recursos do programa são resultantes de acordo firmado entre o MEC e o Banco Mundial. Para administrar o fundo, é criado o FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola: recursos financeiros, orientações administrativas e pedagógicas são repassados às secretarias estaduais e municipais de educação, responsáveis pela aplicação do referido Programa que, no período acima indicado, se estende pelos estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Estado brasileiro. (RIBEIRO, 2011, p. 26)

Segundo consta na apresentação do Programa no site do MEC – Ministério da Educação, o programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

Observe-se, portanto, que o objetivo central do programa não é estimular a permanência dos sujeitos no campo, ou relacionar a educação e a luta pela terra. A educação formal do campo discutida pelos movimentos camponeses, especialmente pelo MST, mais que um mero processo de ensino focado na autonomia de aprendizado do aluno, constitui um programa pedagógico, alicerçado no cotidiano da vida camponesa. Sendo assim, é parte do projeto revolucionário de nação, não tendo caráter eliminatório, classificatório, ou meramente de reprodução de conteúdos pré-estabelecidos num currículo comum. Ao relacionar-se com o cotidiano dos alunos e das populações do campo de maneira geral, o processo de educação do campo é dinâmico e voltado para o

dia a dia das comunidades, servindo como base para a formação de sujeitos combativos, que entendam que a conquista da terra ainda é um processo de luta e trabalho.

Quando esvazia-se a educação do campo de seu sentido revolucionário, ideologicamente está se esvaziando a luta dos movimentos camponeses pela conquista e permanência na terra de vida e de trabalho. Este é o papel da ideologia. Fazer com que as pessoas acreditem que a realidade em que se encontram é tão natural que nada podem fazer para alterar tais processos.

Viana faz uma discussão bastante clara sobre a ideologia burguesa:

Marx colocou que a consciência é determinada pela situação social de classe e que numa sociedade de classes existem interesses antagônicos. Por conseguinte, o que se deve descobrir é qual interesse de classe possibilita uma consciência correta da realidade. Com a ascensão da sociedade capitalista, surge uma classe que tem como interesse ocultar uma consciência correta da realidade social (e isto tem consequências também no que se refere à realidade natural) e outra que tem como interesse desenvolvê-la. Isto ocorre devido ao fato de que na sociedade atual, assim como em todas as sociedades de classes, uma classe vive da exploração da outra e ela não pode revelar isto, pois, assim, facilitaria a tomada de consciência da classe explorada e o fim desta forma de exploração e de si mesma. Isto quer dizer que toda classe dominante busca ocultar a dominação, e para fazer isso precisa criar e sistematizar uma falsa consciência da realidade (ideologia). (VIANA, 1997, p. 30)

Entendemos ideologia aqui no sentido dado por Marx e Engels, de falsa consciência da realidade.

A educação enquanto parte do projeto de nação na sociedade burguesa, é peça importante no processo de alienação dos sujeitos e na manutenção do projeto de sociedade burguês. Isso porque é por meio da educação que os ideais de classe são transmitidos e sedimentam-se como verdade, por meio dos currículos e da Organização do Trabalho Pedagógico.

Pensar uma educação libertadora, “Para além do Capital”¹⁹ é para nós a única maneira de refletirmos sobre educação popular para a classe trabalhadora, seja para o

¹⁹ Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada a promulgação activa – ou mesmo a mera tolerância– de um mandato às suas instituições de educação formal que as convidasse a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo: ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no domínio educacional, os remédios "não podem ser formais; eles devem ser essenciais". Por outras palavras, eles

campo seja para a cidade. Mézáros quando trata da dependência do trabalho em relação ao capital afirma que tal dependência é “relativa, historicamente criada e historicamente superável.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 30). É necessário pensarmos o sistema educacional atual dessa maneira, historicamente criado e historicamente superável. Assim, muito além de reformas curriculares e da inclusão de conteúdos e atividades que se aproximem na teoria do cotidiano das camadas populares da sociedade (que não possuem em si caráter libertador), é necessária a reflexão sobre qual o projeto de sociedade idealizado pelos movimentos populares. Assim, o projeto revolucionário de educação popular não deve ser pensado pelo governo burguês, pois, conforme afirmamos anteriormente, o Estado age no sentido de manter o domínio da burguesia sobre a sociedade, que não tem a pretensão de revolucionar a ordem. A única classe potencialmente capaz de atuar no sentido de revolucionar a educação para as classes populares é a própria classe trabalhadora. Assim, passa a fazer parte das lutas pela Reforma Agrária a construção de uma educação do campo que esteja livre da ideologia da educação burguesa, que apenas contribui para a manutenção da desigualdade de classes.

Antes de mais nada, é necessário ter-se em mente que as causas de tal processo educacional são históricas. Segundo Mézáros,

A tentativa de separar os efeitos de suas causas anda de mãos dadas com a igualmente falaciosa prática de atribuir o status de regra a uma exceção. É assim que se pode fazer de conta que não têm a menor importância a miséria e o subdesenvolvimento crônico que necessariamente surgem da dominação e da exploração neocolonial da esmagadora maioria da humanidade por um punhado de países capitalistas desenvolvidos – poucos mais do que os componentes do G7. Como diz a lenda oportunista, graças à “modernização” (jamais realizada) do resto do mundo, a população de todos os países um dia gozará os grandes benefícios do “sistema da livre empresa”. (MÉSZÁROS, 2007, p. 40)

Nesse contexto, inicia-se o movimento, encabeçado pelas lideranças ligadas ao MST e apoiadas por professores populares, de luta por uma educação revolucionária para os alunos do campo, que deixe de ser um reprodutório das escolas urbanas, e que preveja autonomia dos sujeitos envolvidos com o campo, que se oponha às escolas

devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2011, p.p. 116 e 117)

rurais, que até então disseminavam-se pelas comunidades rurais brasileiras, numa adaptação mal feita de escolas urbanas dentro do espaço rural.

A educação do campo projetada nesse processo coloca-se, então, como contraponto à existência de uma escola qualificada como “rural”. Historicamente, a escola rural tem-se prestado a disseminar a civilidade e os valores relacionados ao trabalho e à vida urbanos, anulando, desta forma, os sujeitos que trabalham e vivem no campo, ou seja, os agricultores enquanto produtores de matérias primas, de conhecimentos, linguagens, culturas e artes. Conhecedores desta realidade, educadores/as e pesquisadores/as sensíveis a esta demanda buscam formular um projeto educacional, inicialmente voltado às séries iniciais, para crianças, adolescentes e adultos analfabetos, como superação daquela escola rural. Amplia-se esta iniciativa com a participação dos movimentos integrantes da Via Campesina-Brasil e da CONTAG, constituintes do Movimento Camponês (...) (RIBEIRO, 2011. p. 25)

Ocorre que, cerceada pelo governo federal e pelo Banco Mundial, a educação do campo proposta pelos documentos oficiais serve ao capital, visto que sua estrutura curricular estimula claramente a manutenção do sistema capitalista, não tendo caráter revolucionário. O discurso de “Aprender a aprender”, que centra no aluno a responsabilidade por aprender, tornando o professor um facilitador do aprendizado, não garante sua permanência na terra de trabalho, visto que reforça-se a política de que, oferecendo autonomia aos alunos, os mesmos aprendem, assim, a “se virarem” no mundo atual, o mundo do trabalho. A ausência de um projeto para que o camponês possa manter-se na terra de trabalho, reflete-se na educação do campo, pois, conforme afirmamos anteriormente, não havendo um projeto de campo para o Brasil, conseqüentemente não há um projeto de educação do campo que preveja a autonomia dos sujeitos envolvidos em ambos os casos (que, ao final, se resumem em um só).

Esvaziando-se o vínculo das crianças com a terra, a educação do campo cumpre o papel fundamental de esvaziar o campo, ao contrário do que preconiza em seus discursos pretensamente populares. Este é justamente o movimento dialético resultante da luta de classes, sendo uma clara reação oficial à pressão do movimento rural por uma educação do campo.

A educação básica, incluindo a infantil e o ensino médio técnico e tecnológico apresentam algumas características, tais como: a) a superação do modelo de escola rural em que o currículo, o conteúdo e a metodologia estão identificados com o mundo, a cultura e o trabalho urbanos; b) um vínculo forte entre a educação do campo e a garantia de permanência na terra de vida e trabalho; c) a relação entre o trabalho na agricultura, na pecuária, na coleta e na pesca e a formação oferecida através da escola, com currículo, conteúdo e método articulados às formas de trabalho desenvolvidas pelos agricultores; d) o campo

enquanto espaço político de disputas históricas pela terra de trabalho, superando as características de solos, florestas, águas e territórios. Sintetizando, pode-se afirmar que a educação do campo que vem sendo construída pelo Movimento Camponês pode ser compreendida na perspectiva de uma formação humana – assentada sobre a relação trabalho-educação – associada a um projeto de emancipação social (RIBEIRO, 2010 a/apud RIBEIRO, 2011, p. 31).

Apesar de em número reduzido, pesquisas relevantes foram e vêm sendo realizadas objetivando uma análise do Programa Escola Ativa, dos quais cito aqui o trabalho da professora Marlene Ribeiro (UFRGS), João de Oliveira (UFG), Marília Fonseca (UNB), e Mirza Toschi (UEG) (RIBEIRO, 2011). Compartilho do ponto de vista de Ribeiro (2011), quando analisa o programa enquanto resposta do governo às pressões dos movimentos populares por melhorias nas escolas do campo, o que resulta no cerceamento das lutas e reivindicações dos camponeses. A Educação do Campo vem sendo construída pelo movimento camponês, e o programa Escola Ativa apropria-se de tal discurso, inserindo-o no projeto capitalista para o campo.

Podemos ver clara aqui a oposição entre a educação do campo buscada por meio de lutas pelo movimento camponês e o apresentado pelas políticas de governo: de um lado busca-se a formação humana assentada sobre a relação entre trabalho e educação com emancipação social, e de outro centra-se a educação no próprio aluno, com fim nele mesmo (educação centrada nas atividades dos alunos, daí o termo Escola Ativa).

Para Xavier Neto, (apud RIBEIRO, 2011), a proposta de Educação do Campo defendida pelo movimento camponês relaciona-se ao projeto socialista de sociedade, enquanto o Programa Escola Ativa do MEC/Banco Mundial, pode ser compreendido como parte importante de um projeto histórico capitalista (p. 32). Assim, acreditamos que, ao apoderar-se em partes do discurso popular de uma educação focada no homem do campo, e na criação de políticas que, teoricamente, vieram de discussões feitas com as bases do movimento camponês, o que o governo faz é apoderar-se, acima de tudo, do próprio debate, enfraquecendo-o, além de colocar à venda a educação brasileira que, financiada pelo Banco Mundial, submete-se ao controle de qualidade imposto por tal agência de fomento.

Muito contraditório tal processo, se tivermos em mente que o debate foi iniciado pelo movimento camponês e que, ideologicamente, o governo e as agências de fomento

conseguem propagar pela sociedade o discurso de que o projeto de Educação do Campo que vem sendo implementado no Brasil é aquele buscado pelos próprios camponeses.

A educação do campo é uma proposta que vem sendo construída pelo e no Movimento Camponês. Este é uma unidade que reúne uma diversidade de movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular, pela reforma agrária, incluindo nessa luta a educação do campo. Integram este Movimento a Via Campesina-Brasil, os sindicatos e as federações aliados à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (RIBEIRO, 2010a). A Via Campesina, com origem na Bélgica em 1993, é um movimento de caráter internacional que coordena organizações agrícolas, trabalhadores/as rurais e comunidades indígenas da Ásia, da África, das Américas e da Europa (CAMINI, 2009; RIBEIRO, 2011, p. 24)

Falamos anteriormente em ideologia e em como a sociedade atual vem mascarando a luta de classes e enfraquecendo a luta pela superação de tais contradições. Newton Duarte (2001) tem uma posição interessante sobre a chamada sociedade do conhecimento, opinião da qual compartilhamos aqui. Segundo o autor, a crença na sociedade pós-moderna busca nada mais que apagar todo o debate estrutural sobre a modernidade, onde a ideologia desempenha importante papel. Para ele, tal ideologia apregoadada pela chamada “sociedade do conhecimento” teria o importante papel de

(...) enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (p. 39)

Tal afirmação fica clara para nós na leitura do Projeto Político Pedagógico da Escola Euclides da Cunha que será objeto de análise a seguir. Faremos tal análise tendo em vista que uma educação do campo não deve ser pensada com fins conteudistas ou visando formar sujeitos aptos para enfrentarem o mercado de trabalho. Revestida de um caráter libertador e que oferece autonomia a todos, essa visão de educação proposta pelo governo enfraquece a luta dos trabalhadores do campo, e a educação, conforme veremos a seguir, ganha um caráter de “Aprender a Aprender”, daí a relação que fizemos com a busca pela qualidade total na educação, que aproxima-se ideologicamente do discurso da qualidade total das empresas privadas.

Buscaremos, para a realização de tal análise, ressaltar o relevante papel da luta dos movimentos sociais na busca pela educação do campo pensada por e para os sujeitos do campo, conforme Ribeiro (2011), para a qual o Programa Escola Ativa é uma forma de apagar as lutas dos trabalhadores do campo na construção dos ideais de

uma educação libertadora. Acreditamos que somente ressaltando as contribuições dos grupos ligados aos trabalhadores do campo pela superação da chamada “escola rural” poderá ser rompida a ideologia de que tal processo foi construído pelas esferas governamentais, sem a participação popular. Citamos aqui o exemplo utilizado por Mészáros (2007), que utilizou-se do discurso de Fidel Castro para ilustrar o processo educacional submetido ao capital. Destacamos a importância da tomada de consciência para a compreensão da estrutura da escola capitalista, sem a qual não pode haver sua transformação.

¿Qué nos dijeron en la escuela? ¿Qué nos decían aquellos inescrupulosos libros de historia sobre los hechos? Nos decían que la potencia imperialista no era la potencia imperialista, sino que, lleno de generosidad, el gobierno de Estados Unidos, deseoso de darnos la libertad, había intervenido en aquella guerra y que, como consecuencia de eso, éramos libres. Pero no éramos libres por cientos de miles de cubanos que murieron durante 30 años en los combates, no éramos libres por el gesto heroico de Carlos Manuel de Céspedes, el Padre de la Patria, que inició aquella lucha, que incluso prefirió que le fusiliaran al hijo antes de hacer una sola concesión; no éramos libres por el esfuerzo heroico de tantos cubanos, no éramos libres por la predica de Martí, no éramos libres por el esfuerzo heroico de Máximo Gómez, Calixto García y tantos aquellos próceres ilustres; no éramos libres por la sangre derramada por las veinte y tantas heridas de Antonio Maceio y su caída heroica en Punta Brava; éramos libres sencillamente porque Teodoro Roosevelt desembarco con unos quantos rangers en Santiago de Cuba para combatir contra un ejército agotado y prácticamente vencido, o porque los acorazados americanos hundieron a los 'cacharos' de Cerveza frente a la bahia de Santiago de Cuba. Y esas monstruosas mentiras, esas increíbles falsedades eran las que se enseñaban en nuestras escuelas. (Fidel Castro. apud MÉSZÁROS, 2007, p. 113)

3.4 Mato Grosso e a Educação do Campo: entre a lei e a prática, um longo caminho...

A organização do sistema de ensino de Mato Grosso, como nos demais estados da Federação, se orienta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96). Tendo a lei maior como diretriz, tal sistema de ensino vem sendo constantemente discutido, o que faz com que esteja sempre em processo de construção, nunca pronto e acabado.

Como bem aponta Peripolli (2009), “Hoje, o sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso está organizado segundo a lei complementar nº 49, de 1º de Outubro de 1998, tendo em vista o Artigo 45 da Constituição Estadual” (p. 120).

Assim como preconiza a nossa Constituição Federal, a educação deverá ser pública, gratuita e de qualidade, constituindo-se como um direito de todos. Nos ocuparemos aqui de observarmos o desenvolvimento de tal processo, entre a prática e a

criação de leis, e em que pontos a educação do campo – e seus sujeitos – são ou não beneficiados com tais mudanças, que acabam acompanhando o ritmo das mudanças na forma de a sociedade ver e pensar o campo.

Segundo Peripolli (2009), a Constituição Estadual de Mato Grosso, de 1998, não fazia em seu texto nenhuma referência direta à organização e oferta da educação rural. É apenas com a publicação da Lei Complementar nº 49/1998 que, na seção IX, trata da Educação Rural. Aqui, ainda, a educação rural é tratada, em grande medida, enquanto “adaptação” da cidade. Acaba-se criando um discurso – ainda largamente difundido – de que a educação para tais populações é mera garantia de um direito constitucional. Peripolli (2009), ao discutir tal seção da Lei Complementar nº 49, faz a seguinte observação:

Julgamos que o mérito maior da legislação não se resume ao simples fato de esta dedicar uma seção especial sobre a educação rural, mas, o fato dela existir passa a sinalizar uma possibilidade, uma garantia a mais de que os povos do campo terão como reivindicar esse direito, pois, “está na lei...”. (p. 124).

Outro mérito de tal lei complementar é ter levado em consideração a importância do respeito à diversidade sociocultural. Considerando tal aspecto, fica evidente que para a construção de uma organização de ensino que seja adequada à realidade das escolas do campo, deve-se partir de discussões feitas no coletivo, com as bases e as lideranças dos movimentos populares do campo. Assim,

Ao recomendar que a proposta curricular seja construída pelo coletivo, envolvendo os mais diferentes segmentos da sociedade, fica explícita a possibilidade de se romper com a velha prática com relação à escola rural: a dos currículos prontos, vindos “de fora”, pensados no e para o meio urbano; como se o meio rural não pertencesse e/ou fizesse parte da sociedade brasileira que é composta por um todo, que se complementa, campo/cidade, sem que cada realidade deixe de ter garantidas as suas especificidades. (PERIPOLLI, 2009, p. 125)

A partir desse contexto de lutas por uma educação que fosse pensada pelos sujeitos do campo, cresce o envolvimento de sindicatos, organizações e movimentos importantes nesse processo. Organizações que acabam reunindo em si os anseios e resultados de discussões e debates realizados junto à comunidade que representam. Exemplos dessas organizações são o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que possui uma organização educacional própria e bastante específica, pensada por e para os trabalhadores rurais acampados e assentados, e que auxilia na formação de suas bases, disseminando a ideologia de tal movimento e do pertencimento dos

camponeses; a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), que tem como finalidade principal reunir os Sindicatos de Trabalhadores Rurais e representar tais trabalhadores junto ao Estado e à sociedade (PERIPOLLI, 2009); e a Via Campesina, movimento internacional, que “coordena organizações camponesas na busca dos interesses dos trabalhadores do campo” (Id. Ibidem). Tais organizações/movimentos, são fundamentais no processo de organização/sistematização das lutas travadas em prol de uma educação de qualidade e que atenda aos anseios dos trabalhadores/moradores do campo.

A educação do campo, defendida pelos movimentos sociais organizados, é processo formativo humanizador e emancipador, pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura. Por isso, é necessário contextualizar a escola, e não tomá-la como objeto de análise isolado. Cabe pensar até que ponto as políticas públicas traduzem essa concepção de educação do campo e têm produzido seus efeitos em termos de organização e do funcionamento das escolas do campo. (MACHADO; VENDRAMINI)

Em novembro de 2002 o CNE de Mato Grosso aprovou o Parecer número 202-B sobre a Educação do Campo, e em agosto de 2003, através da Resolução N. 126/03, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Tais documentos são considerados marcos no sentido de propor diretrizes mais claras e específicas para a Educação do Campo, buscando atender a identidade do grupo a que se destina. Isto se deve ao fato de que a construção da legislação para a educação do campo insere-se num ciclo de debates e discussões com os próprios agricultores e suas lideranças. Inicia-se, assim, um ciclo de renovação e construção de tal legislação, assim descrita por Queiroz:

No mês de outubro de 2004 realizou-se, em Cuiabá, no mês de outubro, o I Seminário Estadual de Educação do Campo, com o apoio do MEC. A conclusão deste Seminário foi resumido na Carta de Intenções. Apesar da importância deste Seminário não houve continuidade e, somente um ano depois, em novembro de 2005, foi retomada a Carta de Intenções, através da Secretaria de Políticas Educacionais. Em fevereiro de 2006, foi realizado o I Seminário do Norte de Mato Grosso sobre Educação do Campo, como uma atividade do Fórum Estadual de Educação do Campo. Neste evento teve início o trabalho de levantamento de linhas políticas para um Plano Estadual de Educação do Campo. A partir do Seminário, do Fórum e das diversas discussões nas conferências escolares, chegou-se a um texto propositivo para o Plano Estadual de Educação do Campo que deveria subsidiar os trabalhos na Assembléia Legislativa. Este texto foi concluído em maio de 2006 na Conferência Estadual de Educação do Campo. Neste mesmo ano, de 2006, no mês de junho, foi realizado em Cuiabá, um Seminário Nacional de Educação do Campo. Deste Seminário saiu a Carta de Mato Grosso, uma Carta Compromisso para os gestores da educação de todo o Brasil. A criação do

Comitê Interinstitucional de Educação do Campo em Mato Grosso, no ano de 2006, foi outro passo importante na construção da Educação do Campo. No mês de setembro deste mesmo ano, 2006, aconteceu a I Formação dos Educadores do Campo no Estado. Logo depois, em janeiro de 2007, foi oficializada a Gerência de Educação do Campo do Estado de Mato Grosso. Esta Gerência coordenou a realização do encontro de “Formação dos Educadores e Educadores do Campo” do Estado de Mato Grosso, em novembro de 2007. (apud MATO GROSSO, 2010. p. 120)

Tal ciclo resultou num amadurecimento das discussões. Atualmente, nos documentos sobre educação do campo, observa-se uma clareza sobre a autonomia dos sujeitos nela envolvidos. Neste mesmo ano de 2007, o Plano Estadual de Educação, elaborado por uma comissão interinstitucional (SEDUC, CEE, UNDIME, ALMT, AME, UFMT e UNEMAT), foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Nele, há um capítulo dedicado à educação do campo, onde apresenta-se um diagnóstico revelador sobre a carência de escolas do campo de qualidade:

(...) parte da população do campo é atendida em escolas da zona urbana, utilizando transporte escolar. Este fato é prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem tendo em vista a dificuldade na oferta de efetivo transporte, transporte de qualidade, e a grande distância percorrida pelo estudante ensejando seu desgaste físico e mental. Outro fator a ser considerado é que a existência de transporte escolar de alunos do campo para a cidade transcorre ao avesso das políticas de fomentação da política campesina do país. (Idem, *Ibidem*)

Note-se aqui o reconhecimento da falha no atendimento das crianças do campo nas escolas locais. Por outro lado, o reconhecimento do problema resulta na busca pela solução do mesmo. Tanto é que, a partir do diagnóstico, apresentam-se as diretrizes para que a educação do campo cumpra com seus objetivos essenciais, quais sejam o respeito à diversidade e à autonomia dos povos, buscando ainda reforçar tal protagonismo. Entre as temáticas propostas para as escolas do campo, estão a construção da cidadania, terra e trabalho, identidades dos povos do campo, e sustentabilidade. Há ainda o reconhecimento da necessidade de metodologias específicas para a construção de tais saberes. Segundo a SEDUC, tais metodologias devem ser criativas, inovadoras, e em consonância com tal demanda educativa diferenciada. A educação do campo em Mato Grosso, resultado de discussões com diferentes segmentos da sociedade organizada e instituições diretamente envolvidas com a educação, passa a ser parte de um sonho de realizar na prática tudo aquilo que vem sendo discutido desde o início dos anos 2000.

CAPÍTULO IV

A COMUNIDADE DA VOADEIRA E O PROCESSO DE 'DESENRAIZAMENTO' DA POPULAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO FENÔMENO



“Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão do seu poder, não podem ter, neste poder, a força da libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.” (PAULO FREIRE – Pedagogia do Oprimido)

O processo de ocupação do atual estado de Mato Grosso, conforme já afirmamos anteriormente, ocorreu de maneira bastante singular com relação ao restante do Brasil. De um núcleo populacional inicial, nascido em função especialmente de jazidas de ouro e minérios encontrados na bacia do rio Cuiabá, ocorreu um esvaziamento, devido ao baixo interesse despertado em função de condições adversas apresentadas pela região

(localização geográfica de difícil acesso, necessidade de contatos com grupos indígenas, relativa distância com relação ao litoral brasileiro, e uma aparente pobreza do solo da região) e pelo rápido esgotamento do ouro e minérios outrora encontrados.

Na década de 1940, o governo Vargas, com a implantação do Projeto de Colonização dos Cerrados, com o estabelecimento das colônias agrícolas de Dourados, Mato Grosso do Sul, e Ceres, Goiás, passa a oferecer subsídios e incentivos para a ocupação do cerrado brasileiro, região até então apenas parcamente ocupada. Com os incentivos, aliados à modernização da agricultura, foi possível pensar na utilização de tal bioma para a produção em escala mundial de alimentos. Além desse fator, ocorre ainda a introdução de pesquisas internacionais para subsidiarem a produção brasileira.

O ponto de partida da modernização da agricultura foi a Revolução Verde, um programa idealizado pelo grupo econômico americano *Rockfeler*, no início da década de 1940, com o objetivo de contribuir para o aumento da produção e produtividade agrícola no mundo, através do desenvolvimento de experiências no campo da genética vegetal para a criação e multiplicação de sementes adequadas às condições dos diferentes solos e climas e resistentes às doenças e pragas (BRUM, 1988 apud BITTAR, 2011).

Após 1965, empresas multinacionais passam a exercer forte influência sobre a produção de alimentos, oferecendo subsídios à aquisição de terras e às pesquisas em sementes e defensivos agrícolas, o que também se traduziu em modernização e ocupação das terras. Por outro lado, tal processo trouxe grande devastação das áreas naturais do cerrado brasileiro, que passaria a perder a quase totalidade de sua área nativa. Atualmente, o cerrado brasileiro resume-se a pequenas ilhas em áreas de preservação, cercadas cada vez mais pelo agronegócio. Tal processo não se resume ao cerrado. Segundo Peripolli (2009),

Há bastante tempo os campos da Amazônia mato-grossense mostram sinais da destruição do meio ambiente. O avanço do capital sobre a floresta produziu, inegavelmente, junto com a riqueza (para poucos), a pobreza e a miséria (para muitos). (...) Povos originários, antigos posseiros, caboclos, ribeirinhos, sem-terras, recém-chegados, foram e vão sendo empurrados para os fundos das fazendas, em áreas sem valor de uso para a produção, quando não para as periferias das grandes (médias e até pequenas) cidades. (p. 16)

O município de Barra do Garças, inicialmente ocupado por grupos indígenas, garimpeiros e outros migrantes vindos especialmente das regiões Norte e Nordeste do Brasil, localiza-se na região Leste do estado de Mato Grosso. Atraídos pela oferta de terras e de trabalho nas grandes fazendas que nasciam na região, especialmente e partir das décadas de 1940 e 1950, alguns desses migrantes passaram a ocupar a Fazenda

Voadeira, localizada no município de Barra do Garças, margeada pelo Córrego Voadeira. Segundo relatos dos próprios moradores do local, anos depois, o proprietário da fazenda vendeu os lotes aos ocupantes, que puderam regularizar suas chácaras. Alguns proprietários venderam seus lotes a fazendeiros dos arredores.

Da área remanescente, o antigo proprietário doou ao Estado 10 alqueires, onde foi construído o vilarejo, denominado Voadeira. Segundo relatam os próprios moradores remanescentes no local, parte dessa área pública foi grilada por fazendeiros e agregada às suas propriedades. Os moradores ficaram com suas casas, mas sem área para plantio, salvo raras exceções. Dos primeiros ocupantes, restam alguns, que nos contam a história do local, ora chamada Distrito, ora Vilarejo, ora Povoado. Contam-nos que, como alternativa para a falta de recursos públicos, decidiram criar a Associação dos Moradores e Pequenos Produtores do Distrito de Voadeira, para representá-los junto às entidades governamentais e fazerem valer suas vontades. Como alternativa econômica, os moradores passaram a produzir caju, fruto abundante na região. Os pequenos lotes de terras, e a falta de investimentos públicos, não deram muitas alternativas à pequena população do local. Alguns foram empregar-se nas fazendas vizinhas. Porém, as fazendas nos arredores passaram a dedicar-se à pecuária, o que reduziu a possibilidade de trabalho para os moradores da Voadeira. Segundo os relatos de alguns moradores, apenas raramente, quando precisam de algum vaqueiro, ou para vacinar o gado, os fazendeiros procuram os moradores ali da Voadeira para oferecerem “bicos”. Ali, nos pequenos lotes, desenvolvem algumas atividades como plantio de hortas e criações de animais (galinhas, porcos, etc.).

Atualmente, a Voadeira possui uma população de 71 habitantes e muita carência de serviços básicos. Forma uma pequena ilha cercada de fazendas e chácaras por todos os lados, e é meio difícil compreender qual seria realmente a vocação econômica da população. Privada de seus direitos e abandonados à própria sorte, a população, formada inicialmente por agricultores, atualmente vive como que num isolamento, reclamando direitos básicos como saúde e educação, vivendo às margens da população de Barra do Garças. A fala inicial dos moradores, quase sempre, é a de que a Voadeira foi esquecida. Na escola, a professora busca trabalhar com as crianças a valorização da cultura e da história locais, indo escutar nas histórias contadas pelos mais velhos, os últimos guardiões da história da Voadeira, algo que parece não existir: o orgulho da história local e a tradição cultural. Parece que se ouve sempre a história do que não foi e a história do que poderia ter sido. Quase nunca a história do que foi.

4.1 Caracterização da população

A Comunidade da Voadeira é, oficialmente, um bairro na zona rural do município de Barra do Garças. Atualmente, os 71 moradores distribuem-se em 24 casas no núcleo central do bairro.

A Comunidade Voadeira teve sua formação iniciada por volta de 1952, como relata um dos seus primeiros moradores, J.J.C., quando foi designado pela Agência dos Correios e Telégrafos para operar o telégrafo naquele local. Em entrevista, ele relatou que, lá chegando, encontrou apenas uma família moradora no lugar onde a Comunidade está constituída atualmente. Aos poucos foram chegando famílias da região, principalmente do município de Torixoréu – MT, como M. B. E seu esposo L., naturais da Bahia e considerados as primeiras lideranças da Comunidade. O Sr. A. M. F., também vindo da Bahia, havia trabalhado no garimpo de Baliza – GO e depois se mudou para Voadeira, sendo apontado como um dos responsáveis pela vinda de outros baianos à Comunidade, ainda no início da década de 1960. (ZAVAREZE, 2007, p. 80)

O local, que então era rota do ônibus que ia de Barra do Garças para Cuiabá, já era povoado por cerca de 100 famílias, e possuía um comércio significativo. Com a vinda dos primeiros imigrantes, o lugar foi crescendo:

Os migrantes, oriundos principalmente do Nordeste e de outras regiões de Mato Grosso, chegaram à região pelas notícias dos parentes que aqui já habitavam, de que a região era farta em terras e água, motivo que os levou a deixar a terra natal, local de seca e de dificuldades com a agricultura. Esses migrantes foram movidos pelo sonho de encontrar um lugar em que pudessem viver de forma mais decente, desenvolvendo uma agricultura que lhes desse melhores condições de vida. (ZAVAREZE, 2007, p. 80)

Segundo um morador local, que chegou nessa primeira leva de imigrantes, a negociação das terras envolveu muitos interesses econômicos e mesmo de grileiros:

Era de um doutor, que [...] não me lembro o nome dele, morava em Goiânia, n/é? [...] Era, que era o dono da fazenda. Hoje eu nem sei se ele é vivo. [...] Aí depois, [...] aí levaram vim fazer uma combinação com os morador e até ele achou por bem vender e dar a escritura. Aí depois teve uma reunião e veio 2 advogados aí, aí eles veio pra combinar com os povo que tinham as chácaras ali. Eu já tinha minha terrinha aí. Aí acharam por bem comprar que o doutor tinha planejado dar escritura. O povo comprava naquele tempo no valor que tava e ele dava escritura e assim foi. [...]. Não era pra pagar duma vez e as terras naquele tempo era barato, n/é? Muito barato, n/é? Só que o dinheiro também, [...] acho quase era pior do que hoje. Dinheiro toda vida a gente pobre não tem, a gente sabe, n/é? Mas deu um jeito que quem quis comprou. E quem não, veio outros assunto aí se não queria vender os direitos pro povo que se debelaram a comprar, pra fazer fazenda. (J. P. F., 80 anos, aposentado, natural de Cícero Dantas – BA, entrevistado em 05 de setembro de 2006 apud ZAVAREZE, 2007, p. 83)

A chegada do dono da fazenda fez muitos moradores abandonarem suas terras, e irem para a cidade. Segundo um morador do local, as consequências desse êxodo não são nada boas:

Muita gente vendeu o direito deles e ficaram se batendo. Venderam e foram pra cidade não sei o quê [fazer]. Aí acabou com aquele dinheirinho e ficaram se batendo pior do que o que tava, porque quando tava aqui o combinado tinha onde plantar uma mandioca, uns pés de banana, uma cana, o que quisesse plantar, n/é? O povo vivia era da roça. Dinheiro não tinha, mas tinha barriga cheia, tinha muita fartura quando eu cheguei aqui, ali nessas roças fazia gosto de a gente ir ali ver as canas que tinha, mamão perdendo, e tinha fartura ali. Aqui quando eu cheguei aqui eu achei bom (J. P. F., 80 anos, aposentado, natural de Cícero Dantas/BA, entrevistado em 05 de setembro de 2006 apud ZAVAREZE, 2007, p. 84)

A venda das terras aos fazendeiros, além do êxodo, trouxe outras consequências graves, como a falta de trabalho e de alimentação para a população, como afirma o senhor J. P. F. Como as fazendas passaram a basear sua produção na pecuária, os agricultores ficaram com poucas alternativas de trabalho na localidade. Com o tempo, foram extintos o Posto Telegráfico e a linha de ônibus que fazia ligação com Cuiabá, o que colocou a Voadeira numa rota de esquecimento e abandono. Além disso, segundo os próprios moradores, a pouca oferta de escolaridade e de outros serviços básicos como saúde e atividades culturais, fizeram com que o local iniciasse um processo de decadência já nos anos de 1960. Aliado ao sonho de uma vida melhor fora da terra de origem, muitos migrantes foram atraídos pela possibilidade de uma terra de trabalho que lhes devolvesse a dignidade:

Aí eu trabalhava o dia todo na roça, eu comia era fruta de mandacaru e bebia água. A comidinha que eu arrumava, eu empreitava assim, tinha aqueles matão pra arrancar de enxadão eu não, não dava conta de fazer muito serviço, eu fazia pouco. Eu recebia aquele dinheirinho que comprava uma mixaria de nada, passava o dia todo morrendo de fome na feira, não podia tirar um tostão pra comprar nada pra eu comer. Trazia as comprinhas na cabeça, nas costas pra casa. Chegava em casa, dava pros meus meninos e não chegava pra mim, [...] e eu ficava com fome. Eu tinha era 09 filhos. Eu sofri demais. Virgem Maria. [...]. Passei fome, [...]. O menino meu, o caçula “morreu”, chorou com fome, [...] e eu fiquei doida, [...]. Não morreu porque mandaram me buscar. Eu fiquei com a minha cabeça meio variada, cheguei aqui, eu não sabia. Eu saí de casa assim de lá, eu pra mim eu ia era assim pra ali, assim, um lugar pra passear, alguma coisa. Larguei tudo assim, tranquei a porta e eu saí. E o menino gritava com fome e eu só sentia o cheiro da comida na casa dos outros. E eu não podia nem dormir mais de fraqueza. Aí eles ligaram pra cá pra minha família e mandaram me buscar (I. R. A., 70 anos, aposentada, natural de Cícero Dantas – BA, entrevistada em 04 de setembro de 2006 apud ZAVAREZE, 2007 p. 86 e 87)

O Centro Oeste brasileiro (assim como o Sudeste e o Sul) representava para a população pobre nordestina o sonho da terra e da fartura. E foi em busca dessa terra de trabalho que as famílias migraram para a Voadeira. E chamaram os parentes e amigos para também mudarem. A população rural brasileira passou por uma drástica diminuição populacional nos últimos 50 anos. No caso da migração para a Voadeira, os migrantes saem com suas famílias do meio rural para habitarem o meio rural em outra localidade. Tal processo também faz parte da dinâmica populacional de migrações, mas deve ser observada enquanto êxodo rural? A família não deixa o campo, mas tal migração alimenta as estatísticas de êxodo? A esse respeito, faço aqui algumas considerações: se estamos a nos ocupar da migração das famílias na década de 1960, estamos a falar de êxodo rural. As pessoas deixaram (foram expulsas de) sua terra de origem. Esse fato constitui êxodo rural. O destino poderia ser meio rural de outra região ou a cidade. Seu destino não altera o fato de que são migrantes, e que deixaram sua terra de trabalho de origem. Além do mais, como sabemos, após a primeira migração (década de 1960), um grande número de migrantes iria invariavelmente realizar nova migração, para o núcleo urbano da cidade de Barra do Garças. Assim, o ciclo do êxodo rural acabaria por se completar, e muitos agricultores deixariam o campo, como veremos a seguir.

Embora o êxodo rural fosse mais intenso até a década de 1980, era mais homogêneo quanto ao sexo e idade. Toda a família deixava a vida rural, ou melhor, era 'expulsa' pelas condições adversas no contexto da modernização conservadora da agricultura conjugada com o acelerado processo de industrialização do país, demandante de mão-de-obra barata. (FROEHLICH, et al., 2011, p. 1.675)

A falta de água e de comida na terra de origem era latente. Uma seca devastadora atingia o nordeste naquele período, e o governo brasileiro, buscando dar solução ao problema, incentivava os fluxos migratórios, com os quais solucionaria essencialmente dois graves problemas: terras sem homens e homens sem terras. A migração orientada permitiria, além disso, evitar que o fluxo migratório se concentrasse apenas na região sudeste do Brasil, o que já vinha causando graves problemas de excedente populacional nos grandes centros, e resultava no desemprego e na carência da oferta de serviços básicos para a população, cada vez mais numerosa. Tais consequências são sentidas fortemente nos dias de hoje. Como hoje sabemos, tal política governamental não resultou em benefícios ao povo pobre. O governo burguês,

aliado do agronegócio, em geral busca beneficiar os grandes produtores em detrimento dos pequenos agricultores ou moradores da zona rural.

A migração de tal população é um aspecto tão relevante que poderia caracterizá-los. Segundo nos conta Zavareze,

Para a maioria dos moradores esse processo parece ser de uma sina, pois, na história da maioria das famílias, isso já lhes custou um percurso de até 5 migrações sucessivas. Os dados mostram que, dos moradores do núcleo de Voadeira, 34% fizeram 3 migrações; 29%, 1 migração; 8% fizeram 2 migrações; 8% fizeram 4 migrações e 21% nasceram na Voadeira. Já para os moradores do entorno, 45% fizeram 3 migrações; 27% fizeram 1 migração; 18% fizeram 4 migrações e 9% fizeram 5 migrações. (ZAVAREZE, 2007, p. 87)

Os que migraram para a Voadeira e que ali permanecem, apresentam características bastante específicas. Apesar do desejo inicial de possuir uma terra de trabalho, a migração perdeu seu sentido inicial, e a dificuldade em produzir nos pequenos lotes, que variam de 200 a 1.000 metros quadrados, leva muitos dos voadeirenses a migrarem para a cidade, especialmente Barra do Garças. O pouco acesso aos estudos geralmente reserva a eles subempregos e baixos salários. É o que nos demonstra a pesquisa realizada pela professora Sônia Salete Zavareze em sua dissertação de mestrado. A referida pesquisa aponta que “60,57% dos moradores do núcleo possuem de 0 a 4 anos de estudo e, destes, 11,26% não são alfabetizados; 28,15% têm de 5 a 8 anos de estudo; 9,87% têm de 9 a 11 anos de estudo e apenas 1,41% frequenta o ensino superior.” (ZAVAREZE, 2007, p. 95). Com relação à renda familiar da população, a pesquisa revelou o seguinte: do total de famílias que ali moram, 09 possuem renda mensal que varia de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo. 12 possuem renda mensal entre 1 e dois salários mínimos. Apenas 03 famílias possuem renda mensal de 02 até 03 salários mínimos. Com a baixa renda, as famílias compostas em média por três pessoas, necessitam buscar alternativas de renda para a sobrevivência, o que se agrava se levarmos em conta que ali há pouca ou nenhuma terra para trabalho. Tal preocupação se revela na fala de uma moradora:

Ah, a dificuldade daqui é só isso mesmo, é só serviço que não tem n/é? Todo mundo tem que, uns tem que largar a família e sumir no mundo caçando serviço. Aqui na região você ainda acha serviço braçal de vez em quando pra roçar um pasto, fazer uma cerca, ou só mexer com um gado assim quando vão vacinar às vezes eles vem atrás de uma pessoa pra ajudar n/é? Os fazendeiros da região que vem. Aí quando não, tem que sair daqui da currutela porque aqui não tem nada pra fazer mesmo não (M. E. C., 49 anos,

natural de Cícero Dantas/BA, entrevistada em 05 de setembro de 2006 apud ZAVAREZE, 2007, p. 95)

Embora bastante significativas, as políticas públicas que visam atender às populações do campo, não atingem de maneira estrutural as dinâmicas populacionais do campo, nem tampouco vencem o chamado êxodo seletivo. A entrada das aposentadorias no meio rural é bastante impactante.

Neste setor, o processo de envelhecimento traz à tona discussões sobre o novo ator social – o idoso aposentado rural – que vem influenciando a esfera rural, a partir da Constituição de 1988, quando o trabalhador do campo foi incluído no Regime Geral da Previdência Social. Com a regulamentação do dispositivo constitucional, em 1991, os homens de 60 anos e as mulheres de 55 anos passaram a ser beneficiados com uma aposentadoria de um salário mínimo, equiparando-se assim aos trabalhadores do setor urbano. (AUGUSTO; RIBEIRO, 2005, p. 200)

O fenômeno do envelhecimento, notado até a década de 90 com intensidade nos países desenvolvidos, apresenta-se atualmente (já há quase duas décadas) também nos países em vias de desenvolvimento. Tal processo não é apenas natural: embora seja essencialmente o resultado da dinâmica entre a mortalidade e a natalidade, há que se considerar a grande mobilidade espacial dos seres humanos. (AUGUSTO; RIBEIRO, 2005, p. 200)

Sendo as migrações seletivas, produzem necessariamente impactos estruturais importantes, pois se uma determinada região é receptora de contingentes populacionais, os potenciais ativos aumentam e conseqüentemente a participação relativa dos idosos declina sensivelmente. Numa situação inversa, quer dizer, região exportadora de grupos populacionais (particularmente os de idade ativa), a tendência natural é aumentar a importância relativa da população idosa – conseqüência do declínio da fecundidade. (Id. Ibid. p. 200)

Nesse sentido, podemos aqui afirmar que no campo, as aposentadorias impactam de maneira significativa a vida econômica local. Tal impacto parece ainda maior se considerarmos que tal parcela da população tem em suas trajetórias de vida um acúmulo de prejuízos, “como trabalhadores sem registro em carteira de trabalho, muitas vezes sem remuneração, trabalho precoce; dupla jornada e muitas outras irregularidades.” (Id. Ibid. p. 200). Num interessante estudo sobre o impacto das aposentadorias no meio rural, constatou-se que em cidades pequenas de regiões pobres sente-se com maior intensidade tal aspecto: é o chamado poder de compra.

Ao ponderar-se sobre o valor mínimo pago pelo benefício previdenciário ser nacional, nos municípios menores de regiões pobres ele tem maior poder de

compra, proporcionando, assim, renda para o município e melhores condições de vida para o aposentado e sua família. (...) Em certas regiões, como Sul e Sudeste, o salário mínimo pago pela Previdência aos aposentados não tem o mesmo 'significado' que na Região Nordeste, onde este benefício chega com cara de 'enriquecimento'. (Id. Ibid. p. 205)

Tal aspecto será tratado de maneira mais aprofundada e específica a seguir.

4.2 Juventude e Envelhecimento do Campo

Abordaremos aqui o envelhecimento da comunidade enquanto fenômeno, já que tal característica está presente na grande maioria das comunidades rurais atualmente. Fatores como a falta de emprego e renda no campo, aliados a uma falta de incentivo à permanência na terra de trabalho, colaboram com a criação de uma identidade negativa do camponês e do campo. Tal visão opõe o camponês ao latifundiário, por exemplo, colocando o grande produtor como algo que o agricultor deve ou deveria almejar ser. Por outro lado, idealiza a vida nas cidades. O camponês fica assim sempre inferiorizado em seu lugar no campo, o que reforça o desejo de alguns jovens em deixarem o campo em busca de novas oportunidades nos centros urbanos.

Além disso, o crescimento da pecuária reduz a demanda de mão-de-obra no meio rural. Isso porque a mão-de-obra empregada na produção agrícola é maior (apesar da mecanização agrícola e do desenvolvimento de herbicidas reduzirem a necessidade de mão-de-obra empregada na agricultura). Outro aspecto que acaba por impactar na decisão de permanecer no campo é a relação entre os salários pagos no meio urbano e no meio rural, além das condições de trabalho. Mesmo morando no campo, os moradores da Voadeira desenvolvem atividades econômicas nas cidades. O que não significa que estes não sejam parte da população rural. Até porque, mesmo que o campo tenha toda a sua população trabalhando e estudando nos centros urbanos, a estrutura populacional camponesa não se altera com relação aos dados numéricos (o que por si é um grave problema, pois os moradores da Voadeira alimentam os dados numéricos de população rural, embora desenvolvam atividades econômicas tipicamente urbanas. Assim, o problema do esvaziamento do campo não parece tão evidente).

Atualmente, é até possível ter toda a população do campo que trabalha nas cidades residindo no campo. Para alguns autores, essa é a tendência geral, já que o inchaço dos grandes centros levaria grande parte da população a procurar residência na

zona rural. Ou, como é o caso aqui, que a população do campo, ao buscar emprego e renda nos centros urbanos, permanecesse residindo no campo. Segundo esses autores, tal processo é bastante comum nos chamados países desenvolvidos. Mas, tal processo apresenta, essencialmente, dois graves problemas, de cunho estrutural, que afetam diretamente a relação do camponês com o campo. Primeiro: para que isso ocorresse, seria necessário um grande investimento em infraestrutura, especialmente transportes e comunicações. Assim, a população teria liberdade para se locomover para o trabalho e as escolas urbanas. Segundo, e mais grave: tal processo acaba por expulsar o homem do campo, visto que o primeiro aspecto não ocorre (nem nos grandes centros urbanos, nem tampouco no meio rural, que em geral recebe os restos dos centros urbanos). A tendência, conforme se observa na Voadeira e em outras localidades, é que quando o trabalhador (ou estudante) opta por buscar trabalho na cidade, ele opta pela residência urbana (embora tal processo não ocorra por opção, pois em vários casos não restam escolhas aos moradores do campo). Por esses motivos, basicamente, é que se apresenta com bastante cautela o uso das expressões “urbano” e “rural”.

Apesar do contexto apresentado, e ao contrário do que pode parecer, o campesinato brasileiro não ruma para sua extinção. Segundo Moura (apud PERIPOLLI, 2009 pp. 15 e 16) os processos sociais voltados ao camponês têm sido mais expressivos do que o movimento de extinção do campesinato, o que tem garantido sua existência. Neste sentido, Peripolli (2009) nos afirma que “(...) o assentamento representa a possibilidade de reprodução destes trabalhadores através da pequena produção, a produção camponesa.” (p. 16). Podemos citar aqui a relevância de programas sociais e da aposentadoria dos trabalhadores rurais enquanto substancialmente importantes para a mudança na composição do campesinato e nas dinâmicas do êxodo rural brasileiro:

Nas últimas décadas, essa realidade do êxodo rural familiar modificou-se substancialmente e políticas públicas, como a aposentadoria rural, aumentaram a possibilidade de permanência das pessoas mais idosas no espaço rural. Entretanto, para boa parte da população jovem, que cresceu em meio às dificuldades encontradas para a reprodução socioeconômica das unidades produtivas e com maior acesso à escolaridade com viés urbano, a cidade ainda é visualizada como futuro promissor. As mulheres jovens, atualmente, formam o principal estrato social que empreende um êxodo rural seletivo. (FROEHLICH, et. al, 2011, p. 1.675).

A luta do movimento camponês pela revitalização da terra de vida e de trabalho busca romper com essa desigualdade no tratamento dado pelas políticas públicas às

escolas urbanas e rurais, lutando pela ampliação dos direitos essenciais à sobrevivência da população rural.

Falamos aqui em um êxodo seletivo, o que termina por ser fundamental para a compreensão da composição da população da comunidade da Voadeira: os processos de envelhecimento e uma futura masculinização do campo, que já se evidenciam no cotidiano dos moradores.

Conforme já afirmamos anteriormente, não é a escola desestruturada que esvazia o campo, mas, mais que isso, o campo que se esvazia e leva consigo as escolas. Tal processo não ocorre, de maneira alguma, apenas no cotidiano das famílias, e não impacta apenas a vida no campo, já que interessa em grande medida aos grandes grupos econômicos (rurais ou não). Isso porque tal êxodo seletivo leva para a cidade a parcela de mão-de-obra economicamente ativa e em idade produtiva. Assim,

Nas condições rurais, o envelhecimento populacional é intensificado pelo êxodo seletivo dos jovens, fenômeno social que marca o período mais recente. Vários pesquisadores da dinâmica demográfica rural apontaram que a grande mudança constatada nos últimos anos é a conversão do êxodo rural generalizado em um processo mais seletivo, que preferencialmente remete às cidades a população jovem e altamente produtiva. (idem; *ibid.* p. 1.675)

Apresentaremos aqui algumas características da Voadeira que nos permitem afirmar que a comunidade vem envelhecendo, e que, envelhecendo, caminha para seu esvaziamento. Nesse processo, ocorre outro fenômeno, identificado nesta pesquisa: a negação do campo e do espaço rural, presente na escola da Voadeira e na comunidade como um todo.

Quanto à faixa etária dos moradores da Voadeira, a pesquisa de Zavareze (2007, p. 99) sobre a comunidade nos revela o seguinte:

Quadro V – Faixa Etária dos Moradores da Comunidade Voadeira

Faixa Etária Da Comunidade	(%)
Mais de 60 anos	14,08
De 40 a 60 anos	26,75
De 30 a 39 anos	5,64
De 21 a 29 anos	23,95
De 10 a 20 anos	12,68
Menos de 10 anos	16,90
Total 100%	100%

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo

Observamos aqui características esperadas para o meio rural: alto índice de crianças menores de dez anos e adultos com 40 anos ou mais. Uma explicação bastante interessante para tal fato, é que, até certa idade, os jovens tendem a residir nas casas dos pais, e ainda têm acesso aos estudos no meio rural. Portanto,

[...] até os catorze anos é comum a permanência dos filhos na casa dos pais. Até essa idade, eles não estão aptos a conseguir trabalho nas cidades e, geralmente, têm disponível o acesso ao ensino fundamental nas áreas rurais. (FROEHLICH, et. al, 2011, p. 1.677)

Reveladora sobre o envelhecimento da população é a fala da líder da associação de moradores:

[...] hoje ela está um distrito já de, acima de meia idade. Vamos falar que ela esteja entrando na melhor idade. [...] as pessoas mais jovens que casaram eles têm que vir para a Barra procurar emprego, eles têm que vir morar na Barra, os que casaram ficaram por aqui [na Barra]. Então lá na Voadeira está ficando só as pessoas de melhor idade (E.R. A., 32 anos, Presidente da Associação de Moradores e Pequenos Produtores do Distrito da Voadeira, entrevistada em 25 de outubro 2006 apud ZAVAREZE, 2007, p. 99)

Considerando que a pesquisa foi realizada há oito anos, podemos afirmar que a maioria da população, que se encontrava na faixa etária de 40 a 60 anos, está hoje com, no mínimo, 50 anos.

Somados, os percentuais de faixas etárias que mais nos interessam aqui poderiam ser assim organizados: excluindo, nesse momento, o número de crianças com menos de dez anos, podemos dizer que há 36,63% de jovens entre 10 e 29 anos. Por outro lado, há 40,83% de pessoas com idade entre 40 e 60 anos e mais de 60 (idosos) somados. Comparando-se os dados numéricos à observação da moradora, é que afirmamos que a população da Voadeira vem envelhecendo.

Se buscarmos os dados no Brasil e no mundo, o envelhecimento da população é fato bastante latente nas últimas décadas. Porém, quando tratamos do campo, o envelhecimento deve ser analisado de maneira bastante específica, e pode não haver o que se comemorar. Não falamos aqui no aumento da idade dos moradores, mas na diminuição no número de jovens e adultos na chamada idade produtiva. Isso pode trazer consequências devastadoras para o campo, já que os jovens que deixam o campo não tendem a retornar. Isso significa que não é apenas a falta de oportunidades no campo que afasta os jovens dali, mas também o esvaziamento enquanto fenômeno resultante da falta de projeto de nação que inclua em si o camponês. É o que chamamos aqui de

negação do campo. Negando o campo em si e para si, o camponês deixa de se identificar como tal. E tende a sair, e ao sair tende a não retornar, mesmo que sua saída seja a princípio provisória (para estudar ou para trabalhar, por exemplo).

A continuidade dos estudos tende a ser um fator relevante para a saída dos jovens do campo. Mas não será aqui apontada como causa do esvaziamento do campo, mas como consequência. O campo esvaziado não prevê para sua população as condições mínimas de sobrevivência, que poderiam garantir sua permanência ali. Ou, caso desajassem sair, os camponeses levariam consigo no mínimo condições de sobreviverem e se inserirem no mundo do trabalho nos centros urbanos. A falta de escolas dignas no meio rural é, dentre outros, fator que nos demonstra o descaso com o campo. E, ao contrário do que afirmam muitos, ressaltamos: o campo não se esvazia por falta de escolas de Ensino Médio ou de Universidades. Se assim fosse, os jovens que saem para estudar retornariam.

Passaremos, então, a nos ocupar da escola, e, mais profundamente, da educação. Buscando relacionar a educação com o esvaziamento do campo, estamos a discutir educação enquanto algo que extrapola as salas de aula, (embora aí também esteja presente e latente), devendo ser compreendida enquanto prática social. E enquanto prática social “é condicionada, não se faz no isolamento, mas mediante a influência das forças sociais – condições materiais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas.” (BUTTURA, 2005, p. 127 apud PERIPOLLI, 2009, p. 18)

Na comunidade de Voadeira, existe uma escola Municipal, a Escola Euclides da Cunha, que atende crianças do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, a baixa demanda de alunos impossibilita maiores investimentos na continuidade dos estudos ali na comunidade. Desse modo, a prefeitura oferece ônibus, que realiza o transporte diário dos alunos até o centro urbano para que deem continuidade aos estudos. Parece simples? Vejamos a fala de moradores sobre a precariedade e o descaso com a educação básica na Voadeira:

Os meninos pra estudar tem que ir para Vila Maria, outros tem que ir para a Barra, olha, isso aí é errado, n/é? Levanta [de] madrugada, para amanhecer, os coitadinhos, no tempo das águas, tempo do frio, tem que levantar. Chegam uma hora da tarde, morrendo de fome. Olha, é um tormento aqui, nos estudos [...] (I. R. A., 70 anos, aposentada, natural de Cícero Dantas – BA, entrevistada em 04 de setembro de 2006 apud ZAVAREZE, 2007, p.97)

Outra moradora descreve a preocupação com o deslocamento diário das crianças:

Eu tenho uma netinha que está estudando no terceiro ano. [...]. Só que todo dia eu falo para a mãe dela, ainda ontem eu falei. [...]. Se ela fizer o quarto ano, [...] a escola da Cárta encerrou. No dia que ela fizer o quarto ano, se não tiver escola aqui, para a quinta, ela vai, por mim, ficar sem estudar. Eu não vou pegar ela para por em riba de ônibus para ir para a Vila Maria, sozinha, sem a companhia da gente grande porque menino pequeno junto é bicho, n/é? E eu não tenho essa coragem. Ou então se você pegar ela e levar lá para a madrinha dela [...] na Barra, para ficar lá, porque senão ela vai ficar sem estudar (M. M. S., 80 anos, aposentada, natural de Cícero Dantas/BA, entrevistada em 04 de setembro de 2006 apud ZAVAREZE, 2007, p. 97)

Para os moradores, a ampliação da oferta de ensino na Voadeira aumentaria o conforto dos alunos e tranquilizaria pais e a comunidade como um todo, já que o longo caminho feito no ônibus escolar é bastante perigoso. O ônibus atravessa fazendas, os alunos ficam um longo tempo sozinhos, e, ao chegarem à escola, precisam aguardar bastante tempo até que a escola abra os portões para recebê-los. Tudo isso preocupa a comunidade. E contribui com o esvaziamento/envelhecimento da população da Voadeira. Mas, provavelmente não ocorreria se houvesse um grande projeto de revitalização e reconstrução do espaço do campo pensado por e para a população camponesa.

O êxodo seletivo, a masculinização e o envelhecimento não são processos isolados. A compreensão da situação contemporânea e suas implicações são fundamentais para que sejam elaboradas ações para modificar, amenizar ou adaptar essa nova dinâmica demográfica rural ao futuro almejado pela região. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de formulação de políticas públicas que considerem as especificidades regionais. (FROEHLICH, et. al, 2011, p. 1.680)

Neste ponto, aprofundaremos a análise sobre a escola, buscando a visão dos alunos, professora e comunidade sobre a escola em que estão inseridos: a Escola Municipal Euclides da Cunha.

4.3 Barra do Garças e a Educação do Campo

O município de Barra do Garças possui 11 escolas localizadas na zona rural atualmente atendidas pela Secretaria Municipal de Educação, dentre escolas do campo (EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental) e escolas indígenas (EMIEF – Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental). São elas:

- EMEF Miguel Sutil (Distrito de Toricueje);

- EMEF Castro Alves (Povoado de Vale dos Sonhos);
- EMIEF Cristo Rei (Reserva Indígena São Marcos);
- EMIEF São Luiz (Reserva Indígena São Marcos);
- EMIEF Namunkura (Reserva Indígena São Marcos);
- EMIEF Nossa Senhora Auxiliadora (Reserva Indígena São Marcos);
- EMIEF Nossa Senhora Aparecida (Reserva Indígena São Marcos);
- EMIEF Nova Jerusalém (Reserva Indígena São Marcos);
- EMEF Marechal Rondon (Distrito de Indianópolis);
- EMEF Ilda Magaiewski (Agrovila Taba Azul);
- EMEF Euclides da Cunha (Povoado Voadeira).

São cinco escolas do campo (rurais), mais as escolas indígenas que localizam-se na zona rural e, assim como as escolas de territórios quilombolas entram na pauta de discussões das escolas do campo.

[...] quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (CALDART in CALDART; FRIGOTTO, 2012 p. 260)

Assim, quando tratamos de escolas do campo, estamos a discutir mais que meramente a localização geográfica de tais escolas: adentramos um espaço de lutas, envolvidas na busca pelo direito à terra de vida e de trabalho, que une em si diversos sujeitos – indígenas, quilombolas, sem-terras, assentados, atingidos por barragens, gente espoliada pelo capital agrícola atual.

A ex-secretária de educação do município, Fátima Rezende (o atual secretário assumiu muito recentemente a pasta, por isso decidimos entrevistar a ex-secretária), afirma ser um problema oferecer o mesmo tratamento a escolas do campo e escolas indígenas, visto que segundo a mesma, apesar de ocuparem espaços fora do núcleo urbano do município, as questões relativas a uma e outra são completamente diversas. “Oficialmente, são tudo escolas do campo”.

São cinco escolas do campo. Essas são escolas assim, que elas ficam na sede e atende as crianças que vem das fazendas. Então é escola do campo que a gente tava querendo dar a característica mesmo de ser escola do campo. Porque como elas ficam na sede e o campo aqui na Barra do Garças ele não é tão extenso, porque a agropecuária ela tem pouco pessoas que trabalham nela né, então às vezes nós temos quilômetros e quilômetros de extensão territorial enorme, e poucas pessoas... poucas famílias. Então nessas escolas a gente

tava tentando trabalhar sempre com eles, dando formação, trazer né, pelo currículo ter uma outra visão curricular de forma a se entender que as pessoas tem esse pertencimento mesmo da escola do campo. (Fátima Rezende. Entrevista realizada em 04/09/2014)

Segundo a ex-secretária, as resoluções do Conselho Municipal de Educação buscam corrigir tais falhas. A Resolução Normativa 01 do Conselho Municipal de Educação, por exemplo, ao qual tivemos acesso, busca exatamente definir “Campo”, “Populações do Campo” e “Escola do Campo”. Segundo o referido documento, em seu Artigo 63, entende-se por:

- I – Campo: espaço social, cultural, político e pedagógico, palco de experiências educativas formais e não formais que abrange os espaços onde ocorrem as condições materiais de existência da população que lá vive.
- II – Populações do Campo: aquelas que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.
- III – Escola do Campo: unidade educativa situada em área rural ou aquela situada em área urbana, e que atenda, predominantemente, populações do campo.

Com características bastante próprias, as escolas do campo buscam definir suas identidades por meios dos currículos. Segundo a ex-secretária de educação, um currículo diferenciado, que permita aos sujeitos envolvidos na educação do campo a valorização de seus saberes e de suas particularidades. Segundo ela, isso é possível por meio de um currículo diferenciado e de formações específicas para os professores do campo:

Olha, a gente... tem toda uma questão de cultura que você tem que trabalhar né? Constantemente trabalhar com eles essa questão porque hoje o que se coloca não é que se tem que fazer isso prá escola prá pessoas ficarem no campo. Aí cê tem que fazer um trabalho pra que as pessoas possam ter oportunidade de ficar no campo e ficar bem e se não quiser ficar no campo ter a possibilidade né? Mas tinha esse trabalho sim constantemente de formação a questão da escola, de tá conversando, de tá vendo a importância que tem você estar ali, o quanto que é bom você ser do campo, de você ter essa identidade. Ao mesmo tempo de ter essa identidade, de ver que as políticas públicas para o campo elas são bem propositivas né, porque a merenda ela vem no valor maior, o PDDE que é a questão do recurso prá escola direto, ela também é maior pra exatamente ter essas dificuldades. Não dá pra você, por exemplo, dar uma merenda, você tem que proporcionar mesmo um alimentação, por conta que as crianças ficam muito tempo ali na escola. De ver que eles com essa possibilidade eles tem a possibilidade de ter uma escola de tempo integral e também integral na questão de ter deles ter esse entendimento. Como a maioria são distantes, e os distritos sempre têm aquela visão de que eles tem um dia virar cidades ser uma cidade, ser sede, então o distrito se você chegar lá e você tem que ter muito jeito pra conversar, prá colocar que é bom essa questão do campo. Em contrapartida tem outros que acham ótimo o campo, se identificam acham isso muito bom,

mas é tudo uma questão cultural mesmo né. Como os professores também, as vezes não tem esse trabalho que o currículo você tem que trabalhar de forma diferenciada não pode ser da mesma forma. Se eu for lá na Escola da Vila Maria [Escola da periferia de Barra do Garças], a escola também vai ter uma identidade. Se eu for numa escola aqui do centro ela também vai ter outra identidade. E o currículo ele pode ser o mesmo, mas a forma de trabalhar esse currículo vai ser diferente. Mas isso tudo é uma questão de conversa mesmo, porque durante muito tempo né com o êxodo rural fez as pessoas sentirem que era ruim, que não era bom que ia ser tratado como um inferior é, então as pessoas num começaram a... perderam sua identidade. (Fátima Rezende. Entrevista realizada em 04/09/2014)

Sobre esse aspecto, a professora da escola Euclides da Cunha, do povoado de Voadeira, fez questão de me mostrar a ata da reunião feita com os moradores da comunidade, onde apresentou o documento que define as escolas do campo e o PPP da escola. Segundo ela, quando foi feita a leitura sobre a definição de populações do campo, os moradores não se identificaram enquanto moradores do campo. Sobre esse fato, a presidente da associação dos moradores da comunidade também me falou:

Essa escola daqui não é uma escola do campo. Tem as escolas do campo em outras localidades, que talvez fosse melhor para você pesquisar. Mas aqui não... nós fizemos uma reunião e ficou decidido que nós não queremos que aqui seja uma escola do campo. (Entrevista realizada em 10/04/2014)

Com relação à reunião entre a professora e a comunidade, na ata consta a seguinte informação: “Foi falado sobre o PPP, mostrando a resolução do CME e falando da reunião em que os conselheiros deram o parecer deles a respeito da escola campo.” Segundo a Presidente da Associação dos Moradores da Comunidade de Voadeira, um grupo de moradores solicitou à prefeitura que a escola não recebesse mais tratamento diferenciado, que não mais fosse uma escola do campo. Segundo ela, a discussão foi levada ao conselho, que deu parecer favorável que a escola permanecesse como uma escola do campo. Segundo Lívia, a professora, no momento em que a mesma informou sobre o parecer do conselho, houve grande confusão e descontentamento por parte de algumas mães. Na ata da reunião consta o seguinte:

Tal fato causou controvérsias com as mães e a professora, já que a educadora tentou explicar como poderiam proceder, mas duas mães alegaram que não concordavam e que estavam insatisfeitas com a instituição. A professora falou das dificuldades de se trabalhar com uma turma multisseriada e que algumas metodologias parecem ser meras brincadeiras mas que tudo tem cunho pedagógico e são [mais] eficientes que atividades tradicionais. Mas as duas mães (Luzineide e Maida) não concordaram e pediram que as atividades fossem mais de copiar e responder sem tantas dinâmicas, leituras e atividades diferenciadas. Pediram também que houvesse tarefa de casa todos os dias.

Quanto ao PPP a educadora e a maioria dos pais disseram concordar com atividades que valorizem a cultura de uma comunidade tradicional.

Ao que nos parece, aqui ocorre uma negação da identidade camponesa por parte de alguns moradores. Quando são tratados enquanto camponeses, os mesmos chegam a dar risadas. A própria professora Lívia acha engraçada a definição do conselho. Segundo ela, “muito romântica, distante da realidade das pessoas daqui...”. Mas, se não se definem enquanto camponeses, e se não gostariam que a escola recebesse tratamento de escola do campo, o que ocorre com tais sujeitos? Que lugar é esse que ocupam, entre o campo e a cidade? Será justa essa busca pela identidade camponesa por meio dos currículos, ou será mera formalidade imposta pela lei? Em alguns momentos, nos pareceu que, após décadas deixada no esquecimento, a comunidade apagou em si o campo. Foram refazendo suas vidas, trazendo o campo apenas nas lembranças dos moradores mais antigos. Mas a localização geográfica impede que tais moradores deixem, a qualquer tempo, de serem moradores do campo. Que a escola deixe de ser escola do campo. Agora, desenvolvendo atividades tipicamente urbanas e morando ainda no campo, os voadeirenses parecem tentar encontrar um lugar mais justo no meio urbano, sem deixar suas casas, seus lotes. E a escola? Algumas pistas nos podem ser reveladas nas entrevistas feitas com crianças e adultos da comunidade.

Via de regra, entre as famílias entrevistadas, os pais exercem atividades relacionadas ao campo e as mães ocupam-se de atividades não-agrícolas – em geral, trabalham em casa, em atividades domésticas. Assim, os cuidados relativos à escola dos filhos fica sob responsabilidade das mães. Os dados confirmam: ao analisarmos as duas atas de reuniões entre pais, mães e professora da escola Euclides da Cunha, estiveram presentes, no dia da discussão sobre a Resolução do Conselho Municipal de Educação, (01/04/2014), 09 pessoas, todas mulheres, mais a professora e a monitora. Na reunião do dia D (dia de se repensar a educação e a escola), ocorrida em 15/08/2013, estiveram presentes 5 mulheres e apenas um homem. Isto não ocorre apenas no campo.²⁰ Mas é significativo sobre o que estamos a discutir aqui neste momento. Com relação às entrevistas, observamos o seguinte: apenas alguns pais e mães (seis) aceitaram participar da pesquisa. Entre os que participaram, uma reclamação constante foi a de

²⁰ Tenho participado de reuniões de pais e mestres na escola de meus filhos e como professora da rede pública, e, talvez com uma pequena diferença, a realidade ainda é bastante parecida com a observada no campo: a responsabilidade com a educação escolar dos filhos ainda é, em grande medida, uma atividade feminina. Mesmo em tempos em que ambos, pai e mãe, trabalham fora e dividem as demais atividades.

uma falta de união entre os moradores da comunidade, para lutarem pelo desenvolvimento desta.²¹

As falas a seguir são de pais e mães de alunos da escola da comunidade de Voadeira – Escola Euclides da Cunha. As entrevistas foram realizadas durante os meses de agosto e setembro de 2014. Ao serem questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas pela comunidade, foram dadas as seguintes respostas:

“pelo que eu vejo são muitos desunidos: são cada um por si, sem interesse; ao invés de trabalharem juntos pelo mesmo objetivo, para melhorar a comunidade...” (Mãe 1)

“pessoas que não se unem...” (Mãe 2)

Outras falas relacionam o esvaziamento da comunidade à falta de infraestrutura:

“Aqui há falta de um transporte coletivo, asfalto... e com isso as pessoas se mudam daqui e a comunidade só vai diminuindo...” (Mãe 3)

“A maior dificuldade é o transporte!” (Pai 1)

“... é a falta de transporte e assistência” (Mãe 4)

“A maior dificuldade é a falta de um transporte para a cidade, já que aqui não são todos que tem carro.” (Mãe 5)

“Precisamos de um asfalto, uma escola mais espaçosa com mais ensino até o 3º grau, antena de telefone, uma praça maior e saúde melhor.” (Pai 2)

Tais falas relacionam o esvaziamento da comunidade à falta de perspectivas e ao isolamento em que vivem, com a precariedade dos meios de comunicação e transporte, já que os moradores têm que ir constantemente à cidade para pagarem as contas de consumo, resolverem questões legais e burocráticas em geral, sacarem benefícios (aposentadorias, bolsa-família, etc.). E nem sempre é fácil o deslocamento: poucos têm carro, e não há transporte coletivo que faça o traslado. Assim, acabam se virando como podem: há uma Kombi da Associação de moradores, que levava alguns deles periodicamente para resolverem essas questões, além de levar os produtos da comunidade para serem vendidos nas feiras das cidades de Barra do Garças e Aragarças e no comércio local. Porém, a mesma encontra-se sem condições de circulação, o que

²¹ Temos uma observação sobre tal fato: os moradores que afirmam ser contra a escola do campo se recusaram a participar da pesquisa, pelo fato de o estudo trazer o termo “escola do campo” já no título. Os que aceitaram ser entrevistados tinham em comum a queixa de que a comunidade está muito desunida, e acharam que essa seria uma forma de fazerem algo pela comunidade. Assim, em geral, encontra-se nas entrevistas uma visão mais positiva da escola, já que os insatisfeitos se recusaram a participar. Quando os convidei a participarem da pesquisa, enviamos um bilhete pelos filhos, onde estava escrito: “Vamos ajudar a pensar o futuro de nossas crianças e da comunidade!” Talvez isso tenha servido de filtro e tenha afastado aqueles que trariam maiores queixas com relação à escola.

dificulta ainda mais a situação. Hoje, quem, pode, pega carona com os que têm carro. A dificuldade de transportes reforça cada vez mais o desejo de se mudarem dali.

Foto I – Kombi da Associação de Moradores da Voadeira



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Um morador, conhecido popularmente como “O Rei do Pinto”, estava na praça da comunidade no momento em que conversávamos com os moradores, e também deu sua opinião. Disse que a comunidade realmente passa por dificuldades. Mas que ele não enfrenta problemas. Perguntei sobre sua ocupação e sobre como tinha se mudado para o local. Ele então me contou que ele e a esposa, servidora pública, formaram os filhos e compraram ali uma chácara. Começou a criar pintos e vende-los. Segundo ele, seu sucesso financeiro se deve a seu espírito empreendedor. Fez diversos cursos e conseguiu realizar o sonho de viver no campo. Há uma clara diferença financeira entre ele e os demais moradores. Ele me mostra sua chácara: uma bela casa, um bom carro na garagem. Talvez esse seja o futuro da Voadeira. Se concretizado o processo de esvaziamento, os antigos migrantes nordestinos que inicialmente a ocuparam, passarão a habitar as cidades e venderão suas terras a esses empreendedores, que desejam

envelhecer no campo. A necessidade (e o sonho) de formarem os filhos pode ser um impulso nessa migração.

Foto II – Entrada da Chácara do “Rei do Pinto – Voadeira



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Mesmo com todas as dificuldades, de todas as crianças entrevistadas, nenhuma delas reclamou da escola. Quando solicitei que representassem, por meio de desenhos, a escola de seus sonhos, todas elas desenharam belos prédios, cercados de parques e árvores, e com o nome “Escola Euclides da Cunha”. Em praticamente todos os desenhos há uma quadra de esportes. Em um, há um ginásio de esportes. Há, em todos, um parquinho, cercado de árvores e crianças brincando. Em outro desenho, há uma sala onde está escrito: “Laboratório de informática”. Em outra, há um espaço identificado como “Refeitório”. São necessidades simples e básicas, mas às quais os mesmos não têm acesso. Nem na comunidade, muito menos na escola. Em uma das visitas que fiz, enquanto eu e a professora conversávamos, as crianças faziam fila para jogarem no celular dela. Um deles organizava a fila. “Eu deixo eles brincarem... fico com dó, porque eles não têm aqui, né?” Uma das reclamações maiores da comunidade é a falta

de acesso a serviços de telefonia. Muitos vão à cidade para fazerem ligações pelo celular.

Entre os pais e mães entrevistados, não foi muito diferente: apenas uma mãe (que por sinal é servidora da escola) diz que na escola poderia ter mais recursos de brinquedos. A professora também se queixa disso: “a maior dificuldade é com espaço de recreação e banheiros, pois estes deixam a desejar. Seria necessário também obras de acessibilidade.” Mas, de modo geral, eles afirmam que está tudo bem, e que a escola deveria ofertar todo o ensino para que as crianças não precisassem sair para estudar na cidade:

“A escola oferece um ensino satisfatório. Eu gostaria que tivesse aula do 6º ao 9º ano, pois as crianças acordam muito cedo para irem para a cidade.” (Mãe 1)

“O ensino é satisfatório sim. Não precisa mudar nada...” (Mãe 2)

“Pro meu conhecimento está tudo perfeito. Não tenho nada para reclamar da escola onde meu filho estuda.” (Mãe 3)

A ata da reunião do “Dia D” confirma tal fato:

“Os alunos falavam que adorava a escola, e que preferiam estudar na Voadeira do que nas escolas da Barra. Todos mais elogiaram a escola, não havendo críticas.”

Reforçamos aqui a importância de um tratamento diferenciado e bastante específico para as escolas do campo. A definição em si já é relevante, desde que fruto de intensas discussões entre os sujeitos envolvidos.

Um passo importante para esse e outros aspectos foi a implementação do Plano Municipal de Educação (PNE). Barra do Garças foi a primeira cidade do estado de Mato Grosso a possuir um PNE, tendo sido aprovado em novembro de 2003, com validade para 10 anos. O trabalho foi orientado por um fórum de educação, tendo durado um ano e meio, e englobou um diagnóstico das condições da oferta educacional do município nas redes pública e privada, na educação básica e superior, intencionando dar especial atenção à “Educação Rural e Indígena”, usando os termos do documento. O Plano foi aprovado por meio da Lei Complementar nº 82, de 06 de dezembro de 2004, pelo então prefeito Wanderley Farias Santos.

Outra iniciativa importante nesse sentido é a implantação do Conselho Municipal de Educação. Novamente o município de Barra do Garças foi pioneiro, sendo que em 11/12/2002, o 24 horas News, site de notícias da região, noticiava:

Dos 139 municípios de Mato Grosso apenas seis já implantaram o seu Conselho Municipal de Educação (CME). Além da capital, somente os municípios de Barra do Garças, Várzea Grande, Rondonópolis, Tangará da Serra e Barra do Bugres cumpriram o dispositivo constitucional que obriga a criação desses conselhos.

Os CME's são importantes, pois além de darem autorização e agilidade no funcionamento das escolas, são órgãos mediadores entre o executivo e a sociedade organizada. O texto da mensagem do então prefeito recomendando a aprovação do Plano Municipal de Educação à Câmara de Vereadores da cidade é revelador sobre sua importância para o município:

Trata-se de reivindicação histórica dos educadores e da sociedade civil organizada. A sua construção, de forma democrática, tornou-se viável graças ao amadurecimento do processo da gestão educacional proporcionado pela Administração Municipal de Barra do Garças, por meio do Sistema Municipal de Ensino. Razão pela qual, solicitamos, nos termos da legislação em vigor, seja a matéria apreciada em regime de URGÊNCIA urgentíssima. (Mensagem de nº 005 de 16 de novembro de 2004 – Prefeitura Municipal de Barra do Garças).

Após a recomendação, o documento foi aprovado, e traz contribuições importantes para a construção da definição sobre educação, e, o caso que mais nos interessa aqui, sobre a Educação do Campo (e no campo) no município de Barra do Garças. Para a elaboração do Plano de Educação, os grupos de trabalho definiram 10 eixos, que são as estruturas temáticas que “lhes cabem” dentro das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE). São eles:

1. Educação Infantil;
2. Ensino Fundamental;
3. Ensino Médio;
4. Educação Superior;
5. Educação de Jovens e Adultos;
6. Educação Tecnológica;
7. Educação Especial;
8. Educação Indígena;
9. Formação Profissional;
10. Financiamento e Gestão.

Mesmo contando com cinco escolas do campo, “Educação do Campo” não foi incluído como eixo temático para a elaboração do Plano Municipal de Educação. Se a intenção era pulverizar as discussões em todos os temas, fazendo uma discussão geral sobre educação do campo, não sabemos. O fato é que não houve um grupo específico

que tenha se dedicado às discussões sobre os rumos da educação do campo no município e sobre os objetivos do PME:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade de ensino, em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Documento Base do Fórum Municipal de Educação – Conselho Municipal de Educação de Barra do Garças – 2002)

Mais adiante, o documento base do Fórum Municipal de Educação estabelece os seguintes critérios para a implementação de seus objetivos:

- a. tratamento diferenciado com a população rural ou indígena;
 - b. ampliação do sistema de Transporte Escolar, visando o atendimento de 100% dos alunos oriundos da zona rural do município. (...)
- (Documento Base do Fórum Municipal de Educação – Conselho Municipal de Educação de Barra do Garças – 2002)

Embora presente nos critérios da implementação dos objetivos do Fórum Municipal de Educação, o “tratamento diferenciado” dado às população do campo não entra nos eixos de discussão de tal Fórum. Assim, torna-se cada vez mais necessário o investimento no transporte escolar para alunos do campo, que acaba tendo fim em si mesmo, e não na discussão sobre a identidade do aluno das escolas do campo. Acredito que o “Tratamento diferenciado” seja somente a oferta de transporte de qualidade, assumindo-se a impossibilidade de se investir na permanência dos alunos do campo no campo. O termo utilizado fala por si só: “tratamento diferenciado com a população rural ou indígena” não nos parece uma proposta de se pensar a educação do campo.

Outro documento relevante é a Análise do PME (Processo nº 058/04 CME), feito por meio do Parecer nº 019/2004, e aprovado em 27/10/2004. Nele, a então secretária de educação do município, Professora Sylvia Maria de Assis Cavalcante, descreve o plano:

O Plano proposto é constituído das seguintes partes: **Apresentação;** **Introdução;** **Educação Infantil**, subdividida em diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas; **Ensino Fundamental**, subdividido em diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas, incluindo a Educação Indígena e a Educação de Jovens e Adultos; **Ensino Médio**, subdividido em diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas; **Ensino Superior**, subdividido em diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas; **Formação dos Profissionais e Valorização do**

Magistério, subdividido em diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas; **Gestão e Financiamento**, subdividido em diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Nada consta sobre acompanhamento e avaliação do Plano. (p. 1 – grifos do documento original)

Mais uma vez, a legislação aprovada silencia (ou negligencia) as especificidades da Educação do Campo, mesmo dando tratamento diferenciado à Educação Escolar Indígena e à Educação de Jovens e Adultos. Ao final do relatório do Fórum Municipal de Educação, estabelece-se como meta a garantia da criação das Câmaras de Educação Especial, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Indígena, Ensino Superior, Educação Tecnológica, Educação Profissionalizante. Até o momento, ainda não foram criadas tais câmaras que, acreditamos, seriam um passo importantíssimo na construção de uma educação do campo pensada por e para os sujeitos do campo.

Com relação à preocupação com a identidade das escolas do campo, a mesma aparece nos documentos oficiais, e especificamente no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola Euclides da Cunha, mas parece não se concretizar.

Segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico),

A escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides da Cunha, iniciou suas atividades em 1950 em uma casa de palha para atender o povoado e as fazendas vizinhas. Em 1971 a escola passou a funcionar em uma sala onde funcionava uma igreja católica da comunidade. Em 1974 com nome de Escola Municipal de 1º grau Voadeira foram construídas duas salas por ocasião de sua criação. Apenas em 1979 a escola passou a se chamar Euclides da Cunha, funcionando com seis salas satélites na Fazenda Mutum, Areado, Jardim Nova Barra, Plínio Pitaluga Rochedo e São Bento. Em 1982 foram construídas mais uma sala para funcionar a secretaria, uma cozinha, dois banheiros e um depósito, os quais mantêm até hoje a mesma estrutura. A obra foi inaugurada em 2 de setembro de 1983 e atualmente a escola deixou de ser extensão, garantindo assim, a identidade de escola campo e sua autonomia. (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Euclides da Cunha)

A constante preocupação, tanto nos textos quanto nas falas de entrevistados, com a garantia da identidade e autonomia da escola do campo é reveladora. Apesar de todo o processo de precarização das escolas do campo, e das condições inferiores de tratamento dispensado a tais escolas, (salas multisseriadas, poucos servidores, longas distâncias a serem percorridas diariamente pelos alunos, pouca oferta de turmas nas escolas do campo, falta de bibliotecas, de laboratórios e de áreas de recreação), criou-se um discurso, aceito de maneira geral, de que tudo isso é parte da “identidade das escolas do campo”, ou do “tratamento diferenciado dado às escolas do campo”. Mas, ao se

adentrar esse universo, percebe-se uma total falta de amadurecimento nas discussões sobre tal tema. E tudo isso junto contribui com o processo de negação do campo pelo camponês, da desintegração do campo e de seu conseqüente esvaziamento.

Numa das últimas visitas que realizei à comunidade de Voadeira, fui surpreendida com a fala de uma moradora, que me levou a comprovar a teoria da negação do campo pelos camponeses. Havia deixado com esta moradora alguns documentos referentes ao Conselho de Ética na Pesquisa, e marquei de ir buscá-los na semana seguinte, oportunidade em que ela teria apresentado a pesquisa a um grupo de moradores e colhido algumas assinaturas de pessoas com as quais não tive acesso. Ao chegar à casa da moradora, ela me recebe com os papéis na mão, em branco, e me diz o seguinte:

Olha, eu andei lendo aqui seus documentos, e você chama nossa escola de escola do campo [o título da pesquisa leva o termo “Educação do Campo”] e eu achei melhor conversar com você sobre isso... é que a nossa escola aqui não é mais escola do campo não, viu? Aqui agora é uma escola normal, urbana... acho que era melhor você procurar outro lugar pra fazer sua pesquisa, ali no Vale dos Sonhos tem uma comunidade rural que tem escola do campo... procura lá... Se você quiser, conversa ali com a professora, que é também diretora da escola que ela te explica melhor, mas aqui não é escola do campo não. Nós fizemos uma reunião e decidimos que seria melhor mudar isso... vai lá na escola, a professora tá lá e pode te receber e conversar com você. (Fala de moradora da Voadeira, em 10/04/2014)

Fiquei meio que estarecida, mas fui mesmo até a escola, conversar com a professora, que me recebera muito bem. Fomos conversando sobre a escola, até que cheguei ao ponto que queria, e lhe perguntei sobre o que a moradora havia me dito. A professora me disse o seguinte:

Isso tudo que estão dizendo aí é por causa de uma reunião que fizemos aqui na escola na semana passada, onde apresentei um documento da secretaria de educação sobre a educação do campo. Os moradores não gostaram de ser tratados como população do campo, e acham que o documento inferioriza os alunos, tratando eles como diferentes dos alunos da cidade. Eles ainda têm aquela visão de escolinha rural, onde a professora era uma moradora da comunidade, sem formação para o magistério, onde as escolas não tinham material nem infraestrutura adequada. Por isso não querem mais que a escola seja escola do campo. Mas se a escola está no meio rural, fazer o quê? É claro que a escola é escola do campo... nossos recursos, nosso material, tudo vem específico para as escolas do campo. (Fala da professora, em 10/04/2014).

Naquele momento, compreendi que o que a moradora me falara, nada mais era do que o resultado de sua negação do campo, em função mesmo de sua degradação

enquanto espaço de sobrevivência e de vivências. O que resultava ainda em sua construção do conceito de Escola do Campo. Compreendi ainda que havia ali, no mínimo, dois conceitos sobre Educação do Campo, o que acabava resultando em conflitos de ideias entre dois seguimentos que se relacionam com a escola: os pais e mães de alunos e a Secretaria Municipal de Educação (representada ali pela professora/coordenadora/diretora/secretária). Segundo Peripolli (2009),

Ao conceituar Educação do Campo, a SEDUC entende que esta ‘tem significados que se identificam com os espaços da floresta, da pecuária, da agricultura, do extrativismo, dos ribeirinhos e outros, possibilitando a dinamização das relações dos seres humanos com as condições da existência social e com suas realizações.’ Mas, reconhece a própria SEDUC, há que se levar em conta que o tema é ‘polêmico’ e, pelo fato desta proposta incorporar diferentes espaços, ‘ainda é um problema’. (p. 134)

A professora então me convidou para conhecer a escola. É um espaço cercado, com a construção pequena ao centro. Há apenas uma sala de aula, equipada com quadro negro, quadro branco, lousa digital, e climatizada com ar condicionado. Ao lado, a sala da coordenação, direção e secretaria, funções todas realizadas pela professora. Ali ficam os materiais de uso diário, um computador com impressora, uma estante com alguns poucos livros, umas caixas empilhadas com livros didáticos, e o material didático específico para as escolas do campo, constante do PNLD Campo. No lado oposto, fica a cozinha da escola, onde trabalha uma cozinheira. Há um corredor de cimento, que leva aos banheiros, que parecem duas “casinhas”, construções bem típicas das escolas do meio rural. O espaço não é murado, mas possui uma cerca de arame farpado. A escola parecia ter sido recém-pintada. É um prédio muito pequeno, sem espaço para recreação. Além da professora, havia uma auxiliar, devido à presença, na sala de aula, de uma criança com necessidades específicas. A sala funciona em regime multisseriado. Os alunos “mais avançados” sentam-se mais ao fundo, e os mais novos sentam-se mais à frente, em grupos. A professora relata que a dificuldade maior é apenas em fazer com que os alunos maiores se mantenham em seus lugares, separados dos menores, pois eles “sempre querem fazer as atividades mais fáceis, pintar, desenhar, brincar, mas eles não veem que já passaram dessa fase...” (Fala da professora, em 10/04/2014).

Foto III: Banheiro da Escola Euclides da Cunha – Voadeira



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Em seguida, a professora me convida para assistir um pouco de sua aula e observar os alunos um pouquinho. Antes, me chama até a sua sala, e faz uma cópia da Resolução Normativa nº 01 do Conselho Municipal de Educação. Tal documento define sobre educação do campo, campo e populações do campo, dando orientações sobre a educação em tal localidade. Segundo ela, foi ao apresentar tal documento para a comunidade escolar que se iniciou a confusão com relação ao tratamento dado às escolas do campo e às escolas urbanas.

A respeito dos estudos e formações, a professora me conta que uma vez por semana a professora, juntamente com sua monitora, realizam o projeto de Formação de Professores exigido pela secretaria de educação, se reunindo no espaço escolar para lerem e estudarem textos que buscam refletir a realidade da escola. O projeto, elaborado pela escola, traz uma bibliografia específica para escolas do campo, prevendo momentos de estudos e reflexões, e ações pedagógicas cotidianas. Segundo a professora, tal projeto contribui para a reflexão e construção de uma escola do campo que se renove, e que respeite às particularidades locais. Ela afirma que muito ainda deve ser feito para que se mude a visão sobre as escolas do campo, e que a população local precisa ser mais esclarecida sobre tais escolas, pois, segundo ela, estas já não são mais como eram antigamente.

Saio da escola com alguns documentos nas mãos: o Projeto de Formação Continuada de Educadores da Escola Euclides da Cunha, as Resoluções da Câmara Municipal de Educação, o PPP. Segundo a professora, o PPP deve ser reformulado, pois a Secretaria de Educação reclamou que ele está ruim, pois parece de escola urbana. Precisa ser mais específico de escola do campo, para que atenda melhor às especificidades locais (a tal identidade do campo).

A ex-secretária de educação, Fátima Rezende, nos dá pistas em sua fala. Quando perguntada sobre o desejo por parte dos moradores organizados, de que a escola da Voadeira não mais fosse uma escola do campo e sim uma escola urbana, Fátima diz o seguinte:

Eu não sei isso tem... teria que ser um trabalho contínuo né, de todo mundo, de conversa, ter uma formação com esses pais, com os próprios alunos, que tem muito a ver com o currículo, como você vai trabalhar o currículo na escola. (Fátima Rezende. Entrevista realizada em 04/09/2014)

Percebemos assim, que há ainda muito que se amadurecer no tocante às discussões sobre a educação do campo de maneira geral. Muito discurso, cercado de pouca prática adequada. Assim, nos documentos oficiais, percebe-se uma total falta de compreensão do que realmente seja a educação do campo, e de clareza quanto à necessidade não apenas de um tratamento diferenciado, mas de estudos e discussões com os sujeitos do campo sobre a educação almejada por eles. Sobre a formação específica para educadores do campo, Fátima afirma o seguinte:

Nós tínhamos uma assessoria que era da parte da diversidade e dentro dessa parte da diversidade cuidava das escolas indígenas, do setor da educação indígena, da educação especial, da questão do meio ambiente na escola e das escolas do campo que tinha uma formação. Que nem no ano passado foram feitos seis encontros a gente da educação e teve também o pacto da alfabetização na idade certa. (Idem, Ibidem)

Nos últimos anos, vêm sendo implementados nas escolas do campo alguns programas, dos quais gostaríamos de destacar aqui o Pacto da Alfabetização na Idade Certa e o Programa Mais Educação.

Segundo a ex-secretária de educação, Fátima Rezende, a adesão ao Programa Mais Educação foi necessária, pois os alunos do campo acabavam por serem prejudicados em função do tempo gasto no transporte para as cidades e das cidades para casa. Assim, o aluno passaria mais tempo na escola, os recursos do Governo Federal

seriam maiores, e eles poderiam oferecer mais benefícios aos alunos, solucionando, assim, o problema de excesso de faltas ocasionado pelo atraso dos ônibus:

Aderindo ao programa do governo federal que é focado o Programa Mais Educação todas as escolas do campo, nós fizemos o projeto no ano passado e começou a partir desse ano todas as escolas comessem um pouco mais tarde...hoje não sei como está. Não teria que sair tão cedo e sairia por volta das 14horas, ficariam, almoçariam lá, teriam toda uma dinâmica tanto das oficinas quanto das aulas em si prá estar fazendo esse atendimento e as crianças não precisassem ficar tanto tempo na estrada. (Idem, Ibidem)

O Programa mais Educação pretende implementar escolas de tempo integral nos municípios brasileiros. Nas cidades, o discurso é o de que assim, estaríamos contribuindo com a erradicação do trabalho infantil, pois as crianças na escola estariam seguras e livres da tal problema. No campo, afastar as crianças do trabalho e do convívio cotidiano com os familiares pode não ser tão vantajoso para o desenvolvimento da consciência camponesa, embora o seja para o agronegócio: a criança afastada do trabalho no campo – mesmo que por meio da observação e do desenvolvimento de tarefas simples – termina por deixar de se envolver com tal espaço, já que o trabalho no campo, conforme já afirmamos anteriormente, é em grande medida ensinado pela tradição familiar, não nos bancos escolares.

A visão dos gestores é, em geral, bastante superficial sobre essas questões. “... olha além do Mais Educação tinha toda uma dinâmica de ver a questão do pertencimento da escola com as comunidades porque muitos não tem esse pertencimento que ele é do campo. Ele não quer ser do campo...” (Fátima Rezende, entrevistada em 04/09/2014). Além disso, uma escola de má qualidade provavelmente continuará a ser uma escola de má qualidade em tempo integral. A preocupação não é com a melhoria da qualidade das escolas, ao menos até o momento. A preocupação da gestora quando aderiu ao programa Mais Educação foi de poder manter os alunos em horário diferenciado, sanando os problemas com a logística dos alunos. Mas para isso não bastaria criar um horário alternativo para as escolas do campo? Há a possibilidade de se criar calendários e horários alternativos para as populações específicas, amparadas pela legislação brasileira. Perguntada sobre tal possibilidade, a ex-secretária de educação afirmou o seguinte: “Eles até poderiam, mas não têm. Porque a lei ampara, né? Se quisessem teriam o horário diferenciado... mas ainda não viram necessidade.” (Idem, Ibidem).

A Resolução 01 do Conselho Municipal de Educação, citada acima, afirma, no Artigo 64, que a Educação do Campo tem por princípios, entre outros: “flexibilidade na organização escolar: por meio de adequação do calendário escolar às fases sazonais e às

condições climáticas; formas diversas de organização curricular, inclusive da pedagogia da alternância, de acordo com a realidade da comunidade;”

Como percebemos, há um descompasso ainda muito grande entre as políticas públicas e sua real implementação. E mais, ocorrendo tal descompasso, vai aumentando o processo de negação e conseqüente esvaziamento do campo. Assim, como afirmado anteriormente, não é a busca por escolas de qualidade que esvazia o campo, mas o esvaziamento do campo traz em si o esvaziamento das escolas, e em seu interior podemos observar seu envelhecimento e masculinização. A revitalização do campo depende também de tal processo.

Aqui devemos destacar a relevância da apropriação e da construção do currículo da escola por parte da população da comunidade à qual se destina. Se viemos, ao longo desta pesquisa, observando que a população não se identifica com o projeto de escola do campo proposto pelo município, há aqui uma separação entre ambos – escola/comunidade. Se a discussão sobre como superar a imposição do modelo urbano para as escolas do campo for colocada no contexto da comunidade de Voadeira, parte da população negaria tal premissa. Isso porque, na fala da Presidente da Associação de Moradores, a escola, para ter qualidade, deveria, de certo modo, deixar de sonhar com essa educação voltada para o campo – caracterizada como de qualidade inferior – e passar a receber tratamento de escola urbana. Os moradores, segundo nos relata a professora, não se identificam com o PPP. Não se identificam com os textos oficiais que lhes chegam prontos; não se consideram “do campo”, “camponeses”.

O distanciamento entre a prática cotidiana na escola (os pais, em geral, são chamados à escola em momentos de reuniões e para ouvirem a leitura dos documentos – PPP, Resoluções, etc.) e a construção de tais documentos, prejudica fortemente o processo de empoderamento (e de pertencimento) com relação à escola do campo. As fórmulas prontas que caracterizam determinadas escolas não servem a outras, que possuem características bastante peculiares – em especial a escola da Voadeira. Os pais e mães entrevistados reconhecem que vivem na zona rural, mas não se reconhecem enquanto camponeses. Ao serem questionados sobre possíveis dificuldades enfrentadas no cotidiano da vida no campo, afirmam não terem dificuldades; alguns dizem inclusive que não vivem no campo, mas no município de Barra do Garças; porém, quando questionados sobre o que poderia ser melhorado ali, listam vários problemas (descaso do poder público, falta de infraestrutura, etc.) Como entender essa contradição? Reconhecer-se enquanto camponeses pode estar relacionado a assumir uma identidade

que, para os moradores, parece não valer a pena. Tal processo de negação pode estar inserido na mesma discussão feita por Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*:

Mas como podem os oprimidos, que hospedam em si os opressores, participar da elaboração da pedagogia de sua libertação? Apenas quando descobrirem esta condição de hospedeiros do opressor, pois “enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido é um instrumento para esta descoberta, daí que não pode ser elaborada pelos opressores, pois se faz e refaz na luta pela libertação. (BARBOSA, 2012, p 90)

Se, conforme observamos ao longo da pesquisa, a população da Voadeira foi e é levada ainda a acreditar (pelas várias violências impostas ao longo de sua existência, desde a expulsão da terra natal até a atualidade, com a negação de direitos fundamentais) que seu modo de vida e organização ali no campo não valem a pena, e que sua existência ali é apenas ocasionada pela falta de oportunidades de viverem no centro urbano do município, podemos relacionar a negação do campo enquanto fruto da opressão que tais moradores trazem em si. A escola, parte deste processo, traz a ideologia do que Paulo Freire denomina opressor. Assim, a participação coletiva na elaboração de um novo currículo para a escola Euclides da Cunha não parece ser suficiente para a grande mudança na educação do campo proposta pelos documentos oficiais para as escolas do campo. Isso porque a população carrega em si a ideologia do opressor. Identifica-se com ele.

O reconhecimento da situação de opressão, portanto, não significa ainda a luta pela superação da contradição opressor-oprimido, pois a aderência ao opressor leva a que para os oprimidos o “homem novo” não seja aquele que nasce da transformação da opressão, mas eles mesmos, os oprimidos, tornando-se opressor dos outros. (Id. p. 90)

Memmi (1977), ao fazer a discussão sobre os processos de colonização, apresenta uma interessante posição sobre tal relação/oposição colonizador/colonizado:

(...) observamos que a colonização matava materialmente o colonizado. É preciso acrescentar que o mata espiritualmente. A colonização falsifica as relações humanas, destrói ou esclerosa as instituições e corrompe os homens, colonizadores e colonizados. Para viver, o colonizado tem necessidade de suprir a colonização. Mas, para tornar-se homem, deve suprir o colonizado que se tornou. Se o europeu deve destruir em si o colonizador, o colonizado deve superar também em si o colonizado. (MEMMI, 1977, p. 125 e 126)

Portanto, os processos de mudança não são feitos pelo opressor. Nem tampouco sem o reconhecimento da situação de opressão. Parte do processo de reconhecimento poderia estar presente na construção de currículos e na própria organização escolar das escolas do campo. Por isso é que afirmamos a relevância da construção de uma escola

que não esteja meramente vinculada à formação voltada para o mercado de trabalho, mas que auxilie na tomada de consciência e no reconhecimento de pertencimento a um grupo. Alguns princípios pedagógicos são fundamentais nesse processo: o trabalho coletivo e a gestão democrática: “A escola do campo tem uma função social que não pode ser desempenhada apenas pelo diretor ou pelos educadores, exigindo completa intersecção entre escola e assentamento ou comunidade.” (MACHADO, 2008, p. 194). Apoderar-se da escola pode ser um longo processo, mas que deve ser visto enquanto fundamental à construção da escola do campo que seja autônoma e permita à comunidade o vislumbre de novas possibilidades que não o abandono – por expulsão – do campo. Outros dois conceitos são fundamentais: Autonomia escolar e auto-organização do coletivo docente e infanto-juvenil:

Na defesa de sua autonomia, cabe o entendimento de que a escola pode discutir e definir sua forma de funcionamento a partir do que sua realidade e seus princípios determinam, mesmo observando-se as diretrizes nacionais da educação. A compreensão de que o exercício da autonomia é essencial para a preservação de identidades e valores, estende-se aos educadores, às crianças e jovens, que procurarão se organizar em torno de interesses comuns, dimensionados pelos objetivos gerais da escola. (MACHADO, 2008, p. 194)

Assim, **trabalho coletivo/gestão democrática, autonomia escolar/auto-organização do coletivo escolar**, podem se traduzir, na prática escolar, no espaço curricular, efetivando os princípios da construção de uma escola que pertença à comunidade. Currículo não é apenas uma relação de conteúdos a serem trabalhados de acordo com a série ou idade dos alunos (como muitas vezes ocorre na prática); tampouco é um documento que deve ficar arquivado na escola, como mero cumprimento de formalidades.

Currículo é expressão da cultura escolar e as práticas de ensino são usos nos quais essa cultura adquire sentido. É o currículo como práxis, em que as proposições teóricas e finalidades educativas se desdobram em um conjunto de atividades e de tarefas acadêmicas, executadas por educandos e educadores. (MACHADO, 2008, p. 195)

Talvez uma concepção de currículo integrado fosse ainda o mais adequado à organização do trabalho pedagógico para as escolas do campo. Os currículos ainda são construídos, de maneira geral, sem conexão com a realidade dos alunos e com os conteúdos sobrepondo-se à finalidade da escola. Como podemos observar no PPP da escola Euclides da Cunha, há uma sequência de conteúdos (facilmente identificáveis nos livros didáticos) e de disciplinas obrigatórias.

Finalmente, mas não menos importante, afirmamos que o dilema opressor/oprimido deve ser uma batalha travada nos espaços escolares, nos espaços cotidianos, na construção de uma comunidade que acredita em sua revitalização, não pela via da negação de sua existência, mas pela destruição em si da opressão:

Os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia. (FREIRE, 2000, p. 34).

CONCLUSÃO

Campesinato é o grupo de famílias camponesas em um território (COSTA; CARVALHO, In CALDART; FRIGOTTO, 2012, p. 115) Tal grupo de famílias, existentes dentro de um mesmo território, tem suas condições materiais de existência determinadas pelo modo de produção e pelas relações estabelecidas entre si e com os outros grupos. Assim,

As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (COSTA; CARVALHO, In CALDART; FRIGOTTO, 2012, p. 115)

Mas e sua relação com a terra? Prosseguindo com tal definição, os aludidos autores nos dizem que tais famílias, sendo camponesas, e, tendo acesso à terra, resolvem seus problemas reprodutivos por meio, basicamente, da produção rural ou agroextrativismo:

Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA, 2000, p. 116-130 apud COSTA; CARVALHO, Op. Cit. p. 115)

Tal conceito se apresenta para nós como fundamental para a construção da consciência sobre o ser camponês, imposta por diferentes formas. No documento orientativo que baseia a construção da educação do campo no município, temos uma definição que pode nos dar pistas sobre o projeto de escola e o projeto de campo e camponês que se deseja construir para tal população específica. Tratando os moradores do campo de maneira uniforme, as especificidades acabam sendo deixadas de lado, criando-se um camponês “genérico”, sem individualidades. As discussões feitas pelos movimentos em prol da educação do campo são essenciais, mas o envolvimento da comunidade para a produção de uma educação que atenda às reais necessidades da comunidade são fundamentais. Talvez aqui resida grande parte do problema discutido pelos pais e mães dos alunos, identificado pela professora também: uma certa

“romantização” desse camponês utópico, que vive no campo e retira dele seu sustento. Não o encontramos ali. Talvez, como me disse a presidente da associação de moradores, eu os encontrasse nos outros distritos e comunidades vizinhas, mas não ali. Mas, se no início da pesquisa eu procurava esse mesmo camponês descrito nos documentos oficiais, ao final eu buscava encontrar o camponês voadeirense. O camponês que não se identifica com a imagem criada sobre ele.

Seria essa a reflexão feita por Ribeiro (2013), referenciando Arroyo, que traz uma discussão bastante profunda, fruto de anos de diálogos com movimentos populares. Para a autora, podemos sintetizar em três as questões sobre a educação do campo:

Como vemos os sujeitos de direitos à educação do campo: como indivíduos ou como coletivos ou, ainda, como pessoas e, ao mesmo tempo, coletividades? E, a partir desta: Como vemos a educação do campo: como uma abstração generalizante, aplicada a todos, sem contemplar a ninguém em particular, ou como formação humana dentro de um contexto histórico-social concreto? A quem cabe fazer/oferecer essa educação que não está pronta nem definida pelos manuais? (RIBEIRO, 2013, p. 184 e 185)

Estamos ainda distantes de uma educação do campo que contemple os anseios das populações a que se destinam, embora esteja nas pautas dos movimentos populares a construção dessa educação. Os anos de história de uma educação pensada de fora (muitas vezes pelo capital internacional, que busca se apropriar cada vez mais do campo brasileiro, expulsando dele o camponês), não deixam de fazer parte da constituição dessa escola, estando ainda muito presente. Não nos desfazemos fácil de nosso passado. A desestruturação do modo de vida dos camponeses passa, sem dúvidas, pela desestruturação das escolas.

A visão “moderna” da cidade em contraposição ao “arcaico” do campo tem justificado a adoção de políticas seja para “superar” o atraso do camponês, como vários autores têm mostrado, mas também para diminuir os custos com a educação da população rural, cujo destino, nessa compreensão, é o deslocamento para os centros urbanos. Nesse sentido, as políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. (RIBEIRO, 2013, p. 184)

Foi essa a discussão que buscamos realizar neste trabalho. Se em alguns momentos nosso discurso pareceu romantizado demais, é por acreditar no campo enquanto espaço de luta, e na educação do campo enquanto possibilidade de renovação do campesinato brasileiro. Neste momento, em que as forças antagônicas presentes na sociedade atual acirram mais e mais suas contradições, o campesinato apresenta-se

enquanto força de oposição, e luta pela manutenção de seu modelo de organização e de resistência à absorção completa pelo modelo dominante de produção, de relação com a terra, de organização familiar, etc.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília: Unesco, 1998.

_____. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. Reforma Agrária – **Revista Brasileira de Reforma Agrária** – vol. 28, n 1, 23 e 29, n 1 – Jan./dez. e jan./ago 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANJOS, Flávio Sacco dos e CALDAS, Nádia Velleda. **O futuro ameaçado: o mundo rural face aos desafios da masculinização, do envelhecimento e da desagrarização**. Ensaios FEE, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jun. 2005.

AUGUSTO, Hélder dos Anjos; RIBEIRO, Eduardo Magalhães. **O envelhecimento e as aposentadorias no ambiente rural: um enfoque bibliográfico**. Organ. Rurais agroind., Lavras, v. 7, n. 2, 2005.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A Organização do Trabalho Pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Brasília, 2012 (Tese de Doutorado)

BARROZO, João Carlos. A questão agrária em Mato Grosso: a persistência da grande propriedade. In: BARROZO, João Carlos (org.) **Mato Grosso – A (re)ocupação da terra na fronteira amazônica (século XX)**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

BATISTA, N. C. Conflitualidades no espaço escolar: implicações com a emancipação social. **EccoS**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 103-117, jan./jun. 2010.

BISPO, Cláudia Luiz de Souza; MENDES, Estevane de Paula Pontes. O rural e o urbano brasileiro: definições em debate. **Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos**. 2010, Porto Alegre/RS.

BITTAR, Ingrid Mara Bicalho. Modernização do Cerrado Brasileiro e Desenvolvimento Sustentável: revendo a história. **Revista Verde** (Mossoró – RN – Brasil) v.6, n.1, p. 26 – 38 - janeiro/março de 2011.

BORGES, Maria Eliza Linhares. Reforma Agrária e Identidade Camponesa. In.: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). **O Golpe e a Ditadura Militar 40 anos depois (1964 – 2004)**. Bauru: Edusc, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

BRASIL, MEC. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013: Guia de Livros.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio,

EXPRESSÃO POPULAR, 2012.

CAMARANO, Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos. In.: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 21, 1998, Caxambu, MG Anais... Caxambu: ANPOCS, 1998.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Antologia retirante.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CARVALHO, Livia Teixeira Dias (org) **Redescobrimo o Povoado de Voadeira – Distrito de Barra do Garças/MT.** Barra do Garças, 2011 (material impresso em gráfica)

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação.** Set./Out./ Nov./Dez 2001, nº 18. In.: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf> (Acesso em 22/04/2014, às 09h22min)

EUZÉBIOS FILHO, Antônio. **Sujeito e Consciência:** entre a alienação e a emancipação. PUC-Campinas, 2010 (Tese de Doutorado)

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Campinas: Papirus, 1995.

FROELICH, Marcos José. (Et. al.). Êxodo seletivo, masculinização e envelhecimento da população rural na região central do RS. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 41, n. 9, set. 2011

<http://www.mec.gov.br/secad/escolaativa> (Acesso: 16/05/2014, às 18h05min)

LINO, Kenia Dias. O direito agrário e os conflitos pela terra na região nordeste de Mato Grosso. In.: www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/017.pdf (acesso em 20/02/2014, às 09h11min)

LUZ, Claudemiro Souza. **História da Cidade de Aragarças – Cinquenta anos da Revolta Veloso – 1959 – 2009.** Aragarças, 2009 (impresso em Gráfica)

MACHADO, Ilma Ferreira. Qual a Organização Curricular Necessária à Escola do Campo? In.: Carvalho, Diana Carvalho de, Et al. (org). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2008.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. In.: seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/6470/4779 (Acesso em 13/01/2015)

MACIEL, Dulce Portilho. Aragarças(1943-1968): A ModernaUrbe na Rota para o Oeste. **Revista Plurais**, Vol. 1, No. 2, janeiro/junho 2005, pp. 145-162.

MARTINS, Dora; VANALLI, Sônia. **Migrantes**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, José de Souza. Educação rural e o desenraizamento do educador. In.: <http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm> Abril de 2013)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã, 1º Capítulo**: seguido das teses sobre Feuerbach (trad.: Silvio Donizete Chagas) São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte** (trad.: Silvio Donizete Chagas) São Paulo: Centauro, 2003.

_____. **A Origem do Capital (a acumulação primitiva)** (trad.: Walker S. Maia) 5. ed. Rio de Janeiro: Global, 1985. Coleção Bases.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a educação básica**. Cuiabá: Defanti, 2010.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. (trad.: Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho) 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. Revista, São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do Trabalho)

_____. A educação para além do capital. **Revista Theomai**, 1º semestre 2007. <http://www.revistatheomai.unq.edu.ar/numero15/ArtMeszaros.pdf>

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do Capitalismo na Amazônia Nortematogrossense**: a mercantilização da terra e da escola. Porto Alegre, 2008. (Tese de Doutorado)

_____. O processo de esvaziamento do campo entre os jovens camponeses: os desafios colocados à escola. **Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: Multitemática**. Ano IX, nº 16 (jul./dez. 2011) Cáceres: Unemat Editora.

_____. Um olhar sobre (o campo) a educação no/do campo: a questão das especificidades do ensino. **Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: Multitemática**. Ano VIII, nº 13 (jan./jun. 2010) Cáceres: Unemat Editora.

_____. Reforma Agrária de Mercado. In.: SOUZA, Edilson Antônio de. **Desenvolvimento Regional: história, economia e meio ambiente**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, Douglas Sathler dos, O Rural e Urbano no Brasil. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú- MG – Brasil, de 18 a 22 de setembro de 2006.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n.2, p. 23-40, Jul.-Dez. 2011.

_____. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SPAGNOLO, Fernando. **Escola e educação para o trabalho no meio rural: o caso de Barra do Corda**. São Paulo, CENAFOR, 1972.

VIANA, Nildo. A Dialética como Ideologia. **Fragmentos de Cultura**, Ifiteg/UCG. Vol 12, Especial, Março/2003, PP. 95-116.

_____. **A consciência da História**. Goiânia: Edições Combate, 1997.

www.capes.gov.br

www.estadao.com.br/noticias/geral,confronto-durante-protesto-deixa-2-mortos-no-mt,389269,0.htm (20/02/14, 09h20min)

www.informecritica.blogspot.com.br/2011/01/octavio-ianni-crise-dos-paradigmase.html (08/04/14, 10h06min)

www.historia.uff.br/estadoepoder/7sneq/docs/017.pdf p. 7. Acesso em 20/02/2014, às 09h11min)

www.reporterbrasil.org.br/2010/04/cortadores-de-cana-sao-libertados-de-trabalho-escravo.html (Acesso: 08/04/14, 22h32min)

www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=260&Itemid=479 (Acesso: 16/05/2014, às 15h43min)

ZAVAREZE, Sônia Salete. **Comunidade Voadeira e a Gestão do Território**. Goiânia, 2007 (Dissertação de mestrado).

ANEXO I – PPP DA ESCOLA MUNICIPAL EUCLIDES DA CUNHA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

E.M.E.F.EUCLIDES DA CUNHA

POVOADO DE VOADEIRA

BARRA DO GARÇAS-MT, 2013

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO GARÇAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
E.M.E.F. EUCLIDES DA CUNHA

1. FINALIDADE DA ESCOLA

1.1. JUSTIFICATIVA

Nos dias hodiernos a sociedade exige cada vez mais habilidades e conhecimentos das pessoas. Nesse sentido é fundamental que a escola proporcione uma educação sistematizada, integrando o conhecimento à realidade em que a instituição está inserida.

Neste cenário é de suma importância, que a escola Euclides da Cunha busque preparar o educando para atuar ativamente na sociedade, possibilitando-o para que ele possa transformar sua realidade.

Dessa forma faz-se necessário considerar que a instituição conta com sala multisseriadas, com alunos da Educação Infantil ao 5º ano e por isso possui uma realidade particular, tendo em vista que é uma escola do campo, situada em uma comunidade rica culturalmente. Sendo assim, todo trabalho será voltado para uma proposta interdisciplinar e multidisciplinar, privilegiando projetos e baseando-se no programa Escola Ativa, proposto pelo Governo Federal às escolas do campo.

Destarte, unidade escolar visa satisfazer às necessidades da comunidade, proporcionando um ambiente democrático, onde o desenvolvimento do educando vai ao encontro do desenvolvimento da comunidade.

1.2. HISTÓRICO DA ESCOLA

NOME DA INSTITUIÇÃO: Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides da Cunha

ENDEREÇO: Rua Izaurina Abreu Luz S/N Povoado de Voadeira- distrito de Barra do Garças MT, CEP 78600-000.

ASPECTO LEGAL: Criação Lei nº 461/74- Nova den. Lei nº 2194/99. Autorização Resolução 052/85 CEE. Renovação de Reconhecimento nº 001/2012 CME. Entidade Mantenedora - secretaria Municipal de Educação.

A escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides da Cunha, iniciou suas atividades em 1950 em uma casa de palha para atender o povoado e as fazendas vizinhas. Em 1971 a escola passou a funcionar em uma sala onde funcionava uma igreja católica da comunidade. Em 1974 com nome de Escola Municipal de 1º grau Voadeira foram construídas duas salas por ocasião de sua criação. Apenas em 1979 a escola passou a se chamar Euclides da Cunha, funcionando com seis salas satélites na Fazenda Mutum, Areado, Jardim Nova Barra, Plínio Pitaluga Rochedo e São Bento. Em 1982 foram construídas mais uma sala para funcionar a secretaria, uma cozinha, dois banheiros e um depósito, os quais mantêm até hoje a mesma estrutura. A obra foi inaugurada em 2 de setembro de 1983 e atualmente a escola deixou de ser extensão, garantindo assim, a identidade de escola campo e sua autonomia.

1.3. BIOGRAFIA DE EUCLIDES DA CUNHA

Nasceu em 1866: A 20 de janeiro Euclides da Cunha nasce na Fazenda Saudade, em Santa Rita do Rio Negro (atual Euclidelândia), município de Cantagalo, Rio de Janeiro, primeiro filho de Manuel Rodrigues Pimenta da Cunha e Eudóxia Moreira da Cunha. - **1869:** Falece-lhe a mãe, de tuberculose. Passa a residir, sucessivamente, em Teresópolis, São Fidélis e na cidade do Rio de Janeiro, na companhia de parentes. - **1883:** Ingressa no Colégio Aquino, onde é aluno de Benjamin Constant, republicano histórico, importante influência em sua formação. - **1885:** Cursa a Escola Politécnica do Rio. - **1886:** Assenta praça na Escola Militar - que lhe dá soldo e quartel - visando à engenharia militar. Novamente aluno de Benjamin Constant. - **1888:** Sai da forma e atira o sabre ao chão, diante de todos, após tentar, sem êxito, quebrá-lo, durante o desfile da tropa diante do ministro da Guerra do império, conselheiro Tomás Coelho, em visita à escola, cuja presença no estabelecimento militar, naquele momento, visava, precisamente, desmobilizar a participação dos cadetes em ato republicano, dando uma demonstração de apoio institucional da força militar ao império. Desligado por indisciplina, Euclides tem sua matrícula na Escola Militar cancelada em 11 de dezembro. Três dias depois, dá baixa do Exército. Muda-se para São Paulo, onde escreve, sob pseudônimo, veementes artigos de propaganda republicana para o jornal “A Província de São Paulo”. - **1889:** Em seguida à proclamação da República, no dia 15 de novembro, Euclides participa das comemorações da noite de 16, em casa do então major Solon Ribeiro, o mesmo que entregara em mãos ao imperador deposto a intimação de abandonar imediatamente o Brasil. A 19 de novembro, Euclides é reintegrado ao exército, incluído entre os anistiados pelo novo governo e promovido, ainda neste ano, a alferes-aluno. - **1890:** Passa à Escola Superior de Guerra.

Promovido a segundo-tenente. Casa-se com Ana Solon Ribeiro, filha do major republicano. - **1892:** Forma-se. Recebe a patente de primeiro-tenente. Coadjuvante de ensino na Escola Militar. - **1897:** Em Março publica seu primeiro artigo, “A nossa Vendéia“, sobre a Campanha de Canudos, em “O Estado de São Paulo”. Segue para o campo de batalha nos sertões baianos como repórter do jornal e adido ao estado-maior do ministro da Guerra. Permanece quase até o final da campanha, regressando do sertão alquebrado e doente. Passa uma temporada na fazenda Trindade, em Belém do Descalvado, de propriedade do pai. Retifica e amplia o plano primitivo de “A nossa Vendéia”; o livro em progresso passa a intitular-se Os Sertões. - **1899:** Euclides vai para São José do Rio Pardo, São Paulo, para reconstruir uma ponte metálica, derrubada por enchentes. - **1900:** Conclui a escrita do livro. - **1901:** É inaugurada a ponte de São José do Rio Pardo. - **1902:** A 2 de dezembro, Os Sertões é lançado, com grande êxito de crítica e de vendas. - **1903:** Sai a 2.^a edição. A 21 de setembro, Euclides é eleito para a Academia Brasileira de Letras. A 20 de novembro, toma posse no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. - **1904:** É nomeado pelo Itamaraty chefe da Comissão de Reconhecimento do Alto Purus, na Amazônia, para onde parte no paquete Alagoas, a 13 de dezembro, lá chegando no dia 30. - **1906:** Regressa ao Rio de Janeiro, vai trabalhar no Ministério das Relações Exteriores, como adido ao Gabinete do Barão do Rio Branco. Publica o Relatório sobre o Alto Purus e Contrastes e Confrontos. - **1907:** Publica Perus versus Bolívia. - **1909:** Nomeado professor de Lógica no Colégio Pedro II, tendo sido o segundo colocado em concurso. Morre a 15 de agosto, em confronto de honra com Dilermando de Assis, amante de sua mulher.

1.4. QUADRO DE FUNCIONÁRIOS

1.4.1. Apoio administrativo

Nº	NOME	CARGO/FUNÇÃO	FORMAÇÃO
01	MARIA DA ANUNCIACÃO R. DA SILVA	NUTRIÇÃO ESCOLAR	ENSINO FUNDAMENTAL
02	MARIA ZENAIDE A. DE OLIVEIRA	MANUTENÇÃO DA INFRA-ESTRUTURA	ENSINO FUNDAMENTAL
03	NÚBIA RIBEIRO DA SILVA	MONITORA	ENSINO MÉDIO

1.4.2. Docente

Nº	NOME	CARGO/FUNÇÃO	FORMAÇÃO
01	LÍVIA DE O. T. DIAS CARVALHO	PROFESSORA	PEDAGOGA

1.4.3. Técnico administrativo

Nº	NOME	CARGO/FUNÇÃO	FORMAÇÃO
01	LÍVIA DE O. T. DIAS CARVALHO	DIRETORA	PEDAGOGA

1.4.4. Regime de trabalho

Todas as funcionárias da escola trabalham em regime de 40 horas semanais, sendo que a professora que também é diretora cumpre 20 horas em sala de aula e 20 horas no administrativo. Tendo em vista que a escola tem aula apenas no período matutino as funcionárias cumprem seus horários de maneira flexível, de modo que todas tenham bom desenvolvimento de suas atividades. As terças e quintas são destinadas a reforço escolar, momento em que a professora e a monitora realizam atividades extras classe com alunos que precisam de maior acompanhamento.

A escola não conta com vigia, por isso ela fica exposta no período noturno e fins de semana, sendo que seria de fundamental importância que se colocasse um profissional responsável pela segurança da escola, já que nela possuem materiais de alto valor como a lousa eletrônica, computadores, TV e outros.

1.5. NÚMERO

Regime de funcionamento

A escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides da Cunha, situada no Povoado de Voadeira- Distrito de Barra do Garças MT, oferece a educação básica com as seguintes etapas:

Educação Infantil

Pré I	Matutino	7:20 às 11:35	03 alunos
Pré II	Matutino	7:20 às 11:35	02 alunos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ano	Turno	Horário	Nº de alunos
1º	Matutino	7:20 às 11:35	02 alunos
2º	Matutino	7:20 às 11:35	03 alunos
3º	Matutino	7:20 às 11:35	03 alunos
4º	Matutino	7:20 às 11:35	04 alunos
5º	Matutino	7:20 às 11:35	02 aluno

1.6 FILOSOFIA DA ESCOLA

A escola Euclides da Cunha objetiva contribuir para o desenvolvimento de múltiplas habilidades na criança, valorizando a individualidade de cada aluno, de modo que este tenha possibilidade de agir ativamente em seu meio social de maneira crítica e reflexiva, compreendendo as constantes transformações sociais. É importante que seja sempre respeitado a identidade social dessas crianças, nesse sentido o trabalho pedagógico precisa valorizar o campo a fim de que os alunos compreendam a importância da zona rural e construam uma concepção afirmativa sobre a população do campo.

Partindo de uma perspectiva sócio construtivista, buscaremos realizar um trabalho voltado ao desenvolvimento físico, intelectual, moral, político e humano sem desconsiderar as particularidades de cada criança, visando dar a ela subsídios para que possa se ver como parte integrante e ativa da sociedade.

1.7 OBJETIVOS GERAIS

A escola entende que a construção do presente projeto norteará o trabalho pedagógico, visando a eficácia do processo ensino – aprendizagem, com o propósito de assegurar ao educando um ensino de qualidade. Desenvolver-se-á um trabalho de maneira que toda a comunidade escolar seja envolvida e, na medida em

que surgirem as necessidades, buscará recursos internos e externos uma vez que tem como objetivo a parceria da escola com a comunidade.

Portanto, o eixo fundamental da proposta é a consonância de ações teóricas e práticas que viabilizem a concretização de um ensino significativo na construção da cidadania pautada num sistema de conscientização, de modo que os educandos desenvolvam uma visão crítica que os possibilitem posicionar diante dos aspectos sócio-político, histórico e cultural que permeiem a vida em sociedade, considerando também a educação especial e seus princípios, já que a escola precisa pautar seu trabalho relevando a diversidade existente em sala de aula, para que assim crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação sejam respeitados e tenham direito a uma educação de qualidade.

1.8 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL



2 RECURSOS DISPONÍVEIS

2.2.1- Físico:

A escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides da Cunha foi construída numa área de 452 metros quadrados. A área livre é de 450 metros quadrados.

PRÉDIO ESCOLAR: Construído pela Prefeitura Municipal de Barra do Garças, com as seguintes dependências:

- 01 – Secretaria
- 01 – Depósito de material de limpeza
- 02 – Salas de Aulas
- 01 – Cozinha
- 02 – Conjuntos de banheiros

É importante enfatizar que a escola possui grande espaço livre onde as crianças desenvolvem suas atividades de recreação, no entanto, há apenas uma pequena varanda coberta, na qual pega sol por boa parte do dia.

Há ainda um espaço para horta, onde todos os anos se plantam hortaliças e verduras com projetos onde as crianças podem desenvolver vários conhecimentos acerca da agricultura de subsistência.

2.2.2 -Financeiro:

A Escola não dispõe de recursos próprios. É mantida financeiramente pelo Município, o qual mantém a merenda escolar com auxílio de recursos do FNDE. Os materiais de expediente e materiais pedagógicos são enviados pelo Município. A escola recebe ainda acervos de livros do Governo Federal.

3. CURRÍCULO

Os parâmetros Curriculares Nacionais são a base para o trabalho pedagógico na escola, e partindo do que ele preconiza, a instituição visa oferecer condições para que o aluno seja um pesquisador, inovador e gerente de informações. Para tanto, os temas transversais são presentes na organização didático pedagógica tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

A organização das turmas se dá de acordo com o ensino fundamental de nove anos partindo do pressuposto de que o aprendizado é gradativo e que cada ano precisa ser um suporte para o ano seguinte. Nesse sentido, o ensino deve considerar a realidade da instituição e a proposta da turma multisseriada, privilegiando então, projetos interdisciplinares e contextualizados com a realidade da comunidade de Voadeira. É importante destacar que a escola trabalhará com o bloco de Alfabetização e Letramento o qual compreende-se os 1º, 2º e

3º anos do ensino fundamental, nos quais buscarão de maneira gradativa inserir o educando ao mundo letrado. Dessa forma é importante enfatizar que todo o trabalho com os três primeiros anos do ensino fundamental estarão em consonância com os direitos de aprendizagens proposto pelo programa do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

O plano Municipal de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação do Campo, também são norteadores das práticas pedagógicas da instituição. Isto posto, aliaremos ao PCN, o programa Escola Ativa, o qual propõe um ensino diferenciado para escolas rurais, favorecendo o processo ensino aprendizagem, contribuindo para que as crianças tenham um suporte para agir ativamente em sociedade, tornando-se cidadãos críticos e participativos.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

Considerando ainda a importância do atendimento educacional especializado AEE, os trabalhos pedagógicos e de acessibilidade considerarão a plena participação dos alunos independente de suas necessidades específicas.

Nesse contexto, o AEE será oferecido, mesmo que a escola não possua sala de recursos multifuncionais. Dessa forma serão identificados, elaborados e organizados os recursos pedagógicos e de acessibilidade para garantir plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas.

Para tanto, haverá um profissional em sala de aula para auxiliar o educador no processo ensino aprendizagem das crianças com deficiências, entretanto, quando houver necessidade de um profissional com habilitação específica como em Libras ou Braile, o caso será comunicado à Secretaria Municipal, para que seja possível realizar um atendimento eficiente e eficaz, utilizando-se recursos de informática e outros meios técnicos, sem prejuízos da Língua Portuguesa.

O aluno que possuir altas habilidades ou superdotação também serão oferecidos serviços complementares organizados para favorecer o aprofundamento e o enriquecimento das atividades curriculares, conforme sua capacidade cognitiva. E em atividades de educação física serão considerados o comprometimento da deficiência em conformidade com a avaliação médica realizada pelo aluno, sem que este fique excluído das atividades.

3.1 -CURSOS MANTIDOS PELA ESCOLA

A escola Municipal de ensino Fundamental Euclides da Cunha, atende a Educação Básica nas seguintes etapas:

Educação Infantil;

Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano;

3.2 - OBJETIVOS DOS CURSOS

3.2.2- Ensino Fundamental

“Os objetivos constituem o ponto de partida para refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória. Devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos. Finalmente, devem constituir-se uma referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola”. (BRASIL. 1998)

- Utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções da cultura. Partindo do pressuposto de que até o 3º ano do as crianças devem estar alfabetizadas, como preconiza o Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa.

3.3 – METODOLOGIA

Considerando que o objetivo maior do Ensino –Aprendizagem é a mediação do conhecimento pautado num senso crítico que fundamente o posicionamento diante das diferentes situações. Assim devem ser utilizados métodos e atividades que

contemplem experiências de aprendizagem ricas em situações de participação, nas quais os alunos possam opinar, assumir.

Responsabilidade colocar-se resolver problemas e conflitos bem como conscientizar-se sobre as conseqüências de seus atos. Nesse cenário situações que envolvam atividades como seminários, exposição de trabalhos, organização de campanhas, monitoria de grupos de estudos, eleição e desenvolvimento de projetos e o desenvolvimento de atividades que favoreçam a leitura e escrita de maneira autônoma, sem que em hipótese alguma, crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação sejam privadas de seus direitos de aprendizagem.

Assim o ensino e a aprendizagem, numa concepção de cidadania, só se efetivará com a participação na concretização e desenvolvimento do processo em curso e tendo como suporte lógico a realidade escolar para uso efetivo dos procedimentos aprendidos, para a promoção das capacidades que se quer desenvolver.

3.4 –AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo contínuo e comutativo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, visando ao aprimoramento do trabalho escolar, segundo os objetivos da escola.

Todos os participantes da ação educativa serão avaliados em momentos individuais e coletivos, por quem de direito. A avaliação deve ser desenvolvida de modo integrado como uma atividade permanente, global, presente em todos os momentos da atividade pedagógica, tendo por finalidade:

- Diagnosticar a situação de aprendizagem do educando, para estabelecer os objetivos que nortearão o planejamento da ação pedagógica;
- Verificar os avanços e dificuldades do educando no processo de apropriação, construção e recriação do conhecimento, em função do trabalho desenvolvido;
- Fornecer aos educadores elementos para uma reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento.

A avaliação no que diz respeito a elaboração dos instrumentos, deve-se observar as normas de preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Cabe destacar que nos três primeiros anos do ensino fundamental, que correspondem ao bloco de Alfabetização e Letramento, a avaliação será realizada mediante registro do desenvolvimento do aluno em todas as áreas do conhecimento, sem que haja interrupção do processo de alfabetização. Nesse contexto deve assumir um caráter processual,

formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, deve-se utilizar vários recursos e procedimentos, assegurar tempos e espaços para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos, prover períodos de recuperação e auxiliar redimensionamento das práticas educativas para melhoria da aprendizagem.

No 4º e 5º ensino fundamental a avaliação deve ser mediadora, formativa e somativa, pautada na ação-reflexão-ação, propiciando aos envolvidos no processo educacional subsídios para intervenção, enquanto sujeitos conscientes de suas potencialidades, dificuldades e perspectivas. Nesse sentido, precisa ser:

- I – **Contínua** – no sentido de ser permanente, no processo de aprendizagem do aluno, levantando seu desenvolvimento através dos avanços, dificuldades e possibilidades;
- II – **Dinâmica** – utilizando diferentes instrumentos e incluindo na reflexão dos seus resultados a participantes dos alunos, professores e outros profissionais da educação;
- III – **Investigativa** – com a finalidade de levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do educando e oferecer subsídio para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realizam.

A avaliação de aprendizagem será realizada continuamente por meio de:

- 1- atividades desenvolvidas de forma oral, escrita, trabalhos de pesquisa, exercícios, trabalho em grupo, análise, trabalho individual e outros;
- 2- observação do professor, considerando no aluno: a atenção, o interesse, o senso de responsabilidade, a dedicação ao estudo, a pontualidade e assiduidade no cumprimento de suas tarefas, a participação nos trabalhos de classe e estralasse, o esforço e o progresso.

Aos alunos que necessitam de AEE, a avaliação será realizada considerando o comprometimento de sua deficiência, de modo que se possa avaliar os avanços, e aprendizagens, mesmo que não estejam correspondentes a idade do aluno. A avaliação deve ser um instrumento enriquecedor das práticas pedagógicas, e não algo que favoreça a exclusão e rotulação dos alunos.

Na correção dos trabalhos, o professor deve ter a preocupação em valorizar, mas a originalidade e a demonstração de raciocínio do que a quantidade de conteúdos. Para registrar os resultados dos alunos, a escola ocupará-se-á do seguinte instrumento:

* Ficha Individual em forma de relatório, que acompanhará o Histórico Escolar e uma segunda via que ficará arquivada na Secretaria da escola. Os resultados de aproveitamento serão comunicados aos pais por meio das fichas individuais dos alunos.

No Ensino Fundamental, conforme a Lei 9.394/96, exige-se frequência igual ou superior a 75% do total da carga-horária anual prevista na Base Curricular. No entanto no Bloco de Alfabetização e Letramento este percentual será considerado sobre a carga horária total do bloco, 600 dias letivos.

3.5 RECUPERAÇÃO Ensino Fundamental

A recuperação tem por finalidade auxiliar o aluno a superar suas dificuldades de aprendizagem no que se refere à aquisição de conhecimento e de habilidades.

Como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, a recuperação deve ser organizada para atender aos problemas específicos de aprendizagem dos alunos.

A recuperação de aprendizagem precisa:

- I -** ser imediata, assim que foi constatada a perda, e contínua;
- II -** ser dirigida às dificuldades específicas do aluno;
- III -** abranger não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes.

O processo de recuperação adotado é o contínuo e paralelo.

1º - Entende-se por recuperação contínua aquela que se dá durante o processo ensino-aprendizagem. É o atendimento individual do aluno no momento em que ele demonstrar não ter assimilado o conteúdo apresentado, por meio de atividades específicas e com metodologia diversificada.

2º - A recuperação paralela é aquela que se destina ao atendimento do aluno com aproveitamento insuficiente, durante o ano letivo, ministrado no contra turno pelo professor e coordenador.

3º - O resultado de recuperação serão orientados pelo professor como atividade normal de seu trabalho, hora no decorrer do processo ensino/aprendizagem, hora em turnos diferentes do horário de aula de cada área do conhecimento.

4º - Não há limite de disciplina para a recuperação de alunos com aproveitamento insuficiente, no ensino fundamental de primeira a quarta série.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos” (pag. 48).

Assim, a seleção de conteúdos, foi pautada na categoria de conteúdos que subsidiam a reflexão e o planejamento do professor: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Deve se considerar que o professor, com vistas a desenvolver determinada capacidade, pode priorizar determinados conteúdos; trabalhá-los em diferentes momentos do ano; voltar a eles diversas vezes, aprofundando-os a cada vez, tendo em vista a necessidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

4.1- OBJETIVOS GERAIS

A educação Infantil da instituição visa desenvolver nos educandos habilidades e competências que os preparem para ingressar no ensino fundamental. Dessa forma, deve-se priorizar trabalhos que propiciem um desenvolvimento integral do educando, respeitando as fases de desenvolvimento da criança e dando a ela oportunidades de se expressar utilizando diferentes linguagens além de trabalhar o cognitivo, afetivo e motor.

4.2.METODOLOGIA

O trabalho com educação infantil será baseado nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, utilizando metodologias diversificadas que busquem um desenvolvimento partindo dos seguintes princípios:

- **ASPECTOS COGNITIVOS:** linguagem, conceitos matemáticos, domínio dos conceitos sociais e científico.
- **SÓCIO-AFETIVOS:** relacionamento com professor e colegas, responsabilidade, criatividade.
- **PSICOMOTORES:** disciplina, equilíbrio, coordenação, lateralidade, expressividade, organização e cooperação no grupo.

4.3. AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada em forma de relatórios sendo realizada de acordo com o processo de cada criança, a significação que cada trabalho comporta, afastando julgamentos, como feio ou bonito, certo ou errado, que utilizados dessa maneira em nada auxiliam o processo educativo. A observação do grupo pela professora, será uma constante no cotidiano das aulas tendo em vista a importância da socialização da criança nos momentos de criação artística. Será também, contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças com registros referentes ao desenvolvimento vocal (se cantam e como); ao desenvolvimento rítmico e motor; à capacidade de imitação, de criação e de memorização musical.

Assim ela será norteada obedecendo aos Princípios Éticos, Políticos e Estéticos, em complementação à ação da família. Nesta que é a primeira etapa da Educação Básica, a avaliação se fará mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno, em documento próprio, sem objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental.

A avaliação na educação Infantil se orientará, prioritariamente, para o reajuste da ação do professor e da Proposta Pedagógica, bem como para o acompanhamento da criança em suas conquistas, dificuldades e possibilidades, devendo ocorrer ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Desse modo a avaliação deve ocorrer de forma adequada às características dos alunos, possibilitando-lhes uma aprendizagem de qualidade. O objetivo da avaliação é que todos aprendam, a não classificar ou rotular os alunos. É necessário registrar em fichas descritivas e em caderno para o controle do professor, detalhando o percurso realizado pelo aluno, seus avanços e dificuldades em cada área do conhecimento.

Isto posto, a avaliação será utilizada de maneira a evidenciar o desenvolvimento da criança ao longo de todo processo de ensino aprendizagem, apresentando sempre aos pais os resultados bimestrais registrados nos relatórios.

5. PLANEJAMENTO

Planejamento é o ato ou efeito de planejar. É o processo que leva ao estabelecimento de um conjunto coordenado de ações, visando a consecução de determinados objetivos. Planejar é elaborar um roteiro de ações para atingir um determinado fim.

Para se planejar a escola adota os seguintes procedimentos:

- Estabelecemos objetivos simples, claros e definidos que o coletivo da escola quer alcançar;
- Definimos caminho que levará aos objetivos pretendidos; definimos também os procedimentos pedagógicos cabíveis para que, por meio das ações viabilizemos a consecução dos objetivos traçados e pretendidos;
- Estabelecemos um roteiro norteando os caminhos a seguir para atingirmos as metas propostas;

Ao concluirmos esses procedimentos, entendemos a importância de se planejar ações a serem desencadeadas ao longo dos quatro bimestres, do ano letivo, nas quais utilizaremos todos os meios disponíveis para atingirmos os fins a que se destina o ato de educar.

O nosso planejamento á partir de 2002 e em 2003 é realizado por bimestre. Ao termino de cada bimestre nos reunimos, avaliamos o que foi executado, o que ficou pendente e replanejamos o bimestre seguinte.

5.1 Ensino Fundamental

Língua Portuguesa:

Objetivo:

Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, que permeie as demais áreas do conhecimento, com vistas no desenvolvimento das seguintes habilidades: falar e escutar, ler e escrever, articuladas a partir destes três eixos básicos: construir a oralidade, descobrir o universo da leitura e comunicar-se pela escrita.

Ementa:

Conhecimento da leitura, criação e interpretação de pequenos textos e uso correto da ortografia.. Primeiras noções gramaticais. Leitura e produção de textos escritos e reprodução por meio de desenhos. Leitura, compreensão de textos ortografia e gramática. Compreender os textos orais e escritos orais, escritos, interpretando-os. Conhecer e analisar criticamente os usos da língua, bem como a diversidade de gêneros textuais. Escrever textos, utilizando a escrita alfabética e se preocupando com a forma ortográfica. Compreensão e aplicação de atitudes e valores em relação á vida, ao ambiente, as relações humanas e a si próprio.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Wanda Maria de Catro. **Programa Escola Ativa** Caderno do educador: matemática. Brasília: MEC, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e aprendizagem, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SEEF, 1997.

CAVÉQUIA, Márcia Peganini. **A Escola é Nossa: Língua Portuguesa** 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2008.

Geografia:**Objetivo:**

Conhecer a organização do espaço geográfico, a relação entre o processo histórico das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar e do território, a partir da paisagem, tendo como eixos básicos, a construção dos diferentes espaços, a partir do concreto e do próximo, realizando um movimento de ida e vinda, do concreto ao abstrato, do próximo ao distante, com vistas á compreensão da realidade.

Ementa:

Compreender a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações. As transformações feitas pelo homem no âmbito da atividade produtiva, a utilização da tecnologia como meio de satisfazer suas necessidades. Observar modelos de representação e orientação no espaço e no tempo, familiarizando-se com +Sa linguagem cartográfica.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Wanda Maria de Catro. **Programa Escola Ativa** Caderno do educador: matemática. Brasília: MEC, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e aprendizagem, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** geografia. Brasília: MEC/ SEEFF, 1997.

CAVÉQUIA, Márcia Peganini. **A Escola é Nossa:** geografia. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2008.

Matemática:**Objetivo:**

Identificar os conhecimentos matemáticos como meio para transformar o mundo a sua volta, de modo que os alunos entenda-os como forma de atividade humana, a partir dos seguintes eixos curriculares: interagindo com os números, vivenciando as medidas e convivendo com a geometria.

Ementa:

Ter pensamento lógico, raciocínio criativo, cálculo mental, entendimento de texto, de representações geométricas e numéricas. Desenvolver o pensamento lógico e a capacidade de análise crítica em busca de soluções para situações propostas, assimilando conceitos e desta forma ampliando suas compreensões.

BIBLIOGRAFIA:

ALVES, Wanda Maria de Castro. **Programa Escola Ativa** Caderno do educador: matemática. Brasília: MEC, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e aprendizagem, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Brasília: MEC/ SEE, 1997.

CAVÉQUIA, Márcia Peganini. **A Escola é Nossa**: matemática. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2008.

História:

Objetivo:

Valorizar o patrimônio sociocultural subsidiando o aluno de forma que a disciplina de história possibilite-o a compreensão das ações humanas nas diferentes épocas e diferentes espaços, construindo um diálogo dinâmico entre passado e presente, posicionando-se de forma crítica e reflexiva sobre qualquer momento da história, a partir deste grande eixo temático: vivendo e construindo a cidadania.

Ementa:

Compreender as relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, por meio do conhecimento dos processos de produção, comercialização e distribuição de bens. As causas da desigualdade racial, as transformações das técnicas e da tecnologia, o processo de apropriação e desapropriação dos meios de produção pelos trabalhadores.

Conhecer as diferentes culturas e etnias, a relação entre os homens e a natureza na dimensão individual e coletiva. Refletir sobre a constituição da cidadania em diferentes sociedades e tempo.

BIBLIOGRAFIA:

ALVES, Wanda Maria de Catro. **Programa Escola Ativa** Caderno do educador: matemática. Brasília: MEC, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e aprendizagem, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Brasília: MEC/ SEEF, 1997.

CAVÉQUIA, Márcia Peganini. **A Escola é Nossa**: história. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2008.

Ciências:

Objetivo:

Possibilitar ao aluno, compreender que a natureza é um todo dinâmico e que tem o ser humano como parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive, baseado nos seguintes eixos curriculares: descobrindo o corpo, cuidados com saúde, descobrindo o ambiente e as relações entre seus elementos, compreendendo e utilizando os recursos tecnológicos.

Ementa:

Conhecer mais sobre seu corpo, sobre plantas e animais, sobre o mundo onde a gente vive e que ninguém vive sozinho, que todos nós fazemos parte da natureza, que dependemos uns dos outros para viver. Compreensão da diversidade dos seres vivos, a contínua transformação e a interação dos elementos do meio ambiente. Compreensão do universo em que vivemos, a dimensão relativa da terra dos seres humanos. Conhecimento do próprio corpo e as relações de integração com os componentes do ambiente. Compreensão do universo em que vivemos, a dimensão relativa da terra dos seres humanos. Conhecimento do próprio corpo e as relações de integração com os componentes do ambiente.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Wanda Maria de Catro. **Programa Escola Ativa** Caderno do educador: matemática. Brasília: MEC, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e aprendizagem, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências. Brasília: MEC/ SEEF, 1997.

CAVÉQUIA, Márcia Peganini. **A Escola é Nossa**: ciências. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2008.

Educação Física:**Objetivo:**

Oportunizar aos alunos a possibilidade de desenvolver com autonomia, seu potencial corporal, a partir dos seguintes eixos curriculares: desenvolver a cultura corporal e a cidadania, conhecer os limites corporais adotando atitudes de respeito mútuo, aperfeiçoando competências, conhecer e valorizar teorias da cultura brasileira.

Ementa:

Desenvolvimento das habilidades físicas – motoras. Compreensão teórica da importância de um bom condicionamento físico para uma vida saudável. Formação e desenvolvimento do educando para que o mesmo desenvolva sentidos, habilidade, interesse por jogos e trabalhos em grupo.

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** educação física. Brasília: MEC/ SEEFF, 1997.

Arte**Objetivo:**

Proporcionar o desenvolvimento do pensamento artístico, tomando por base os seguintes eixos temáticos: compreendendo a ARTE como produto das culturas humanas, apreciando o universo da arte e produzindo arte, por meio de procedimentos variados em artes visuais, dança, música e teatro.

Ementa:

Conhecimento de cor, textura, formas, Dobraduras, colagem e realizar as propostas de trabalho com habilidades motoras e criatividade. Produção de mensagens, comunicação musical, corporal, desenhos e pinturas. Desenvolvimento das habilidades artísticas para criação e reprodução da arte como forma de expressão da comunicação.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte.. Brasília: MEC/ SEE, 1997.

Ensino Religioso:

Objetivo:

Levar o aluno a reconhecer-se como um ser especial feito à imagem e semelhança de Deus.

Desenvolver o amor a Deus e ao seu semelhante, proporcionando ao aluno condições que desenvolvam atitudes de respeito, compreensão e amizade.

Ementa:

Entender que as pessoas são seres especiais, parecidas com Deus por sua inteligência, liberdade e capacidade de amar e como ser completo, em contínuo e integral processo de crescimento físico, social, artístico e religioso. Valorização do ser humano, compreensão dos atos para a boa vivência no dia-a-dia. Formação, respeito e a evolução psicológica da criança, a fraternidade, solidariedade, sentimentos e atitudes.

BIBLIOGRAFIA

SCHNEIDERS, **Educação Religiosa**. Ed., Scipione, São Paulo.

6- ARTICULAÇÃO ESCOLA /COMUNIDADE

6.1 . CARACTERÍSTICA DA COMUNIDADE

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides da Cunha, atende crianças vindas de famílias de classe baixa, moradoras do Povoado de Voadeira e das fazendas dos arredores do povoado. As famílias de modo geral trabalham na comunidade ou nas fazendas, sendo que muitas mulheres se dedicam ao trabalho na cozinha comunitária confeitando doces típicos da região.

As famílias são presentes na escola, estão sempre a disposição para um trabalho integrado entre escola e comunidade, participam ativamente das reuniões e eventos promovidos pela instituição, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento escolar das crianças.

7. PARTE RELAÇÃO DE TRABALHO

7.1 HORAS – ATIVIDADES

De acordo com a Lei Complementar 049 de maio de 1999, entende-se por horas-atividade aquela destinada a preparação e avaliação didática, a colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica. As horas -atividades dos professores efetivos será realizada 100% (cem por cento) no âmbito escolar, sendo que 70% (setenta por cento) destina-se a preparação de material pedagógico, aulas de reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem, atendimento aos pais, reuniões de pais e mestre e reuniões pedagógica. As outras 30% (trinta por cento), destina-se a formação continuada nos grupos de estudos, que serão realizado no período vespertino.

7.2 REUNIÕES PEDAGÓGICAS

As reuniões pedagógicas acontecerão uma vez por bimestre para refletirmos sobre os problemas e anseios enfrentados pelos professores em sala de aula. Serão momentos de reflexão e avaliação conjuntas referentes ao processo educativo, para que juntas possamos buscar soluções para melhorar nossa ação pedagógica e conseqüentemente o ensino / aprendizagem. Estas reuniões acontecerão em horário previsto no calendário, sem prejudicar a carga horária do aluno.

7.3 REUNIÃO DE PAIS E MESTRES

A reunião de pais e mestres da escola é bimestralmente. A mesma partiu do anseio dos pais de estar refletindo sobre a educação dos seus filhos. Nesta reunião são ministradas palestras com a equipe da escola e outros profissionais.

8. AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

Esta proposta será avaliada pela equipe pedagógica da escola, para verificarmos se os objetivos e as metas aqui estabelecidas estão sendo efetivadas. E será feita durante as reuniões pedagógicas onde serão registradas em livro ata.

8.1 -CALENDÁRIO

O calendário foi elaborado respeitando as orientações da Secretaria Municipal de Educação, de modo a cumprir os 200 dias letivos.

8.2 EQUIPE ELABORADORA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esse projeto deve ser entendido como um processo que inclui a formulação de metas e meios, de acordo com a particularidade de cada escola. Elaborado pelo grupo é de co-responsabilidades de todos os membros da comunidade escolar que discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos, tendo como base à reflexão conjunta de toda equipe escolar.

9 - PROJETOS:

- No ano de 2011 a escola desenvolveu o projeto “Redescobrimo o Povoado de Voadeira” o qual originou em uma publicação de um livro, no qual mostra todas as atividades realizadas durante o projeto, e ainda conta um pouco da cultura e dos aspectos geográficos da comunidade.
- Em 2012 foi realizado o projeto “Um por Todos e Todos por Um” no qual se trabalhou o corpo humano de uma forma integrada e significativa, resultando em um passeio pela faculdade UNIVAR, para que os alunos tivessem contato com os laboratórios de anatomia da instituição.
- Em 2013 realizou-se o projeto “Memórias de Um Povoado” que buscou resgatar as memórias dos moradores de Voadeira, e assim estudar um pouco mais da história da comunidade. O projeto resultou em um documentário que contou com a participação dos moradores e dos alunos e funcionarias da escola.
- Outros projetos menores são realizados frequentemente: Reciclagem: preservando o ambiente; Horta na escola, Ler e coçar é só começar, Dengue: vamos acabar com esse mosquito, Semana Da pátria: sou cidadão.

10. BIBLIOGRAFIA

Apostila do PRASEM, *guia de consulta*. p. 121- 2155.

NOGUEIRA, Nibo Ribeiro, *Interdisciplinaridade Aplicada*, São Paulo, ed. Èrica, 1998.

PASSOS, Ilma Veigas, *Projeto Político Pedagógico*, Campinas, São Paulo. Ed. Papiros,1995.

ALVES, Wanda Maria de Castro. **Programa Escola Ativa** Caderno do educador: matemática. Brasília: MEC, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e aprendizagem, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEEF, 1997.

ANEXO II – RESOLUÇÃO NORMATIVA CME 01

16 de

b) os recursos didáticos, o mobiliário e as instalações deverão ser adequados e suficientes para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico;

c) o acervo bibliográfico deverá atender às exigências das necessidades culturais e à faixa etária dos alunos.

Parágrafo único. Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a escola deve valer-se da orientação de professores habilitados nas respectivas áreas do conhecimento e de setores específicos do sistema, utilizando, de preferência, materiais coletados por eles, pelos alunos e que sirvam efetivamente aos seus objetivos.

Art. 56. A formação de professores será específica, diferenciada e orientada pelos referenciais para a formação de professor indígena e legislação pertinente.

Art. 57. A atividade docente na escola indígena será exercida, preferencialmente, por professor oriundo da comunidade.

Parágrafo único. Será garantida a formação em serviço, conforme a legislação vigente.

Art. 58. A Secretaria Municipal de Educação será responsável pela definição da política de formação de professor indígena, assim como de sua execução.

Parágrafo único. Os cursos de formação de professor indígena serão organizados com a participação de representantes das comunidades indígenas.

Art. 59. O planejamento da educação escolar indígena, no Sistema Municipal, deverá contar com a participação de representantes dos professores indígenas, das organizações indígenas e de apoio aos índios, das lideranças e chefes indígenas, das universidades e dos órgãos governamentais.

Art. 60. Para o pleno funcionamento da escola, de acordo com a realidade social, política e pedagógica de cada comunidade indígena, cabe ao Poder Público prover a escola de:

a) recursos humanos (professores, vigias, secretário, auxiliares de serviço e um profissional na área de Informática);

b) recursos materiais (merenda escolar, material didático – pedagógico, material permanente, material de consumo, equipamento, manutenção e reparo dos prédios escolares e dos mobiliários);

c) recursos financeiros (pagamento dos profissionais e funcionários da escola indígena).

Art. 61. Professor de escola indígena que não satisfaça as exigências desta Resolução terá garantida a continuidade no exercício do magistério até que adquira a formação mínima prevista.

1.7. Da Educação do Campo

Art. 62. A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 63. Para os efeitos desta Resolução, entende-se por:

Campo: espaço social, cultural, político e pedagógico, palco de experiências educativas formais e não formais que abrange os espaços onde ocorrem as condições materiais de existência da população que lá vive.

II - **Populações do campo:** aquelas que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - **Escola do campo:** unidade educativa situada em área rural ou aquela situada em área urbana, e que atenda, predominantemente, populações do campo.

Parágrafo único. A Educação do Campo se concretizará mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao Projeto Político-Pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 64. A Educação do Campo tem por princípios:

I - respeito à diversidade, nos aspectos: sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia;

II - valorização da identidade da escola do campo e no campo, como espaço público de investigação, socialização de experiências e saberes, construção de conhecimentos objetivando o desenvolvimento sociocultural, economicamente justo e ambientalmente sustentável;

III - flexibilidade na organização escolar: por meio de adequação do calendário escolar às fases sazonais e às condições climáticas; formas diversas de organização curricular, inclusive da pedagogia da alternância, de acordo com a realidade da comunidade;

IV - articulação da educação com o mundo do trabalho, de acordo com as diretrizes curriculares vigentes, as metas e objetivos estabelecidos no Plano Nacional e no Municipal de Educação e o disposto nesta Resolução;

V - formação de profissionais da educação, articulada à especificidade do Campo, considerando-se a realidade sócio-histórico-cultural da comunidade;

VI - controle da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade, dos movimentos populares e sociais.

Parágrafo único. Entende-se por educação inclusiva aquela que se fundamenta no respeito à diversidade humana e organiza-se nos aspectos: administrativo, estrutural, arquitetônico, material e pedagógico, para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

Art. 65. Compete ao Município, em regime de colaboração com União e com o Estado, instituir e implementar políticas de educação pública do campo e viabilizar mecanismos que garantam:

I - a superação de defasagens históricas respectivas ao acesso, permanência e qualidade da educação escolar destinada a populações do campo;

II - a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo, articulando-se com outras secretarias, visando ao fornecimento:

a) de energia elétrica;

b) de água potável;

c) de saneamento básico;

d) de alimentação adequada;

e) de transporte escolar intracampo;

f) e de outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo;

III - a erradicação do analfabetismo;

- IV - a oferta de educação de qualidade às populações do campo, na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos;
- V - a inclusão digital, ampliando o acesso e conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima;
- VI - a equidade no sistema escolar barragarcense entre escolas situadas nas áreas urbanas e rurais;
- VII - o levantamento da demanda das populações do campo para escolarização na Educação Básica;
- VIII - o apoio técnico-pedagógico específico e financeiro, visando à efetivação de políticas públicas de educação do campo;
- IX - a constituição de instâncias colegiadas, com participação de representantes das organizações (e movimentos) sociais populares do campo, das Instituições de Ensino Superior e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo;
- X - a realização de parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo, observadas as diretrizes desta Resolução;
- XI - a utilização de consórcios, convênios, ou outras formas legais, entre o Município e o Estado, para viabilizar o atendimento educacional e o transporte escolar, bem como outros órgãos e secretarias, ligados a questões do campo.

Art. 66. As escolas do campo e no campo deverão elaborar seu Projeto Político-Pedagógico, observando: as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, as normas do Conselho Municipal de Educação, reconhecendo as peculiaridades das populações do campo e, sobretudo, o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- **Art. 67.** A organização e funcionamento de turmas, formadas por estudantes da mesma etapa na educação básica, observarão, se necessário:
- a) unidocência na Educação Infantil e no Bloco Pedagógico de Alfabetização e Letramento;
 - b) multidocência, por área do conhecimento, para atender estudantes do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Art. 68. A organização curricular do Ensino Fundamental poderá ser ofertada por módulos, alternância, por área de conhecimento, ou outras formas, sendo permitida a itinerância docente.

§ 1º A organização dos espaços e tempos diferenciados e rotativos requer elaboração de planos de estudos adequados à realidade, à pesquisa, aos trabalhos práticos, à avaliação e acompanhamento docente e ao envolvimento dos diferentes segmentos que constitui a comunidade escolar.

§ 2º As Escolas do Campo que se organizarem pela Pedagogia da Alternância terão contabilizados os períodos vivenciados no tempo escola e tempo comunidade como dias e horas letivos.

§ 3º O calendário escolar na oferta da educação do campo poderá ser flexibilizado independente do ano civil, considerando as condições climáticas, as fases de produção agrícola, os tempos formativos e atividades práticas apropriadas às reais necessidades e interesses do Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Art. 69. Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades e em diálogo com os saberes universalizados.

Art. 70. A formação inicial e continuada dos profissionais para a Educação do Campo observará:

I - os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, previstas no Decreto no 6.755 de 29 de janeiro de 2009 ou da norma que o substituir;

II - a política municipal de formação continuada dos profissionais da educação;

III - as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e as normas do Conselho Municipal de Educação.

§ 1º A formação continuada e permanente dos profissionais de educação deverá ser garantida por intermédio de concepção e metodologia própria, atendendo as especificidades da educação do campo, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 2º As instituições formadoras de professores deverão referendar nos Projetos Político-Pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade, com a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com a Política Nacional de Educação do Campo, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e as normas do Conselho Municipal de Educação.

§ 3º Professor de Escola do Campo, que não satisfaça as exigências desta Resolução, terá garantida a continuidade no exercício do magistério, até que adquira a formação mínima prevista.

Art. 71. Na oferta da alimentação escolar, os cardápios deverão ser elaborados e avaliados por nutricionista devidamente habilitada e vinculada à mantenedora:

a) utilizando gêneros alimentícios básicos, próprios da agricultura familiar/camponesa de base orgânica e agroecológica;

b) respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade;

c) promovendo alimentação saudável, observada a regulamentação aplicável.

Art. 72. O transporte escolar do campo deverá atender às necessidades dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo, garantindo qualidade e segurança para o deslocamento dos estudantes e profissionais da educação.

§ 1º O transporte deverá ser realizado intracampo, do campo para o campo, considerando o menor tempo possível no percurso.

§ 2º O atendimento do transporte escolar, nas comunidades situadas nos limites entre municípios, poderá ser efetuado mediante parceria entre municípios.

1.8. Da Educação de Jovens e Adultos – EJA

Art. 73. A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica (Ensino Fundamental), constitui-se, no Sistema Municipal de Ensino, oferta da educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de Ensino Fundamental.

§ 1º A Educação de Jovens e Adultos deverá pautar-se pelo respeito às condições sociais e econômicas, ao perfil cultural e aos conhecimentos dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania, à formação para o mundo do trabalho e ao longo da vida.

ANEXO III - ATA DE REUNIÃO DE PAIS E MESTRES

Cita 01/2014

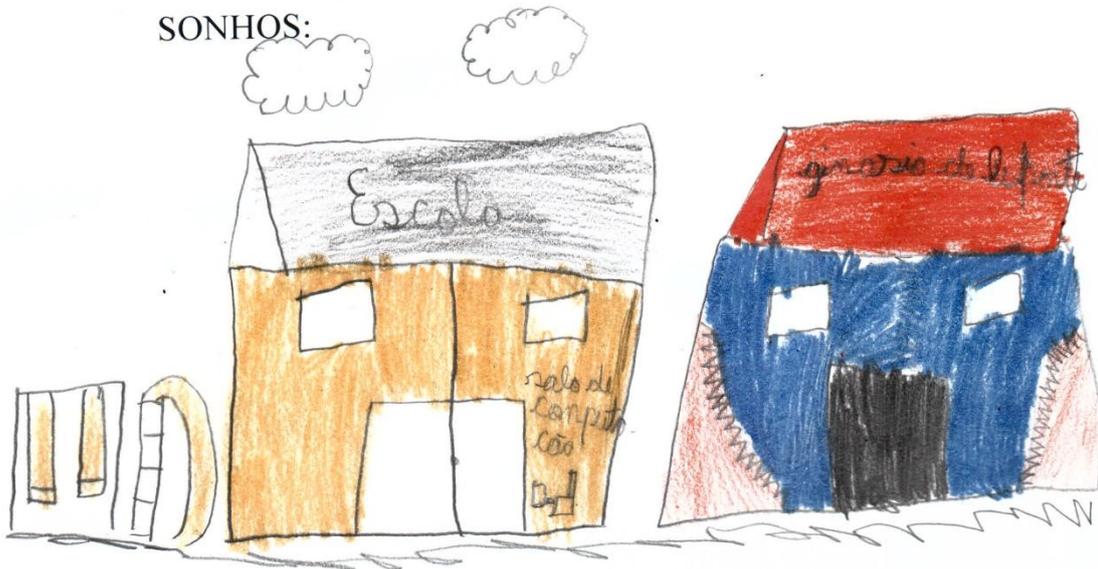
Em 1 de abril de 2014 reuniram-se na escola os funcionários e as mães/responsáveis para discutir sobre o 1º trimestre. Inicialmente a professora Lúcia falou sobre as avaliações, explicando a importância dos alunos estudarem, em seguida explicou e mostrou a prestação de contas aos pais dos 2.000,00 (dois mil) reais gastos com a pintura do escola, troca do cano d'água e outros reparos no circo e no portão sendo 1500 gastos em materiais e 500 em serviços.

Foi falado sobre o PPP, mostrando a resolução do CME e falado de reunião em que os conselheiros deram o parecer dele e respeito da escola campo. Tal fato causou controvérsias com as mães e a professora já que o educador tenta explicar como poderíamos proceder, mas duas mães alegaram que não concordavam e que estavam insatisfeitas com a instituição.

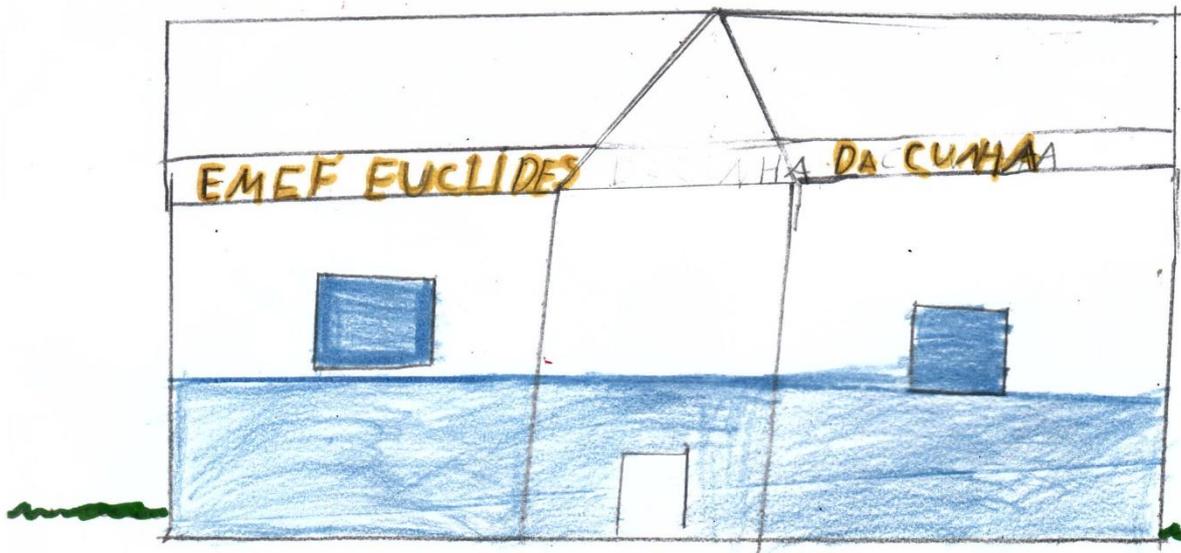
A professora falou das dificuldades de se trabalhar com uma turma multisseriada e que algumas metodologias parecem ser apenas brincadeira, mas que tudo tem um conteúdo pedagógico e são eficientes que atitudes tradicionais.

ANEXO IV- DESENHOS DOS ALUNOS DA ESCOLA EUCLIDES DA CUNHA

9. DESENHE COMO SERIA A ESCOLA DOS SEUS SONHOS:



9. DESENHE COMO SERIA A ESCOLA DOS SEUS SONHOS:



9. DESENHE COMO SERIA A ESCOLA DOS SEUS SONHOS:



9. DESENHE COMO SERIA A ESCOLA DOS SEUS SONHOS:



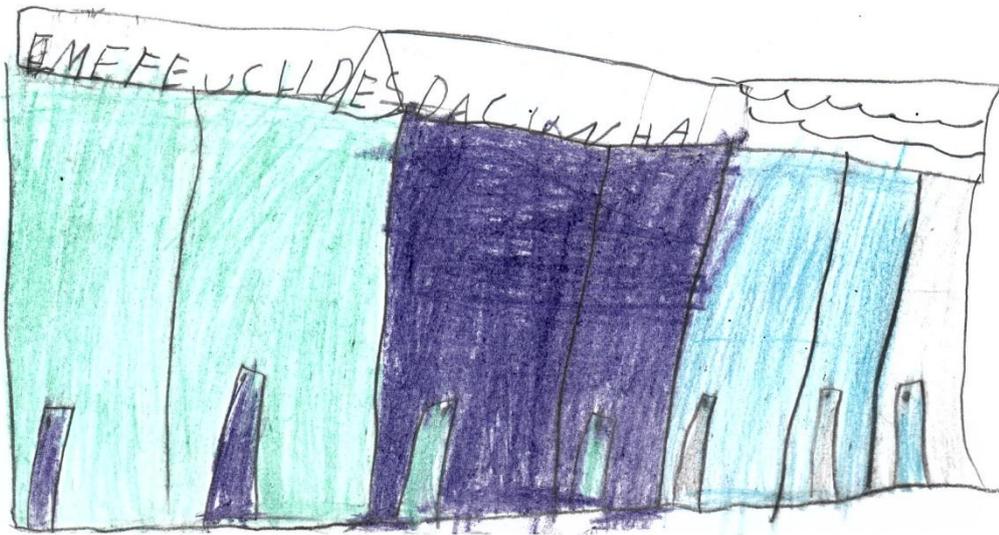
9. DESENHE COMO SERIA A ESCOLA DOS SEUS SONHOS:



9. DESENHE COMO SERIA A ESCOLA DOS SEUS SONHOS:



9. DESENHE COMO SERIA A ESCOLA DOS SEUS SONHOS:



9. DESENHE COMO SERIA A ESCOLA DOS SEUS SONHOS:



9. DESENHE COMO SERIA A ESCOLA DOS SEUS SONHOS:



9. DESENHE COMO SERIA A ESCOLA DOS SEUS SONHOS:

