



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

WALDÉLIA NEVES DUTRA DE FREITAS

**AS CONQUISTAS DO ASSENTAMENTO SANTA CLARA EM
BATAGUASSU/MS: A LUTA PELA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO.**

**TRÊS LAGOAS
2012**

WALDÉLIA NEVES DUTRA DE FREITAS

As Conquistas do Assentamento Santa Clara em Bataguassu/MS: a Luta pela Educação no/do Campo.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL para obtenção do título de Mestre em Geografia

Área de Concentração: Análise Geoambiental e Produção do Território

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria de Marcos.

TRÊS LAGOAS
2012

Nome: Freitas, Waldélia Neves Dutra de

Título: As Conquistas do Assentamento Santa Clara em Bataguassu/MS: a Luta pela Educação no/do Campo.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL para obtenção do título de Mestre em Geografia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Rosemeire Aparecida de Almeida Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Julgamento: _____Assinatura:_____

Prof^o Dr^o. José Jonas Duarte da Costa Instituição: Universidade Federal da Paraíba.

Julgamento: _____Assinatura:_____

Prof^a Dr^a. Maria do Socorro Xavier Batista Instituição: Universidade Federal da Paraíba.

Julgamento: _____Assinatura:_____.

DEDICATÓRIA

À minha família que me apoiou ao longo deste trabalho, pela compreensão de minha ausência em vários momentos, pelo carinho e amor nos momentos difíceis, para que este trabalho se concretizasse.

A todos os educandos, educadores e funcionários da Escola do Campo Maria da Conceição, os quais me acolheram com carinho e respeito, propiciando entender a complexidade deste novo paradigma da educação em busca da construção de um saber libertador.

Aos meus pais pelo apoio incondicional em todos os momentos, durante os anos de estudo, o que propiciou alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Valéria, minha orientadora, que acreditou no meu projeto e me orientou para a concretização do mesmo.

A todos os professores da graduação da UFMS/CPTL, pela construção acadêmica que realizei neste estradar.

À minha família pela compreensão, carinho e apoio durante esta caminhada.

À professora Rosemeire, a qual me despertou o amor pela questão agrária e que propiciou o encontro não apenas de uma educadora comprometida, mas de uma amiga dentro do universo acadêmico.

A meus amigos de graduação os quais fizeram parte do meu crescimento intelectual e pessoal, em especial aos amigos Danatielli, Rafael Honorato e Mariana Lemes, pelas conversas e debates acadêmicos, e familiares.

Ao grande amigo Mie, pessoa para a qual não encontro palavras para expressar meu carinho e admiração, um exemplo de militância para com os povos do campo.

A meus primos Ronaldo e Sandra pela contribuição na construção deste trabalho.

A meus colegas de mestrado Deise, Dóri, Eduardo, Fábio, Gláucia, Hans, Leandro, Patrícia, Sirlene, Vinicius e Rosângela (Rose) com quem vivenciamos momentos ímpares durante as aulas, e à grande amiga com quem, em momentos de dúvidas, refleti os assuntos para nos orientarmos.

Aos amigos China, Sakamoto e Luiza que foram amizades construídas fora da academia, a quem tenho um carinho especial.

Aos amigos Juliana e Rodrigo pelas conversas esclarecedoras que tivemos nos encontros possíveis, durante a elaboração deste trabalho.

Ao GETT, grupo de estudo, o qual possibilitou discussões acadêmicas, contribuindo para maior crescimento acadêmico e intelectual, e, em especial, a minha querida amiga Mariele, parceira de laboratório pela qual tenho um carinho especial.

Aos funcionários da prefeitura de Bataguassu, AGRAER, INCRA e Secretaria de Educação Estadual, cuja disposição em fornecer dados contribuiu para elaboração deste trabalho.

A todos os educandos, educadores e funcionários da Escola Maria da Conceição que fizeram parte da construção deste trabalho.

A todos os assentados, pela confiança em relatar suas histórias de luta e vida, espero ter entendido um pouco desta realidade.

Àqueles que me criticaram, pois me permitiram conhecer pontos que necessitavam de crescimento e ir à luta para superá-los. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização desta dissertação.

EPÍGRAFE

“Só podíamos compreender uma educação que fizesse o homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez mais de racionalidade” (Freire, 1981: 90).

RESUMO

Temos, no Brasil, a hegemonia de uma educação ideológica, produto de um Estado capitalista, que se constitui em um processo de dominação da elite para reprodução/manutenção da sociedade classista, a qual possibilita a reprodução da ideologia neoliberal contribuindo para manutenção do *status quo* dos detentores do poder. Essa estrutura faz com que o valor da força de trabalho seja subestimado, drenando riqueza aos donos do poder e tornando a classe trabalhadora subalterna, ou seja, submissa para que ocorra o acúmulo do capital. Com a abertura política em 1985, após o fim da ditadura militar, intensificou-se a organização dos movimentos sociais, culminando na conquista da terra, que suscitou a necessidade de uma educação que contemplasse a população do campo, a qual necessitava de escolarização para fortalecer a luta por seus direitos. É, portanto, visando romper com esta ideologia da dominação e subalternidade que, a partir dos anos 1990, surge, junto aos movimentos sociais do campo, a necessidade de luta por uma educação que supere o modelo até então oferecido no Brasil, cuja tônica era a da manutenção do *status quo*, em especial no campo. Esta luta se constituiu no paradigma da Educação do Campo. De acordo com Fernandes (2009, p.141), este movimento se consolidou em um conceito criado com a preocupação de se demarcar um território teórico que defenda o direito dos sujeitos do campo em pensar o mundo a partir do lugar onde vivem, ou seja, a partir de sua realidade. Neste entendimento, o estudo teve como objetivo compreender o processo de construção da educação proposta pelos movimentos sociais do campo, a partir do estudo da Escola Municipal do Campo Maria da Conceição Gomes da Silva, localizada no assentamento Santa Clara, no município de Bataguassu/MS. Especificamente, foram definidos os seguintes objetivos para nortear a realização desse estudo: caracterizar aspectos socioespaciais e econômicos da estrutura fundiária nas escalas estadual e municipal e na comunidade assentada, visando compreender o contexto de reprodução desta realidade e seus desdobramentos na educação oferecida no campo; contextualizar os processos de luta para constituição deste novo paradigma da educação nos âmbitos nacional, estadual e municipal, buscando estabelecer parâmetros para subsidiar as análises acerca da educação proposta pelos movimentos sociais do campo; investigar a educação oferecida na escola municipal Maria da Conceição da Silva Gomes do assentamento Santa Clara/MS, confrontando-a com as diretrizes de educação no campo propostas pelos movimentos sociais do campo no sentido de compreender os caminhos

e descaminhos deste processo no que se refere ao encontro da teoria com a realidade. Para atingir os objetivos desse estudo, recorreu-se a técnicas qualitativas, procedendo-se à realização de entrevistas com roteiros semi-estruturados e aplicadas junto aos educadores, educandos e assentados do projeto Santa Clara. Embora se tenha priorizado a escola para o entendimento da educação, também foi incluída a comunidade, ou seja, o espaço de vivência do educando, pois é neste âmbito que estes adquirem os conhecimentos derivados do senso comum que influenciam na concepção educativa construída para o campo. Cabe ressaltar que a Educação do Campo emerge como alternativa do campesinato para minimizar os problemas enfrentados pelos camponeses no seu espaço de vivência, buscando, através da educação, subsidiar o processo de luta contra a territorialização do capital no campo e evitar a sujeição da renda da terra ao capital, o que deixa os camponeses em situação de subalternidade. Portanto, a pesquisa buscou evidenciar os avanços e entraves que impossibilitam a implementação dessa educação como aquela idealizada pelos movimentos sociais, com o objetivo de transformar a realidade vivenciada pelo campo em busca de uma menor desigualdade social, um novo projeto de sociedade para o campo.

Palavras-chave: Educação do Campo - movimentos sociais – educação libertadora.

ABSTRACT

We in Brazil hegemony ideological education of a product of a capitalist state, ideological education which is in a process of domination of elite breeding/maintenance of class society, which enables the reproduction of neoliberal ideology contributing to maintaining the status quo of power holders. This structure makes the value of labor power is underrated, draining wealth to the holders of power, making the lowly working class, ie, submissive to the accumulation of capital occurs. With the opening up policy in 1985, after the end of military dictatorship, has intensified the organization of social movements, culminating in the conquest of the land, which prompted the need for an education that encompassed the rural population, who needed schooling to strengthen fight for their rights. It is therefore aiming to break with this ideology of domination and subordination that comes from the 1990 along with rural social movements need to fight for an education model that overcomes the hitherto offered in Brazil, whose keynote was the maintenance of status quo, in particular in the field. This fight has become the paradigm of Field Education. According to Fernandes (2009, p.141), this movement was consolidated on a concept created with the worry of theoretical demarcate a territory, to defend the right of the field that the subjects have to think about the world from where you live, ie from your reality. In this understanding the study aimed to understand the construction process of education proposed by rural social movements, from the study of the Municipal School Field Maria da Conceição Gomes da Silva, located in Santa Clara settlement in the municipality of Bataguassu/MS. Specifically, the following objectives were defined to guide this study. Characterizing economic and socio-spatial aspects of the agrarian structure in scale state, local and community setting, to understand the context of reproduction of this reality and its implications in the education offered in the field. Contextualize the processes of struggle for establishment of this new paradigm of education at the national, state and municipal levels, seeking to establish parameters to support the analyzes of education proposed by rural social movements. Investigate the education offered in the school hall Maria da Conceição da Silva Gomes nesting Santa Clara/MS, comparing it with the guidelines proposed in the field of education by rural social movements in order to understand the ways and non of this process in terms the encounter between theory and reality. To achieve the objectives of this study we used qualitative techniques, proceeding to interviews with semi-structured applied together with educators, students and settlers of

Santa Clara project. Although the school has prioritized for the understanding of education, the community was included, ie, the living space of the learner, since this is what they acquire the knowledge derived from common sense that influence the educational concept built for the field. Importantly, the Field Education emerges as an alternative the peasantry to minimize the problems faced by farmers in their living space, searching through education support the process of fighting the territorial capital in the country, preventing farmers have income subjection capital, which leaves them in a position of inferiority. Therefore the research sought to highlight the advances and obstacles that preclude such education is implemented, as idealized by movements with the aim of transforming the reality experienced by the field in search of a lower social inequality, a new social project for the field .

Keywords: Rural education - social movements - liberating education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização do município de Bataguassu/MS.....	20
Figura 02: Município de Bataguassu/MS.....	38
Figura 03: Área de inundação do município de Bataguassu – MS.....	44
Figura 04: Número de assentamentos por município no Mato Grosso do Sul.....	100
Figura 05: localização do assentamento Santa Clara.....	102
Figura 06: indicação da localização do assentamento.....	103
Figura 07: entrada do assentamento Santa Clara.....	103
Figura 08: Igreja Católica do assentamento Santa.....	104
Figura 09: Escola do Campo Maria da Conceição.....	104
Figura 10: Resfriadouro do laticínio no assentamento.....	104
Figura 11: Igreja Evangélica no assentamento Santa Clara.....	104
Figura 12: Telefone público no assentamento Santa Clara.....	105
Figura 13: Rede de abastecimento de água do assentamento Santa Clara.....	105
Figura 14: Cultivo de alface.....	107
Figura 15: Cultivo de colorau.....	107
Figura 16: Cultivo de poncã.....	107
Figura 17: cultivo de cebolinha.....	107
Figura 18: Cultivo do Mel, favo de mel.....	108
Figura 19: Indústria doméstica de queijo.....	108
Figura 20: Plantação de Caju.....	109
Figura 21: Ordenha do leite, trabalho familiar.....	109
Figura 22: Produção familiar (banana).....	109
Figura 23: Criação de Porcos.....	109
Figura 24: Criação de galinhas consumo familiar.....	110
Figura 25: Diversidade do Pomar camponês.....	110
Figura 26: Localização da Escola Maria da Conceição.....	112
Figura 27: Extensão da Escola Rural Raposo Tavares.....	113
Figura 28: Extensão da Escola Rural Raposo Tavares.....	114
Figura 29: Escola do Campo Maria da Conceição.	114
Figura 30: Escola Maria da Conceição.	115
Figura 31: Parque Infantil da Escola.	115
Figura 32: Secretaria, Sala de computação.	115
Figura 33: Salas de aula e pátio.....	115
Figura 34: percurso da linha de ônibus assentamento Santa Clara.....	117
Figura 35: percurso da linha de ônibus assentamento Santa Clara e Aldeia.....	117
Figura 36: percurso da linha de ônibus assentamento Aldeia.....	117
Figura 37: Parada de ônibus escolar assentamento Santa Clara.....	118
Figura 38: Ônibus escolar.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Número de Estabelecimentos Agropecuários por grupos de área total série histórica (1975 a 2006) – Mato Grosso do Sul.....	32
Quadro 02 - Estrutura fundiária do MS – 2006.....	33
Quadro 03 - Distribuição da População no Mato Grosso do Sul – Série Histórica.....	33
Quadro 04 - Utilização de terra no Mato Grosso do Sul – 2006.....	34
Quadro 05 - Estrutura fundiária brasileira – 2006.....	35
Quadro 06 - Número de estabelecimentos agropecuários no Brasil – 2006.....	35
Quadro 07 - Quantidade produzida em toneladas dos principais produtos da Lavoura temporária do agronegócio no Brasil – 2006.....	36
Quadro 08 - Número de estabelecimentos agropecuários no Mato Grosso do Sul – 2006.....	36
Quadro 09 - Quantidade produzida dos principais produtos do agronegócio da Lavoura temporária no Mato Grosso do Sul – 2006.....	37
Quadro 10 - Produto Interno Bruto do município de Bataguassu/MS.....	45
Quadro 11 - Estrutura fundiária do município de Bataguassu – 1980, 1985, 1995/96 e 2006.	47
Quadro 12 - Assentamentos no município de Bataguassu/MS.....	48
Quadro 13 - Utilização de terra no município de Bataguassu/MS – 2006.....	49
Quadro 14 – Número de estabelecimentos por utilização de terra e grupo de área no município de Bataguassu/MS – 2006.....	50
Quadro 15 - Número de pessoal ocupado no município de Bataguassu – 1995/96 e 2006.....	51
Quadro 16 - Número de estabelecimentos agropecuários e quantidade produzida com Lavoura temporária no município de Bataguassu - 2006.....	53
Quadro 17 - Número de estabelecimentos agropecuários e quantidade produzida com Lavoura Permanente no município de Bataguassu - 2006.....	55
Quadro 18 - Plantel de animais no município de Bataguassu – 2006.....	56
Quadro 19 - Quantidade produzida de leite nos estabelecimentos agropecuários no município de Bataguassu – 2006.....	57
Quadro 20 - Valor da venda de leite de vaca no ano nos estabelecimentos agropecuários no município de Bataguassu – 2006.....	58

Quadro 21 - Financiamentos obtidos no município de Bataguassu – 2006.....	59
Quadro 22 - Educadores da Escola Maria da Conceição.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Distribuição da População de Bataguassu/MS – 2010.....	43
Gráfico 02 - Valor da produção de produtos da Lavoura temporária em estabelecimentos agropecuários no município de Bataguassu - 2006.....	54
Gráfico 03 - Valor da produção de produtos da Lavoura Permanente em estabelecimentos agropecuários com menos de 50 ha no município de Bataguassu – 2006.....	55
Gráfico 04 - Valor total da produção animal em mil reais no município de Bataguassu – 2006.....	57
Gráfico 05 - Bovinos vendidos nos estabelecimentos agropecuários no município de Bataguassu – 2006.....	59
Gráfico 06 - Número de assentamentos no Estado de Mato Grosso do Sul.....	99
Gráfico 07 – Índice de Alfabetização dos responsáveis assentados no assentamento Santa Clara.....	111
Gráfico 08 – Conhecimento do projeto da escola do campo.	122
Gráfico 09 – Necessidade dos educadores serem assentados.	125
Gráfico 10 – Dificuldade no ensino/aprendizado.	126
Gráfico 11 – Educando que gostam de estudar na escola.	128
Gráfico 12 – Exemplo de algo que consideram bom na escola.	129
Gráfico 13 – Exemplo de algo que consideram ruim na escola.	129
Gráfico 14 – Educandos que gostam de morar no campo.....	121
Gráfico 15 - Opinião dos pais sobre a escola Maria da Conceição Gomes da Silva..	132

LISTA DE SIGLAS

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiro

AGRAER - Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ARCAFAR SUL/NORTE - Associação das Casas Familiares Rurais

CAND - Colônia Agrícola de Dourados

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEFFA's - Centro Familiar de Formação por Alternância

CERIS - Centro de Estatística Religiosa e Investigação Social

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

COAAMS - Coordenação das Associações dos Assentamentos do Mato Grosso do Sul

CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento

CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única dos Trabalhadores

CVSPMT - Companhia de Viação São Paulo Mato Grosso

DFDA/MDA - Delegacia e Ministério de Desenvolvimento Agrário

Edurural Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste Brasileiro

EFA - Escola Família Agrícola

EJA - Educação de jovens e adultos

ENERA - Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária

FAF - Federação da Agricultura Familiar

FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

FETAGRI - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Mato Grosso do Sul

FETRAF - Federação Nacional dos trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar e Reforma Agrária

GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

I ENERA - I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRPAA – Caatinga – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

Km - quilômetro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

MEB - Movimento de Educação de base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MinC - Ministério da Cultura

MMA - Ministério do Meio Ambiente

MMC - Movimento das Mulheres Camponesas

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOC - Movimento de Organização Comunitária

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PJR - Cáritas Pastoral da Juventude Rural

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNERA - Pesquisa Nacional de Educação e Reforma Agrária

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

PPP - Projeto Político Pedagógico

Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo Saberes da Terra

Projovem - Campo Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONASEC - Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Cultural para o Meio Rural

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT - Partido dos Trabalhadores

RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

SECADI - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade no Ministério da Educação

SED - Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

SOMECO - Sociedade Melhoramentos e Colonização

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco/MS

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFGO - Universidade Federal de Goiás

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UHE - Usina Hidrelétrica Sérgio Motta de Porto Primavera/SP

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UVA - Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

Introdução.....	20
1. Caracterização socioespacial e econômica rural de Mato Grosso do Sul e do município de Bataguassu.....	29
1.1. Evolução fundiária do Mato Grosso do Sul e do município de Bataguassu: Transformação do espaço agrário no estado, uso e ocupação da terra.....	29
1.2. Transformação do espaço agrário no município de Bataguassu.....	37
1.3. Produção, comercialização e recursos acessados no município de Bataguassu.	53
2. Construção da Educação do Campo.....	62
2.1. O caminho percorrido para a conquista da Educação do Campo.....	64
2.2. O MST e a concepção de educação do campo.....	74
2.3. A construção da educação no/do campo.....	79
2.4. A operacionalização da educação do campo.....	85
2.5. Comitê Estadual de Educação do Campo no Mato Grosso do Sul: experiência de implantação da Educação do Campo.....	90
3. Espacialização e Territorialização das lutas e conquistas pela terra nos campos do Mato Grosso do Sul.....	95
3.1. Trajetória da luta pela terra no assentamento Santa Clara.....	100
4. Realidade, desafios e perspectivas da Educação do Campo na Escola Municipal do Campo Profª Maria da Conceição Gomes da Silva do Assentamento Santa Clara, Bataguassu/MS.....	111
4.1. A Escola do Campo Maria da Conceição Gomes da Silva.....	111
4.2. Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Maria da Conceição.....	119
Considerações Finais.....	134
Referências Bibliográficas.....	138
Apêndice.....	144
Anexos.....	147

INTRODUÇÃO

A Trajetória

O ingresso no curso de licenciatura em Geografia na UFMS em 2006 foi a concretização de um objetivo, porém, novos desafios foram suscitados ao longo dos quatro anos de graduação. A partir do segundo ano do curso, atuei como bolsista do PIBIC/CNPq na área de Ensino de Geografia durante um ano, orientada pelo professor Drº Francisco Avelino Junior. Em 2008, participei como “bolsista voluntária” PIBIC/UFMS na área de Geografia Agrária, orientada pela professora Drª Rosemeire Aparecida de Almeida, a qual me despertou o interesse em entender melhor a questão agrária e o modo de vida dos camponeses. Os conhecimentos adquiridos relativos à educação e à questão agrária me motivaram a pesquisar o ensino no campo.

A inquietação sobre a educação oferecida no campo aumentou após a participação no seminário realizado pela secretaria de Educação do Estado para discutir a Educação do Campo no estado de Mato Grosso do Sul. Acrescida a esta experiência, ocorreu a participação em diversos trabalhos de campo desenvolvidos na disciplina de Geografia Agrária que contribuíram para o entendimento da lógica dos camponeses e de seu modo de viver e pensar o mundo. Em especial, destaco o trabalho de campo realizado em novembro de 2009 junto ao assentamento Santa Clara, localizado no município de Bataguassu, por ter me despertado o interesse a respeito da problemática investigada nessa dissertação. Foi por meio deste trabalho, ainda na graduação, que vivenciei uma experiência de implantação de uma escola *do* campo com uma proposta de educação diferenciada, ou seja, voltada aos interesses dos assentados da Reforma Agrária, o que me despertou o interesse em investigar o processo para melhor compreender o significado da construção dessa realidade.

Acrescenta-se a isso o fato de que, naquele momento, a proposta de uma educação diferenciada era apoiada pelos educadores, os quais se sentiam orgulhosos em participar do processo de construção de uma educação comprometida com os camponeses, visando ao fortalecimento da identidade camponesa e disposta a romper com o preconceito de que o campo é inferior à cidade. Tratava-se, sem sombra de dúvida, de uma situação marcadamente inovadora para o estado de Mato Grosso do Sul, nacionalmente reconhecido como berço do agronegócio.

O Contexto do Objeto de Pesquisa

Temos, no Brasil, a hegemonia de uma educação ideológica produto de um Estado capitalista, que se constitui em um processo de dominação da elite para reprodução/manutenção da sociedade classista, a qual possibilita a reprodução da ideologia neoliberal contribuindo para a manutenção do *status quo* dos detentores do poder. Essa estrutura faz com que o valor da força de trabalho seja subestimado, drenando riqueza aos donos do poder e tornando a classe trabalhadora subalterna, ou seja, submissa para que ocorra o acúmulo do capital. Essa situação possibilita a reprodução do círculo vicioso de explorados e exploradores sob o manto da ideologia burguesa.

É, portanto, visando romper com esta ideologia da dominação que, a partir dos anos 1990, surge, junto aos movimentos sociais do campo, a necessidade de luta por uma educação que supere o modelo até então oferecido no Brasil, cuja tônica era a da manutenção do *status quo*, em especial no campo. Esta luta se constituiu no paradigma da Educação do Campo. De acordo com Fernandes (2009, p.141), este movimento se consolidou num conceito criado com a preocupação de se demarcar um território teórico para defender o direito dos sujeitos do campo em pensar o mundo a partir do lugar onde vivem, ou seja, a partir de sua realidade.

Nesta perspectiva, esta pesquisa objetivou analisar este processo de construção da educação proposta pelos movimentos sociais do campo, a partir do estudo da Escola Municipal do Campo Maria da Conceição Gomes da Silva, localizada no assentamento Santa Clara, no município de Bataguassu/MS. Especificamente, foram definidos os seguintes objetivos para nortear a realização da dissertação: caracterizar aspectos socioespaciais e econômicos da estrutura fundiária nas escalas estadual e municipal e na comunidade assentada, visando compreender o contexto de reprodução desta realidade e seus desdobramentos na educação oferecida no campo; contextualizar os processos de luta para constituição deste novo paradigma da educação nos âmbitos nacional, estadual e municipal, buscando estabelecer parâmetros para subsidiar as análises acerca da educação proposta pelos movimentos sociais do campo; investigar a educação oferecida na escola municipal Maria da Conceição da Silva Gomes do assentamento Santa Clara/MS, confrontando-a com as diretrizes de educação no campo propostas pelos movimentos sociais do campo no sentido de compreender os caminhos e descaminhos deste processo no que se refere ao encontro da teoria com a realidade.

Com a abertura política em 1985, após o fim da ditadura militar, intensificou-se a organização dos movimentos sociais, culminando na conquista da terra, que suscitou a necessidade de uma educação que contemplasse a população do campo, a qual necessitava de escolarização para fortalecer a luta por seus direitos.

Nesta mesma década, em 1985, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) realizou o I Encontro Nacional, no estado do Paraná, que tinha como objetivos definidos: “a luta pela Reforma Agrária e um novo modelo agrícola, e a luta por transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social”, sendo criado o Setor de Educação na estrutura organizacional. Na Constituição Federal de 1988, o tema foi contemplado, mas de forma genérica, configurando como um direito de todos e dever do Estado, pois, nessa década, no país, a maioria da população encontrava-se no meio urbano (IBGE, 1980).

Na década dos anos de 1980, surgem vários projetos voltados à melhoria da escolarização do campo, dentre os quais se destaca o III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto que objetivava diminuir as desigualdades sociais para a população de baixa renda. Este plano originou a formulação de programas compensatórios, como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural¹), que tinham como proposta a expansão e melhoria do nível de vida e redução da evasão escolar. Contudo, nos anos 1990, os movimentos sociais do campo iniciaram a luta pela educação voltada à realidade do espaço rural. Uma conquista importante ocorreu em 1996 com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando foram propostas mudanças na educação contemplando aquela realizada na zona rural, no que tange a sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região brasileira.

Outro marco no setor da Educação foi a realização do Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, o qual culminou na proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o primeiro programa de políticas públicas para reforma agrária. A I Conferência por uma Educação Básica do Campo (1998), organizada pelo MST na cidade de Luziânia/GO, contribuiu para inserir nas agendas do movimento e do governo uma proposta de educação com desenvolvimento diferenciado para o campo que integrasse todo o país.

¹ Projeto financiado pelo banco Mundial e implementado nos estados de Ceará, Pernambuco e Piauí.

No contexto apresentado é que começaram a ser elaboradas propostas de educação diferenciada, voltadas à realidade do campo, cuja concepção é reconstruir a identidade dos sujeitos envolvidos para que sejam capazes de transformar as desigualdades da sociedade em que vivemos em busca da justiça social (CALDART, 2002, snp).

O Objeto-Sujeito de Pesquisa

A Escola Municipal do Campo Maria da Conceição Gomes da Silva está situada no Assentamento Santa Clara, localizado no município de Bataguassu. O município possui uma população de 19.839 habitantes (IBGE, 2010) com uma área de 241,5 ha, cujas coordenadas de referências são 21° 42' de latitude S e 52° 19' de longitude W, distando 342 km da capital. Limita-se a norte com Santa Rita do Pardo, a sul com Anaurilândia, a oeste com Nova Andradina e a leste com o município de Presidente Epitácio/SP, onde o rio Paraná constitui uma divisa natural, configurando uma das portas de entrada para o estado de São Paulo. Há o predomínio de relevo plano, o solo predominante é do tipo latossolo vermelho-escuro, e a vegetação pertence à região fitoecológica de Savana (Cerrado).

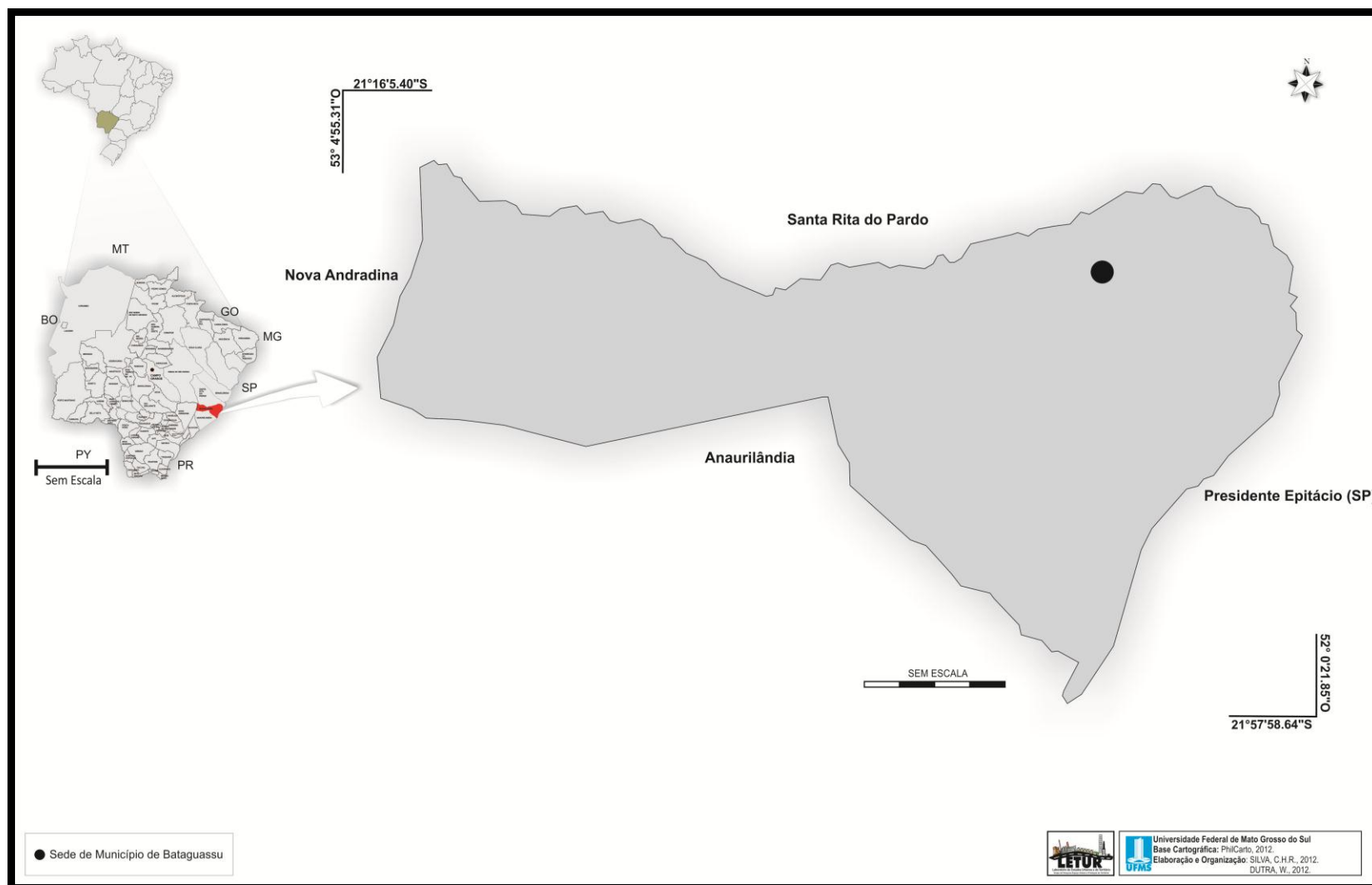


Figura 01 – Localização do município de Bataguassu/MS. Fonte: base Cartografica PhilCarto.
Digitalização e editoração: Silva, C.H.R; Freitas, W.N.D, 2012.

O projeto de assentamento foi instalado em 1997, sendo constituído por 156 famílias vinculadas à Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do MS – FETAGRI, com área territorial de 4.353,33 ha (INCRA, 2011). Neste assentamento, no ano de 2005, foi inaugurada a Escola Municipal do Campo Professora Maria da Conceição Gomes da Silva que atende, também, educandos do assentamento Aldeia e moradores das fazendas do entorno, ofertando o ensino fundamental e médio, nos períodos vespertino e noturno.

A implantação da escola no município foi considerada um marco em relação ao processo de ensino-aprendizagem no campo, pois atendeu às reivindicações dos camponeses na época, referentes a uma modalidade de educação que fosse ao encontro do sujeito do campo, proporcionando a valorização de suas peculiaridades e cultura, sem os submeter aos valores que lhes são externos e que, muitas vezes, descaracterizam sua identidade.

A Metodologia e as Técnicas de Investigação

Para a execução deste estudo, recorreu-se a técnicas qualitativas, procedendo-se à realização de entrevistas com roteiros semi-estruturados e aplicadas junto aos educadores, educandos e assentados do assentamento Santa Clara. Embora se tenha priorizado a escola para o entendimento da educação, também foi incluída a comunidade, ou seja, o espaço de vivência do educando, pois é neste âmbito que estes adquirem os conhecimentos derivados do senso comum que influenciam na concepção educativa construída para o campo.

Os trabalhos de campo, efetuados a fim de se obter informações e conhecer a realidade em que se encontrava o objeto de estudo, foram sistematizados da seguinte forma: o primeiro foi realizado junto aos educadores no planejamento inicial do ano letivo, no mês de fevereiro de 2011, com o intuito de acompanhar o planejamento escolar do estabelecimento de ensino investigado, e o segundo foi realizado em agosto de 2011, com a duração de uma semana, onde se buscou vivenciar a rotina escolar e do assentamento e proceder à aplicação do instrumento de coleta de dados.

Nestas oportunidades de contato com a comunidade do assentamento, foram entrevistados: os 13 educadores da escola; dos 141 educandos pertencentes ao ensino fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), entrevistou-se uma amostra de 40% que corresponde a 56 educandos; e das 156 famílias assentadas,

foram entrevistadas 42 famílias o que corresponde a uma amostra de 27% das famílias assentadas, priorizando o contato com o responsável pelo domicílio independente do gênero.

Os dados secundários utilizados na pesquisa foram: quantidade de educandos matriculados na área rural obtida junto à Secretaria Estadual de Educação; dados sobre o processo de formação do acampamento e localização da área de estudo junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); dados sobre a produtividade dos assentados junto à Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural (AGRAER); e estrutura fundiária e dados do uso e ocupação das terras do município junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Procedeu-se, ainda, à pesquisa documental nos arquivos pedagógicos da escola, de onde foram selecionados o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a legislação do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB (2002), resultando na definição da Resolução que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo como documentos de referência para o estabelecimento das análises referentes aos resultados das informações obtidas via entrevistas com os segmentos envolvidos.

O método utilizado no decorrer da pesquisa foi desenvolvido por Marx e se constitui no método materialista histórico dialético, de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis, tratando a dialética no plano real, ou seja, uma sociedade de homens concretos, pois, se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório), é necessário um método de interpretação que consiga servir para a compreensão da realidade.

Segundo Pires (1997), para o marxismo, importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções e rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem assim:

[...] a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência (PIRES, 1997, p. 88).

A partir desta perspectiva, entende-se que o território é construído historicamente a partir das relações sociais e das lutas de classes, o que tem conferido legitimidade à luta dos movimentos sociais do campo no sentido de fazer valer as

territorialidades forjadas através da resistência das pessoas que vivem no campo. A constituição de territórios pela classe trabalhadora do campo em forma de assentamentos rurais ou acampamentos tem inserido o processo educativo, deixando de ser uma luta apenas pela posse da terra.

A Educação do Campo emerge como alternativa do campesinato para minimizar os problemas enfrentados pelos camponeses no seu espaço de vivência, buscando, através da educação, subsidiar o processo de luta contra a territorialização do capital no campo e evitar que os camponeses tenham sujeição de renda ao capital, o que lhes deixa em situação de subalternidade.

Assim, analisou-se a estrutura fundiária para entender como está organizado o campo nas esferas estadual e municipal, buscando subsídios para a compreensão da educação, em especial, no paradigma voltado ao campo. Porém, a singularidade da pesquisa é, através da reflexão acerca dos acertos e dos limites da educação do campo, contribuir para o planejamento de ações e para o estabelecimento de diretrizes por parte da gestão pública que possam contribuir para a melhoria da educação no campo na área de estudo, e que, portanto, tragam benefícios tanto ao segmento discente como docente da comunidade local.

Neste sentido, a dissertação foi estruturada em quatro capítulos, conforme segue: o primeiro item, intitulado “*Caracterização socioespacial e econômica do espaço rural de Mato Grosso do Sul e do município de Bataguassu*”, trata da caracterização, nas escalas estadual e municipal, da formação socioespacial e dos aspectos econômicos da estrutura fundiária através da comparação de dados dos Censos Agropecuários do IBGE, nos anos 1995/96 e 2006, para o entendimento da dinâmica agrária do município no contexto estadual. Como o foco principal é o local de estudo, deu-se ênfase ao município de Bataguassu/MS, onde abordamos a questão da constituição do Estado e do município e sua estrutura fundiária, com a utilização da tese de Ziliani (2010) e de dados do IBGE para se fazer a construção histórica do município.

O segundo capítulo, denominado “*Construção da Educação do Campo*”, contextualiza a constituição da educação do campo, nas escalas nacional e estadual, evidenciando a constituição da educação desde o processo de colonização e apontando as lutas que foram realizadas até a conquista da Educação do Campo pelos movimentos sociais. Em âmbito estadual, também buscamos apresentar as conquistas na construção desse novo paradigma.

O terceiro capítulo, intitulado *“Espacialização e Territorialização das lutas pelas terras conquistadas nos campos do Mato Grosso do Sul”*, busca evidenciar a construção histórica do território sul-mato-grossense, palco de lutas pela terra e detentor de uma estrutura fundiária altamente concentrada após sua emancipação em 1977, trazendo essa luta para a esfera local e evidenciando os processos de luta e conquista da terra no assentamento Santa Clara, no município de Bataguassu/MS.

O quarto capítulo, intitulado *“Realidade, desafios e perspectivas da Educação do Campo na Escola Municipal do Campo Profª Maria da Conceição Gomes da Silva do Assentamento Santa Clara, Bataguassu/MS”*, analisa a educação do campo a partir da realidade local com auxílio da pesquisa empírica para evidenciar quais os avanços encontrados na implantação desse novo paradigma; no entanto, não foram analisados apenas os avanços, mas também os entraves que impossibilitam a implementação dessa educação como aquela idealizada pelos movimentos sociais, cujo objetivo é transformar a realidade vivenciada no campo, em busca de uma menor desigualdade social, um novo projeto de sociedade para o campo.

As considerações finais deste trabalho permitiram-nos compreender que muitos são os gargalos que impossibilitam a implementação desse novo paradigma da Educação do Campo, a exemplo do caráter altamente latifundiário e excludente do estado, que dificulta pensar o campo com sujeitos sociais e inviabiliza a formação da pequena unidade de produção.

Ao passarmos às análises da educação, evidenciamos que desde a colonização do campo seus povos sempre foram deixados em segundo plano, e, quando pensado em uma educação especificamente para o campo, essa era realizada como medida compensatória, mas não como direito de se ter uma educação de qualidade independente do meio em que se vive. Mudanças significativas ocorreram somente a partir da criação da LDB (1996) e, posteriormente, pela pressão dos movimentos socioterritoriais com a criação do paradigma da Educação do Campo, forjada no processo de luta.

Enfim, foi possível compreender que a Escola Maria da Conceição está caminhando para construir uma educação diferenciada do campo, apesar dos vários entraves existentes, tais como o desconhecimento por parte dos envolvidos na escola e a falta de vontade política para que essa educação seja implementada, uma vez que estamos diante de um estado agroexportador que não se preocupa em implementar uma educação libertadora, que leve o sujeito à emancipação.

1. Caracterização socioespacial e econômica rural de Mato Grosso do Sul e do município de Bataguassu

1.1. Evolução fundiária do Mato Grosso do Sul e do município de Bataguassu: Transformação do espaço agrário no estado, uso e ocupação da terra

Para pensarmos no processo de ensino-aprendizagem é importante conhecer a realidade socioespacial na qual o aluno está inserido e entender como está organizado o seu espaço de vivência. Destarte, entendendo que o espaço é construído historicamente, abordaremos a questão da constituição do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Bataguassu, suas respectivas estruturas fundiárias e a caracterização da utilização das terras do estado e do município numa perspectiva socioeconômica.

Partimos do entendimento que o modo capitalista de produção se fundamenta na lógica da obtenção do lucro, ou seja, através da produção e comercialização de mercadorias, e que o território é parte integrante para compreensão desse modelo de produzir.

O território brasileiro foi apropriado de acordo com os interesses políticos e econômicos dos colonizadores. É esse modelo de desenvolvimento voltado para os interesses do capital nacional e internacional que tem sido um dos maiores responsáveis pelas mudanças ambientais nas escalas local, regional e nacional.

Esse modelo de apropriação do território possibilitou o aumento da produtividade e da lucratividade, acirrando a concentração de terra e os conflitos no campo e constituindo um modelo agrário-agrícola baseado em latifúndios monocultores de gêneros agrícolas para exportação. Como resultado desse processo, a partir das últimas décadas do século XX, com o aprofundamento da internacionalização do capital, intensificam-se os monocultivos de soja, cana e eucalipto para atender o mercado internacional.

Segundo Campestrini (2009 p.81), “na década de 1830 começou de fato o povoamento das terras que hoje constituem o Estado de Mato Grosso do Sul [...]”. Antes, ali habitavam populações nativas, índios em sua maioria, que foram dizimados gradativamente, à medida que se dava o “povoamento” das terras que conformariam o atual estado do Mato Grosso do Sul.

Fabrini (2008 p.60) evidencia que, após 1850, com a criação da Lei das Terras, o Barão de Antonina, Senador do Império, enviou o sertanista Francisco Lopes para fazer

o reconhecimento da região, obter informações sobre as terras e justificar a posse à União. Com o reconhecimento, seguiu para Miranda para elaborar as escrituras, onde supostos posseiros vendiam as terras ao Barão.

Após a Guerra do Paraguai, ocorrida em 1864, foi criado um Decreto Imperial em 1882, que concedeu o arrendamento de áreas imensas de terras à Cia Mate Laranjeira, tendo como funcionários Ernesto Paiva e Thomaz Laranjeira, para exploração dos ervais. A empresa detentora do monopólio da exploração ervateira cresceu muito, passando a ser a maior credora do governo mato-grossense, com grande influência nas decisões econômicas, políticas e sociais do estado (FABRINI, 2008).

Com a proclamação da República, a competência da política fundiária foi transferida para o governo estadual, o qual passou a ter o poder de decidir sobre a propriedade dentro do domínio da unidade federativa. Neste contexto, o Estado monopolizou e concentrou a posse da terra, realizou transferências, vendas e arrendamentos das terras devolutas a grandes fazendeiros e empresas capitalistas do setor (FABRINI, 2008). Assim, a burguesia mato-grossense se aproveitou

[...] para estabelecer segundo suas conveniências, a regulamentação da venda, arrendamento e doação de terras. Foi sensível, então, a formação de uma política fundiária que se desenvolveu sob a égide da concentração (ALVES 1984 apud FABRINI, 2008, p. 61).

Neste processo, segundo Fabrini (2008), a ocupação se deu por duas frentes colonizadoras: uma mais antiga, no século XX, formada por imigrantes vindos do Rio Grande do Sul, e outra mais recente, nas décadas de 1950 e 1960, na serra de Amambai, próxima aos limites com os Estados de São Paulo e Paraná.

Nas décadas de 1930 e 1940, a colonização se intensificou com a apropriação de terras por pessoas que exerciam atividades urbanas, mas se efetivou, principalmente, por fazendeiros pecuaristas a partir das décadas de 1950 e 1960. Martins (1997) evidencia que a expressão “frente pioneira” foi usada para explicar as transformações ocorridas no território, principalmente pela construção de ferrovias e pela constituição de um novo modelo agrícola, bem como para legitimar a ação destes capitalistas que assim entravam para a história oficial como desbravadores, símbolo maior do progresso.

Também nesse processo histórico de ocupação sul-mato-grossense, destacamos a presença da colonização privada e estatal. Como companhia de colonização estatal temos o exemplo da Colônia Agrícola de Dourados (CAND) e, como exemplo de

colonização privada, podemos destacar as companhias Sociedade Melhoramentos e Colonização (SOMECO), Colonizadora Vera-Cruz, Viação São Paulo Mato Grosso e Moura Andrade, que adquiriram terras de particulares e do Estado para fins de colonização (FABRINI, 2008).

O processo de ocupação do sul do antigo estado de Mato Grosso privilegiou a grande propriedade e a atividade pecuária e gerou uma classe de grandes proprietários de terra que domina e dirige o estado de Mato Grosso do Sul desde sua fundação, em 1977, até nossos dias. O próprio processo separatista, gestado durante décadas e levado a cabo no governo militar de Geisel, foi um projeto político da classe proprietária de terras (BITTAR, 1997 apud ALMEIDA, 2003). Importa observar ainda que o início da ocupação do sul do Mato Grosso vai ocorrer principalmente com a marcha do gado das terras de Minas Gerais para Centro-oeste. Os chapadões da Vacaria, definidos a partir da conquista pastoril, no passado percorrido pelos bandeirantes, passaram a ser a região distribuidora dos rebanhos deslocados das Minas Gerais (BITTAR, 1997 apud ALMEIDA, 2003). A construção da Ferrovia Noroeste do Brasil, que impulsionou as cidades por onde passavam os trilhos, também provocou o aumento nos preços das terras, consolidando a “vocação” da pecuária no Mato Grosso do Sul.

A partir das décadas de 1950 e 1960, o estado passou a viver o processo de modernização do campo, o qual ganhou mais força a partir dos anos de 1970, quando os governos militares adotaram uma política para nortear a expansão do agronegócio brasileiro. Esse processo de desenvolvimento e modernização da agricultura não ocorreu de forma natural no campo brasileiro, foram criadas articulações entre o Estado, o capital e as instituições de pesquisa e extensão rural. O modelo de agricultura adotado acelerou o processo de expulsão de milhares de famílias do campo, pois com a inserção de maquinários diminuiu a necessidade de mão-de-obra, e a produção foi orientada pela lógica de produção voltada ao mercado. Privilegiou também a monocultura e forçou o abandono dos conhecimentos dos camponeses, sobre as práticas produtivas como a adubação natural, a conservação do solo e das sementes para a produção para o autoconsumo, todos conhecimentos tradicionais passados de gerações em gerações. Imediatamente, eles começaram a utilizar as sementes compradas, sendo, para tanto, necessárias orientações de engenheiros ou técnicos, e foram, também, incentivados a utilizar adubos químicos e defensivos para cultivar a semente híbrida.

Logo, diversos pequenos agricultores foram furtados de seus conhecimentos de produzirem alimentos ao não utilizar suas próprias sementes, nem controlar ervas

daninhas e pragas com recursos da natureza, perdendo, assim, uma sabedoria de milhares de anos e deixando esses camponeses dependentes deste tipo de conhecimento controlado pelas grandes empresas fabricantes de sementes, adubos e inseticidas.

Esse processo de modernização no campo fortaleceu o mercado capitalista, uma vez que aumentaram os plantios de monocultura voltados ao mercado de exportação. Entretanto, muitos dos pequenos proprietários ficaram às margens desse mercado, pois agora os produtos necessários para o plantio precisavam ser comprados e não conseguiam recursos para produzir nas condições ditadas pelas grandes empresas, o que acabava por levá-los a migrar para as periferias urbanas em busca de melhores condições de vida.

O estado de Mato Grosso do Sul seguiu a dinâmica territorial brasileira, ou seja, muita concentração de terra em poucas mãos em “[...] função do bloqueio histórico à terra de trabalho, bloqueio que se assenta num modelo rentista (que tem a terra como centro) próprio do capitalismo tardio adotado principalmente nos países periféricos [...]” (ALMEIDA, 2006, p.03).

Consequentemente, com sua divisão em 1977, o estado nasceu oficialmente com uma estrutura fundiária consolidada em grandes propriedades e, portanto, fechada à pequena unidade de produção, como podemos observar através dos dados do IBGE (2006) no quadro (01):

Quadro 01 - Número de Estabelecimentos Agropecuários por grupos de área total série histórica (1975 a 2006) – Mato Grosso do Sul

Grupos de área total	Número de estabelecimentos				
	1975	1980	1985	1995	2006
Menos de 100 há	43.102	29.978	33.666	26.923	42.673
100 a menos de 1.000 ha	9.726	12.034	14.674	15.423	15.286
1.000 ha e mais	5.017	5.822	6.215	6.902	6.603
Total	57.853	47.943	54.631	49.423	64.862

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2010.

No quadro (01), podemos observar, em 2006, um aumento do número de estabelecimentos com menos de 100 ha. Podemos entender que esse aumento ocorre como resultado da luta pela reforma agrária no estado.

Ao analisarmos os dados do Censo 2006 da estrutura fundiária quadro (02), podemos observar que o número de estabelecimentos com menos de 200 ha,

corresponde a cerca de 72,08% (46.750) do total de estabelecimentos agropecuários e ocupa uma área de 5,01% (1.504.902 ha) do estado. Já os estabelecimentos acima de 1.000 ha representam apenas 10,18% (6.603) do número de estabelecimentos agropecuários, porém, ocupam 76,93% (23.123.327 ha) da área total do estado.

Quadro 02 - Estrutura fundiária do MS - 2006

Grupo de classe em hectares	Nº de Estabelecimentos	%	Área em há	%
Menos de 01 ha a menos 200 ha	46.750	72,08	1.504.902	5,01
De 200 ha a menos de 1.000 ha	11.209	17,28	5.428.720	18,06
Acima de 1.000 ha	6.603	10,18	23.123.327	76,93
Produtor sem área	300	0,46	XXXXXX	XXX
Total	64.862	100	30.056.947	100

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2010.

Esta estrutura fundiária altamente concentrada deve-se, como já dito, ao processo de ocupação das terras promovido pelo estado através da venda e transferências de terras públicas a grandes proprietários fundiários (FABRINI, 2008, p. 54). Consequentemente, em um estado onde predomina a grande propriedade, encontramos um número muito superior da população urbana quando comparada à população rural, como podemos evidenciar na distribuição da população no quadro (03) a seguir:

Quadro 03 - Distribuição da População no Mato Grosso do Sul – Série Histórica

Década	Urbana	%	Rural	%	Total
1970	460.137	45,53	550.594	54,47	1.010.731
1980	939.510	67,05	461.641	32,95	1.401.151
1991	1.413.095	79,44	365.646	20,56	1.778.741
2000	1.744.520	84,08	330.357	15,92	2.096.306
2010	2.097.238	85,64	351.786	14,36	2.449.024

Fonte IBGE - Censo Demográfico 2010. Org. FREITAS, 2011.

Como podemos observar, a população urbana representa 85,64% do total, enquanto que a população rural atinge 14,36%, o que caracteriza um campo sem agricultores, com baixo índice de população rural, e se reflete no tipo de uso das terras sul-mato-grossenses, como pode ser observado no quadro (04) a seguir.

Quadro 04 - Utilização de terra no Mato Grosso do Sul - 2006

Utilização da terra	De menos de 01 ha a menos de 200 ha	De 200 ha a menos de 1.000 ha	Acima de 1.000 ha	Total
Lavouras Temporárias	197.170	660.006	1.086.198	1.943.374
Lavouras (forrageiras, cultivos de flores, viveiros)	17.620	44.402	117.681	178.714
Lavouras permanentes	17.804	20.306	22.634	60.745
Pastagens	1.032.483	3.623.027	16.288.301	20.943.814
Florestas plantadas	3.066	12.659	86.097	101.822
Florestas naturais	170.001	930.756	4.717.022	5.817.780
Sistemas agroflorestais	11.374	41.435	112.057	164.868
Tanques, lagos, açudes	3.152	10.092	59.395	72.638
Construções, benfeitorias ou caminhos	35.949	35.452	116.988	188.389
Terras degradadas e/ou inaproveitáveis	16.436	50.609	516.962	584.006
Total				30.056.150

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

Ao analisarmos o uso da terra no estado, observamos o predomínio das pastagens, seguido pelas florestas naturais e pelas lavouras temporárias. Estas últimas ocupam uma área de 1.943.374 ha, sendo grande parte ocupada pela monocultura de grãos, com destaque para a soja, voltados ao mercado de commodities, ou seja, as terras sul-mato-grossenses têm sido ocupadas pelo agronegócio exportador, notadamente de soja e milho, em detrimento da agricultura camponesa produtora de alimentos para o mercado interno.

Ao passarmos a analisar a estrutura fundiária brasileira, observamos que a maior área ocupada é dos estabelecimentos acima de 1.000 ha, o que representa 44,42% da área do território, com 0,91% dos estabelecimentos agropecuários, enquanto que os estabelecimentos com menos de 200 ha ocupam uma área de 30,33% da área total do território brasileiro e correspondem a 90,23% dos estabelecimentos agropecuários, como podemos observar no quadro (05).

Quadro 05 - Estrutura fundiária brasileira - 2006

Grupo de classe em hectares	Nº de Estabelecimentos	%	Área em há	%
De menos de 01 ha a menos 200 ha	4.668.903	90,23	100.034.438	30,33
De 200 ha a menos de 1.000 ha	204.651	3,95	83.353.740	25,26
Acima de 1.000 ha	46.911	0,91	146.553.218	44,42
Produtor sem área	255.024	4,93	-	-
Total	5.175.489	100	329.941.393	100

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2012.

Quando passamos a observar o número de estabelecimentos em relação aos principais produtos cultivados pelo agronegócio, observamos que existe um significativo número de estabelecimentos com menos de 1.000 ha que produzem a cana-de-açúcar, o milho e a soja, como podemos observar no quadro (06).

Quadro 06 - Número de estabelecimentos agropecuários no Brasil Sul que produzem os principais produtos do agronegócio – 2006

Grupo de área	Cana-de-açúcar	Milho	Soja	Área ocupada %
Menos de 200 ha	180.263	1.883.533	193.346	30,33
Menos de 1.000 ha	8.698	47.558	16.749	25,26
Acima de 1.000 ha	1.795	7.678	5.647	44,42
Produtor sem área	2.089	91.353	235	-
Total de estabelecimentos	192.845	2.030.122	215.977	100

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2012.

Porém, ao passarmos às análises da quantidade produzida, teremos uma inversão desses valores: as maiores produções estão nos estabelecimentos acima de 1.000 ha, como é o caso da cana-de-açúcar e soja, já a maior produção de milho encontra-se nos estabelecimentos com menos de 200 ha. Isto se explica pelo fato do milho ser um produto de consumo humano e animal, portanto, bastante presente nas pequenas unidades que o utilizam para suplementação da ração animal e para consumo humano. Embora a cana-de-açúcar também seja usada para ração animal, a sua produção é predominantemente voltada ao mercado agroindustrial, encontrando a maior produtividade nos estabelecimentos acima de 1.000 ha. A soja é um produto comercializado em commodities, voltado ao abastecimento do mercado agroindustrial nacional e internacional, como podemos observar no quadro (07).

Quadro 07 - Quantidade produzida em toneladas dos principais produtos da Lavoura temporária do agronegócio no Brasil – 2006

Grupo de área	Cana-de-açúcar	Milho	Soja	Área ocupada %
Menos de 200 ha	59.855.027	24.390.219	10.359.012	30,33
Menos de 1.000 ha	64.431.234	8.332.462	11.058.826	25,26
Acima de 1.000 ha	259.815.643	9.445.505	19.292.496	44,42
Produtor sem área	63.253	113.614	2.347	-
Quantidade produzida (toneladas)	384.165.158	42.281.800	40.712.683	100

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2012.

Ao analisarmos a quantidade produzida e a área ocupada, podemos observar que a produtividade dos grandes estabelecimentos não se confirma, pois necessitam de uma grande área para produzirem, ou seja, ocupam uma área maior do território para justificar sua produtividade, o que desfaz o mito de que o agronegócio brasileiro é produtivo.

No estado de Mato Grosso do Sul, ocorre a mesma dinâmica presente no Brasil em relação ao número dos estabelecimentos agropecuários que cultivam os produtos para o agronegócio, ou seja, se compararmos a área dos estabelecimentos com a produção podemos observar que são os estabelecimentos acima de 1.000 ha produzem em uma área muito superior aos estabelecimentos com menos de 200 ha, porém se compararmos a produtividade pela área ocupada, observaremos que a produtividade por hectare nos pequenos estabelecimentos é superior aos grandes estabelecimentos, como podemos observar no quadro (08).

Quadro 08 - Número de estabelecimentos agropecuários no Mato Grosso do Sul que produzem os principais produtos do agronegócio – 2006

Grupo de área	Cana-de-açúcar	Milho	Soja	Área ocupada %
Menos de 200 ha	1.704	6.729	2.892	5,01
Menos de 1.000 ha	233	1.281	1.543	18,06
Acima de 1.000 ha	141	488	569	76,93
Produtor sem área	03	04	01	X
Total de estabelecimentos	2.081	8.502	5.005	100

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2012.

Ao verificarmos os dados da quantidade produzida dos principais produtos cultivados pelo agronegócio no Mato Grosso do Sul quadro (09), temos a maior produção na cana-de-açúcar com 10.250.596 toneladas, sendo 8.677.025 produzidas nos estabelecimentos acima de 1.000 ha. A soja fica como responsável por uma produção de

3.046.091 toneladas que se concentra nos estabelecimentos acima de 200 ha, já os estabelecimentos com menos de 200 ha produzem 287.302 toneladas. O milho possui uma produção menor, porém, sua produção também é maior nos estabelecimentos acima de 200 ha, o que nos leva a entender que os produtos voltados a atender o mercado agroindustrial são produzidos majoritariamente pelos estabelecimentos acima de 1.000 ha.

Quadro 09 - Quantidade produzida por grupo de área dos principais produtos do agronegócio da Lavoura temporária no Mato Grosso do Sul - 2006

Grupo de área	Cana-de-açúcar	Milho	Soja	Área ocupada %
Menos de 200 ha	211.604	330.864	287.302	5,01
200 a Menos de 1.000 ha	1.361.969	908.186	1.290.617	18,06
Acima de 1.000 ha	8.677.025	935.656	1.468.163	76,93
Produtor sem área	01	04	X	X
Quantidade produzida (toneladas)	10.250.596	2.174.710	3.046.091	100

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2012.

Entretanto, se analisarmos a área dos estabelecimentos pela produtividade, observaremos que os grupos acima de 1.000 ha ocupam uma área expressivamente maior que os de menos de 200 ha e produzem menos por hectare, o que revela que é um mito pensar que o agronegócio é produtivo. Assim, os dados nos levam a entender que os estabelecimentos acima de 1.000 ha são responsáveis pelos principais produtos do agronegócio voltados a atender o mercado, já os pequenos estabelecimentos não visam apenas à comercialização, mas também ao consumo. Um indício é o caso do milho, produto de maior produção nessas propriedades e que pode ser utilizado para alimentação humana e animal. Neste sentido, entendemos que pequenos estabelecimentos produzem para manter sua reprodução enquanto camponeses e não com intuito de atender o mercado agroindustrial. Desse modo, cabe ressaltar que o problema não é o produto, mas o modelo de desenvolvimento adotado.

1.2. Transformação do espaço agrário no município de Bataguassu

O município de Bataguassu está localizado na mesorregião leste do estado de Mato Grosso do Sul, na microrregião de Nova Andradina. Esta, por sua vez, é composta pelos municípios de Batayporã, Nova Andradina, Taquarussu e Anaurilândia, representados na figura 02.

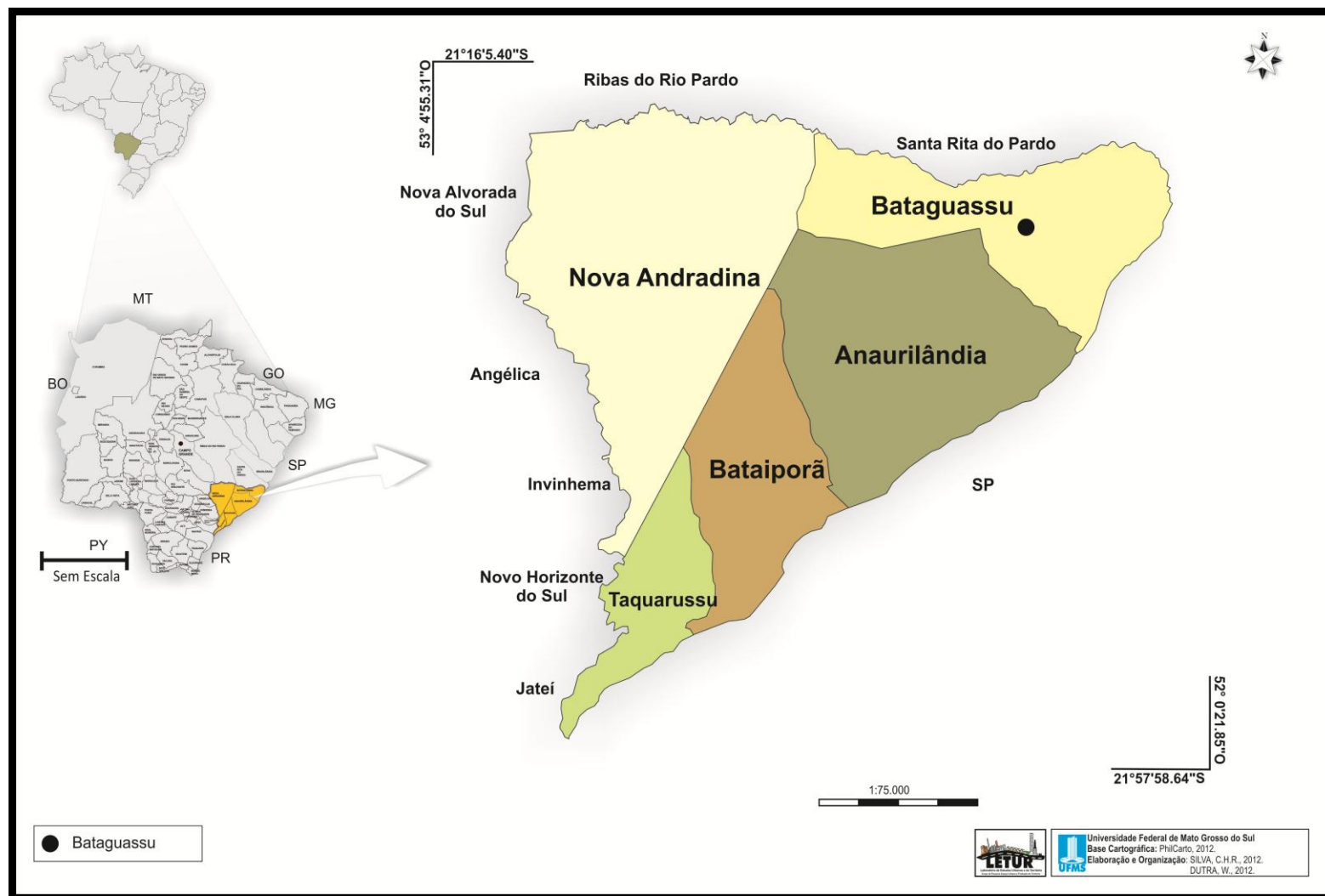


Figura 02: Município de Bataguassu/MS. Fonte: base Cartográfica PhilCarto.
Digitalização e editoração: Silva, C.H.R; Freitas, W.N.D, 2012.

Trata-se de uma região tradicionalmente ocupada por diferentes grupos indígenas, a exemplo dos Guaranis, Xavante, Kaiowá e Ofayé que, com o processo de ocupação, a partir do século XVIII, marcado pelos conflitos com as populações originárias, foram aos poucos sendo dizimados. É considerado por, Martins (1997, p.152) como frente de expansão, “concepção de ocupação do espaço de quem tem como referência as populações indígenas”, ou seja, esse termo é utilizado para expressar o processo de ocupação do território nas zonas de fronteiras, o que constata a opressão e extinção de populações originárias que incluem os garimpeiros, castanheiros, pequenos agricultores, indígenas entre outros.

Segundo Alves (2007), a ocupação econômica de Bataguassu iniciou-se a partir de 1900, com a chegada de Manoel da Costa Lima - também conhecido como Major Cecílio, título de honra recebido por ser Major da Guarda Nacional -, que havia saído de sua fazenda Ponte Nova, em Campo Grande, para explorar sertão adentro, rumo à fronteira com o estado de São Paulo, sem conseguir, nesse momento, atingir seu objetivo. No ano de 1902, organizou uma segunda expedição partindo da mesma fazenda Ponte Nova, ocasião em que atingiu as margens do rio Paraná, na barra do Rio Pardo, onde foi fundado o distrito de Porto XV de Novembro, em Bataguassu. Pelo rio Ivinhema, também adentraram outros colonizadores, destacando-se Domingos Barbosa Martins, mais conhecido como Gato Preto, que ocupou uma grande área.

Com autorização do governo do estado do Mato Grosso, Manoel da Costa Lima abriu uma estrada de Campo Grande até a foz do Rio Pardo, no Rio Paraná, encontrando, ao ali chegar, em 1904, tribos dos índios Guaranis, Xavantes, Kaiowás e Ofayés. Além disso, ao se deparar com 2.250m de leito do Rio Paraná, Costa Lima percebeu a necessidade de construir um porto para atravessar boiadas até as margens paulistas, fundando nesta localidade o Porto XV de Novembro.

O porto teve importância econômica, pois, ao longo dos anos, outras empresas assumiram o controle do transporte até o Porto Tibiriçá, na cidade de Presidente Epitácio, no estado de São Paulo. Pelo porto, passavam comerciantes com mercadorias em busca de grandes fortunas nas novas cidades e trabalhadores em busca da sorte oferecendo mão-de-obra para construção de estradas e cidades, para formar lavouras e pastos no cerrado e para servir de peões de boiadas no Mato Grosso, ou ainda, para se tornarem marinheiros, navegantes e aventureiros a caminho do oeste. Muitos desses viajantes acabavam estabelecendo-se na colônia onde viviam da pesca e da lavoura, aproveitando-se da movimentação ali existente para comercializar seus produtos aos

viajantes. O porto teve um papel importante, pois ali havia pequenos comércios, restaurantes e casas noturnas para a diversão dos viajantes que pernoitassem no local.

No ano de 1927, Manoel da Costa Lima vendeu a Henrique Sloman, dono da Companhia de Viação São Paulo Mato Grosso (CVSPMT), a concessão do Porto XV de Novembro, onde havia uma balsa que servia para boiadas e pessoas. Segundo Ziliani (2010), a CVSPMT já participava do processo de colonização através da “[...] formação de núcleos coloniais, dinamização da navegação no Rio Paraná e seus afluentes e a sistematização dos negócios comerciais”. Porém, com a criação da Companhia Comercial Alto do Paraná em 1927, subsidiária da CVSPMT, a Companhia passou a assumir novas metas:

Paragrafo 2. Explorar a indústria de navegação e transporte no Rio Paraná e seus afluentes.

Paragrafo 3. Explorar comércio de gado, para criação e para corte, e de mercadorias e gêneros do país.

Paragrafo 4. Dividir e vender os lotes, as terras de sua concessão e outras de suas propriedades, nela estabelecer núcleos coloniais, ou cultivá-los por conta própria.

Paragrafo 5. Contratar com os governos a arrecadação de qualquer taxas ou impostos nas zonas de sua concessão (COMPANHIA DE VIAÇÃO SÃO PAULO MATO GROSSO, 28 de fev. 1927 apud ZILIANI, 2010, p.98).

Entre o final de 1939 e início de 1940, Jan Antoni Bata adquiriu todas as cotas da Companhia Viação São Paulo Mato Grosso, incluindo armazéns, embarcações, fazendas e pousos de boiadas. Adquiriu, também, terras destinadas à pecuária e colonização, assumindo assim o controle da empresa. A firma também explorou a navegação fluvial nos rios Paraná, Ivinhema, Brilhante, Pardo e Anhanduí, desenvolveu a criação de gado e tentou a colonização em vários pontos. Enfim, “no ano de 1949, iniciou a colonização de uma gleba no sul de Mato Grosso, onde se ergue a cidade de Bataguassu, na região do Porto XV de Novembro, sendo um marco das atividades colonizadoras da Companhia no Mato Grosso” (ZILIANI, 2010, p. 122).

Tal processo, porém, intensificou-se em meados do século XX, incentivado pelo governo de Getúlio Vargas através das frentes de colonização. No sul de Mato Grosso, esse processo foi sentido, sobretudo, na década de 1950, ocasião em que

[...] o governo de Getúlio Vargas decide ocupar os vazios do Brasil Central. Em pleno século vinte, uma enorme parte do território

nacional ainda era desconhecida, hostil e mitológica para a maior parte dos brasileiros (BATISTA; MARTINS JÚNIOR; ZILIANI²).

Para efetivar sua política de ocupação dos chamados “espaços vazios”, Getúlio Vargas criou o projeto "Marcha para o Oeste" com o intuito de ocupar o Centro-Oeste do Brasil trazendo os colonos sulistas, que na concepção do governo tinham visões empreendedoristas, para o sul do Mato Grosso. Esta política foi executada através da constituição de colonizadoras particulares e de projetos de colonização comandados pelo Estado.

Neste processo de ocupação, as companhias de colonização que compravam terras do estado de Mato Grosso, nas décadas de 1940 e 1950, faziam o parcelamento das áreas em lotes, via de regra grandes propriedades, construía algumas estradas que interligavam centros comerciais e vendiam os lotes a particulares. Como exemplo de colonizadora dessa natureza temos a Companhia Viação São Paulo Mato Grosso, de Jan Antoni Bata, que adquiriu as terras do município de Bataguassu, Batayporã e Anaurilândia.

Esse processo de modernização e colonização do Centro-Oeste constitui a chamada frente pioneira, ou seja, um movimento com o propósito de ocupação para o desenvolvimento econômico da região, como define Martins:

A frente pioneira exprime um movimento social cujo resultado imediato é a incorporação de novas regiões pela economia de mercado. Ela se apresenta como fronteira econômica. Compreendê-la como tal, no entanto, implica em considerar que, no caso brasileiro, a fronteira econômica não coincide, necessariamente, com a demográfica (via de regra aquela está aquém desta) (MARTINS, 1975, p.45).

Na frente pioneira, a terra é vendida, passando a ser uma mercadoria e, assim, tornando-se equivalente de capital. A característica principal das frentes pioneiras é a instalação de agentes econômicos, como empresas imobiliárias, infraestrutura de circulação, energia, financeira e comercial. Outra característica importante é o fato do trabalho passar a ser regulado pelas relações do mercado.

Longe de ser o território do novo e da inovação, a fronteira se revela, nestes estudos, o território da morte e o lugar de renascimento e maquiagem dos arcaísmos mais desumanizadores, cujas

² Artigo disponível no sítio: <http://www.klepsidra.net/klepsidra23/colonizacao-ms.htm> acesso: 21-03-12.

consequências não se limitam a seus protagonistas mais imediatos (MARTINS, 1997, p.16).

Esta lógica de ocupação descrita por Martins marcou a constituição histórica do município de Bataguassu/MS. A organização deste território foi pautada na lógica do mercado, não respeitando a presença dos povos nativos que já o habitavam, expulsando as populações tradicionais e promovendo o massacre e dizimação dessas populações.

Ampliando seu plano, a Companhia procedeu ao loteamento de uma área nas proximidades de Bataguassu, destinado à venda ou arrendamento. Com facilidades para aquisição por parte de pequenos lavradores, o empreendimento provocou a migração de muitas famílias procedentes de São Paulo e do Paraná. Tal demanda levou a novos loteamentos em vários pontos do município, todos com resultados positivos (IBGE/2011). O crescimento do município fez com que, no dia 11 de Dezembro de 1953, o então governador do estado de Mato Grosso, Dr. Fernando Correa da Costa, assinasse a Lei 683 que elevou a antiga vila à sede do município de Bataguassu.

O nome Bataguassu teve origem em dois idiomas: 1-theco-eslovaco originário do fundador da cidade Jan Antonin *Bata*; 2-tupi-guarani *Guaçu*, que significa água grande, denominação de origem indígena por ser a etnia que ocupava a região da entrada dos colonizadores e nome de ribeirão próximo à cidade IBGE (2012).

Atualmente, o município de Bataguassu-MS, de acordo com o IBGE (2011), ocupa uma área de 2.415,301 Km² e tem uma população de 19.839 habitantes distribuídos da seguinte forma: 15.239 na área urbana e 4.600 na área rural. Como pode ser observado no gráfico (01), a população urbana representa 76,81% do total, enquanto a população rural, 23,19%, percentual que corresponde a um índice superior à média de população rural do estado, o que evidencia que a reforma agrária aumenta a população do campo.

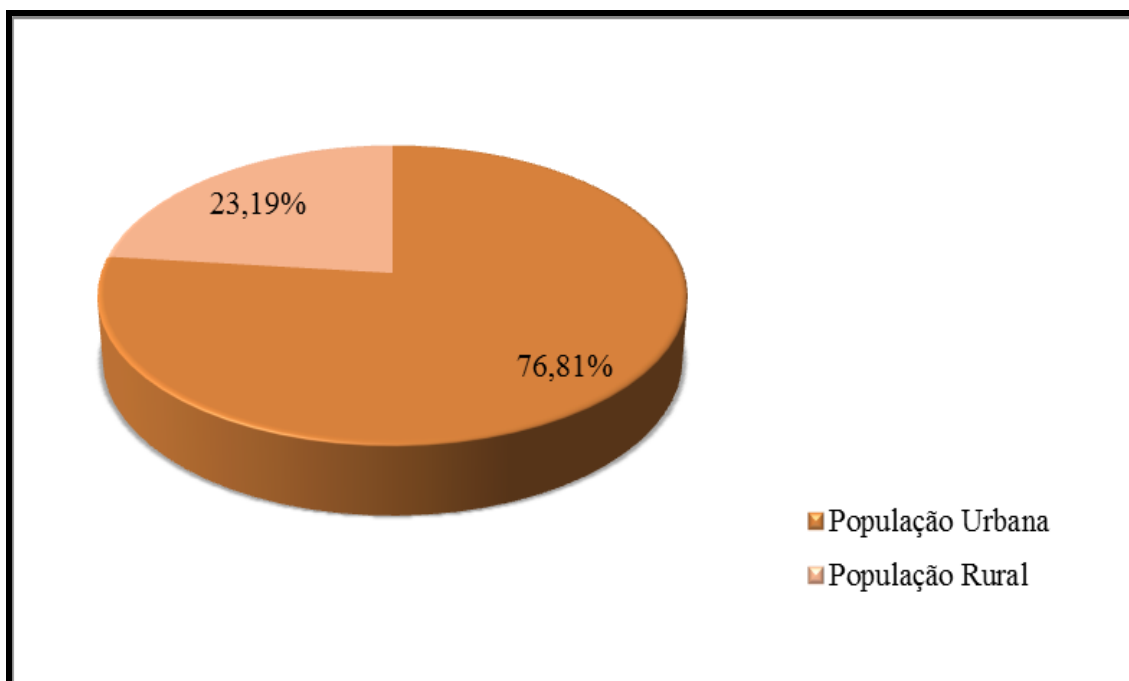


Gráfico 01 - Distribuição da População de Bataguassu/MS – 2010
Fonte IBGE - Censo Demográfico 2010. Org. FREITAS, 2011.

É preciso destacar que, no ano de 1998, o município perdeu uma área territorial de 686,61 Km², cerca de 23,06% de seu território³, devido à formação do reservatório da Usina Hidrelétrica Sergio Motta de Porto Primavera/SP, que provocou a submersão de grandes áreas ao longo do Rio Paraná. O município teve perda de estabelecimentos rurais e de jazidas de argila, tendo sido o segundo mais atingido em terras sul-matogrossenses. A figura 03, abaixo, indica a área atualmente ocupada pelo lago da UHE, anteriormente terras emersas do município de Bataguassu.

³ Dados obtidos no sítio da ANEEL, <http://www.aneel.gov.br/aplicacoes/cmpf/gerencial/> acesso em 12-04-12.

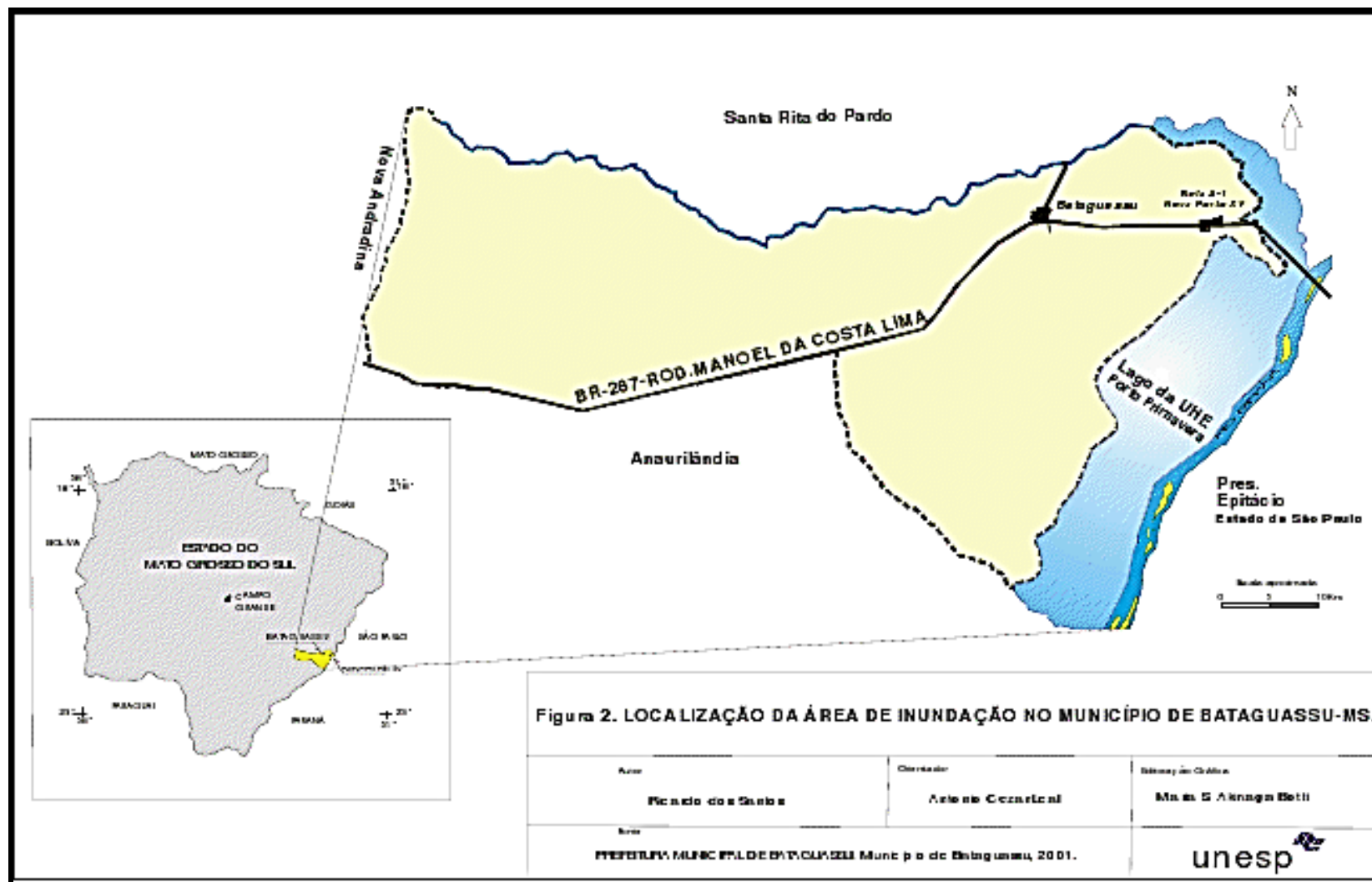


Figura 03 - Área de inundação do município de Bataguassu – MS.
 Fonte: Santos, R. 2005.

Quanto à economia do município, o setor terciário (de serviços) é uma das principais atividades econômicas, seguido do setor secundário (das indústrias). Bataguassu se destaca também pela pecuária, mesmo não sendo sua maior força na economia. Seguem no quadro (10) dados obtidos do município quanto a sua economia (2009):

Quadro 10 - Produto Interno Bruto do município de Bataguassu/MS

Setores	Valores em mil reais
Valor adicionado na agropecuária	31.674
Valor adicionado na indústria	134.055
Valor adicionado no serviço	157.998
Impostos	33.847
PIB	357.574
PIB per capita	18.247,28

Fonte IBGE - Cidades 2009. Org. FREITAS, 2011.

Para melhor compreensão do resultado do processo de colonização do município, é necessário analisar sua estrutura fundiária, apresentando um comparativo dos censos de 1980 a 2006, período posterior à divisão do estado (1977) em que ocorreram os projetos de assentamento.

Ao analisarmos os dados do Censo no período compreendido entre 1980 e 2006 quadro (11), podemos verificar que houve uma variação na estrutura fundiária, mas o período de 1995 a 2006 foi aquele em que houve o maior número de desconcentração fundiária no município. Trata-se do período de formação dos assentamentos no município, quando a área dos estabelecimentos com menos de 100 ha passa de 5.492,186 para 14.988,000, aumentando, também, o número de estabelecimentos agropecuários nesta faixa de área, que passa de 267 (1980) para 584 (2006), o que equivale a dizer que aumenta o número de pequenas propriedades ocupadas pela agricultura familiar camponesa.

Quando observamos os dados de 2006, verificamos que existem 584 estabelecimentos com menos de 100 ha que, por sua vez, ocupam uma área de pouco mais de 14.000 ha. Em contrapartida, existem apenas 43 estabelecimentos com área superior a 1.000 ha que, por sua vez, ocupam uma área superior a 113.000 ha. Dito de outra forma, os estabelecimentos acima de 1.000 ha concentram a maior área ocupada

de Bataguassu, ou seja, a reforma agrária ainda não conseguiu desconcentrar a terra como seria necessário no município como podemos observar no quadro (11).

Quadro 11 - Estrutura fundiária do município de Bataguassu – 1980, 1985, 1995/96 e 2006.

Anos	1980		1985		1995/96		2006	
Grupos de área em hectares (ha)	Área (ha)	Número de estabelecimentos	Área (ha)	Número de estabelecimentos	Área (ha)	Número de estabelecimentos	Área (ha)	Número de estabelecimentos
Menos de 100	7.012	267	8.643	446	5.492,186	178	14.988	584
Menos de 1.000	41.168	109	55.152	141	61.710,407	149	46.447	100
Acima de 1.000	181.724	49	147.484	50	163.768,292	49	113.009	43
Produtor sem área	-	05	-	15	-	06	-	01
Total	229.906	430	226.347	637	230.970,885	382	174.444	728

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 1995/2006. Org. FREITAS, 2006.

Segundo Martins (1994), a aliança terra/capital, que impede a democratização do país, explica-se pelo fato de as terras serem base de orientação/dominação social e política. De acordo com o autor, a propriedade da terra no Brasil persiste em se manter no atraso, associando-se ao moderno, ou seja, os latifúndios aliam-se à indústria para conservar a concentração da terra, impedindo, assim, mudanças estruturais que levariam à formação de uma nova sociedade.

Atualmente, no município de Bataguassu, existem três assentamentos de reforma agrária e dois reassentamentos. O processo de implantação dos assentamentos iniciou-se em 1997, configurando uma nova organização na estrutura fundiária do referido município.

Quadro 12 - Assentamentos no município de Bataguassu/MS

Nome do Assentamento	Nº de Famílias	Data da Criação	Vinculação	Área do Assentamento (ha)
Santa Clara	156	12/1997	FETAGRI	4.353.33
Montana	70	07/1998	FETAGRI	1.567.77
Aldeia I e II	217	09/1998	MST/FETAGRI	10.718.24
Santa Paula	89	11/1998	Reassentamento ⁴	590.00
Aruanda	67	10/2008	Reassentamento ⁵	3.857.65
Total	599	-	-	21.086,99

Fonte: INCRA, Org. FREITAS, 2011.

Ao analisarmos a área ocupada pelos assentamentos em Bataguassu, observamos que ela é superior ao total de estabelecimentos com menos de 50 ha, porém, observamos que o reassentamento Aruanda foi posterior à coleta dos dados utilizados do Censo Agropecuário 2006, podendo ser este o motivo dessa diferença.

O primeiro assentamento criado no município foi o Santa Clara, em dezembro de 1997, vinculado à Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Mato Grosso do Sul (FETAGRI). Em seguida, vieram o assentamento Montana, em julho de 1998, o assentamento Aldeia I e II, em setembro de 1998, o reassentamento Santa Paula, em novembro de 1998, e, por fim, o reassentamento Aruanda, em outubro de 2008, criado para assentar as famílias desalojadas pela construção da Usina Hidrelétrica Sérgio Mota de Porto Primavera/SP.

Para analisarmos como são utilizadas as terras no município de Bataguassu observaremos o quadro (13):

⁴ Criado para assentar famílias desalojadas pela construção da Usina Hidrelétrica Sérgio Mota de Porto Primavera/SP.

⁵ Criado para assentar famílias desalojadas pela construção da Usina Hidrelétrica Sérgio Mota de Porto Primavera/SP.

Quadro 13 - Utilização de terra no município de Bataguassu/MS - 2006

Utilização da terra	Número de estabelecimentos	%	Área ocupada (ha)	%
Lavouras	584	80,23	9.448	5,42
Pastagens	714	98,08	136.609	78,31
Matas e/ou florestas	73	10,03	11.632	6,67
Sistemas agroflorestais	09	1,24	14.063	8,06
Tanques, lagos, açudes	18	2,47	279	0,16
Construções, benfeitorias ou caminhos	133	18,27	769	0,44
Terras degradadas e/ou inaproveitáveis	18	2,47	1.054	0,60

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

Como podemos observar no quadro (13), o tipo de utilização da terra que predomina no município é o das pastagens. Ao todo são 714 estabelecimentos que se dedicam às pastagens, o que equivale a 98,08% dos estabelecimentos do município totalizando uma área de 78,31% das terras (136.609 ha). Já as terras utilizadas por lavoura ocupam uma área de apenas 5,42% (9.448 ha) do total, estando presente em 584 estabelecimentos, o que significa 80,23% do número de estabelecimentos que possuem algum tipo de lavoura no município citado, considerando que um mesmo estabelecimento possui mais de uma cultura.

Ao analisarmos a utilização das terras por grupo de área, quadro (14), percebemos que as pastagens ocupam uma área de 88.228 ha nos estabelecimentos acima de 1.000 ha, sabendo que o total utilizado é 136.609 há. Já a produção de lavouras, que são responsáveis pela produção de alimentos, encontra-se majoritariamente nos estabelecimentos com menos de 200 ha, apresentando, também, maiores números de ocupação no campo e maior volume de produção, que por sua vez geram mais renda ao campo. Neste sentido, Oliveira (2003) evidencia que:

[...] a terra nas pequenas unidades de produção é apropriada com fins produtivos, por isso intensamente ocupada. Logo, elas são também, grandes consumidoras de produtos de origem industrial. Ao contrário, a maioria das grandes propriedades não é ocupada para fins produtivos, elas constituem-se em reserva patrimonial e de valor dos latifundiários. Estes latifundiários não são pessoas estranhas ao capitalismo, ao contrário, a maioria das grandes propriedades no Brasil, está em mãos de grandes empresas industriais, financeiras e de serviços, e muitas vezes, em nome de seus familiares. Portanto, quem de fato gera emprego no campo são as pequenas unidades, acompanhadas de perto pelas médias. Então, no discurso, os grandes proprietários usam o agronegócio para encobrir suas terras improdutivas (OLIVEIRA, 2003, p. 134).

Quadro 14 – Número de estabelecimentos por utilização de terra e grupo de área no município de Bataguassu/MS - 2006

Utilização da terra	Área Menos de 200 ha	Área Menos de 1.000 ha	Área Mais de 1.000 ha	Número de estabelecimentos Total
Lavouras Temporárias	251	12	-	278
Lavouras (forrageiras, cultivos de flores, viveiros)	1.487	3.449	3.322	8.285
Lavouras permanentes	478	19	252	885
Pastagens	16.025	32.356	88.228	136.609
Florestas plantadas naturais	67	3.340	7.096	11.623
Sistemas agroflorestais	-	2.032	8.534	10.566
Tanques, lagos, açudes	X	117	X	279
Construções, benfeitorias ou caminhos	231	142	386	769
Terras degradadas e/ou inaproveitáveis	51	261	254	1.046
Total				174.444

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

Como dito, a partir da implantação dos projetos de assentamentos de reforma agrária em Bataguassu, quadriplica-se o número de estabelecimentos com menos de 50 ha. Assim, passamos a analisar o número de pessoal ocupado no município para entendermos a relação entre pequena unidade de produção e trabalho no campo.

Ao analisarmos o quadro (15), relativo ao pessoal ocupado no campo em Bataguassu, verificamos que, em 1995/96, os estabelecimentos de menos de 50 ha, que na época ocupavam apenas 1,31% (3.017.367) da área do município, geravam 401 ocupações, enquanto que os estabelecimentos acima de 1.000 ha, que ocupavam 70,42% (163.768.292) da área do município, geravam apenas 415 ocupações.

Analisando a média de pessoas ocupadas por hectare, os estabelecimentos com menos de 50 ha têm, em média, sete (07) pessoas e representa 1,31% da área, enquanto que os estabelecimentos acima de 1.000 ha possuem menos de quatro (04) pessoas e ocupam uma área de 70,42 % do território. Como apontado por Oliveira (2003), as grandes propriedades servem como reserva de valor ao capital.

Quadro 15 - Número de pessoal ocupado no município de Bataguassu – 1995/96 e 2006

1995/96				2006		
Grupos de área em hectares (ha)	Número de estabelecimentos	Pessoal ocupado	%	Número de estabelecimentos	Pessoal ocupado	%
Menos de 50	144	401	26,65	560	1.466	70,42
50 a Menos de 200	80	274	18,21	50	119	5,72
200 a Menos de 1.000	103	406	26,98	74	204	9,8
Acima de 1.000	49	415	27,57	43	291	13,98
Produtor sem área ⁶	06	09	0,60	01	02	0,10
TOTAL	382	1.505	100	728	2.082	100

Fonte IBGE - Censos Agropecuários 1995 - 2006. Org. FREITAS, 2011.

Ao verificarmos o número de ocupações em 2006, após o aumento da pequena unidade de produção, observamos que nos estabelecimentos acima de 1.000 ha, o número de ocupação cai de 27,57% para 13,98% e que a pequena unidade de produção, nos estabelecimentos com menos de 50 ha que antes possuíam 26,65% do pessoal ocupado no campo, passam a empregar 70,42%. Em outras palavras, a pequena unidade, mesmo tendo uma área reduzida, gera mais ocupação que a grande propriedade.

Podemos entender este aumento da ocupação na pequena unidade de produção com o número de estabelecimentos criados a partir dos assentamentos da reforma agrária, pois nas pequenas unidades é empregado o trabalho familiar, como destacado a seguir:

Aqui estamos diante da propriedade familiar, privada é verdade, porém diversa da propriedade capitalista, pois a propriedade familiar não é propriedade de quem explora o trabalho alheio. Estamos diante da propriedade direta de instrumento de trabalho que pertencem ao próprio trabalhador. É, pois terra de trabalho (OLIVEIRA, 2001 p. 60-1).

⁶ É possível o produtor sem área ter pessoal ocupado por considerar a mão de obra familiar e não a assalariada, o que caracteriza o trabalho camponês.

Como destaca Oliveira, a família camponesa, embora possuindo a propriedade da terra, difere-se do empresário capitalista porque visa a satisfazer suas necessidades e bem estar da família, enquanto o empresário capitalista busca investir em setores que obtenham maior lucro. Para o camponês, a terra é o meio de reprodução da família camponesa. Ele possui uma essência organizativa que está centrada no trabalho familiar, como podemos evidenciar nos escritos de Chayanov (1974).

[...] si queremos tener um simple concepto organizativo de la unidad de explotación doméstica campesina independiente del sistema económico em el cual está insertada, inevitablemente deberemos basar la comprensión de su esencia organizativa em el trabajo familiar (CHAYANOV, 1974, p. 34).

Assim, o trabalho familiar camponês é essencial na unidade camponesa para sua organização. Neste âmbito, conclui-se que a reprodução camponesa está vinculada ao modo de produção capitalista e, também, à sujeição da renda da terra causada pela exploração do capital.

Para explicar esta dinâmica da unidade camponesa, Chayanov parte da teoria do balanço trabalho/consumo, com o objetivo de alcançar o equilíbrio nas unidades de produção camponesa. Esse equilíbrio deve ser feito em conformidade com o número de consumidores e o número de trabalhadores.

[...] el trabajador campesino estimulado al trabajo por las necesidades de su familia desarrolla *mayor energía* al aumentar la presión de estas necesidades. La medida de la autoexploración depende en mayor grado del consumo de su familia. La influencia de las necesidades de consumo se ejerce en este caso con tanta fuerza que en una seria de zonas el trabajador, bajo la presión de crecientes necesidades de consumo, desarrolla su producción en estricta concordancia con el número creciente de consumidores. El volumen de la actividad de a familia depende totalmente del numero de consumidores y de ninguna manera del numero de trabajadores. (CHAYANOV, 1974, p.80-81).

Essa é uma das razões pela qual a unidade camponesa se diferencia da lógica capitalista de produção.

1.3. Produção, comercialização e recursos acessados no município de Bataguassu

Ao verificarmos alguns produtos da lavoura temporária presentes no município de Bataguassu quadro (16), observamos que eles são cultivados majoritariamente nos estabelecimentos com menos de 50 ha. A esse respeito, merece destaque o cultivo da mandioca, utilizada não somente para a alimentação humana como animal.

Quadro 16 - Número de estabelecimentos agropecuários e quantidade produzida com Lavoura temporária no município de Bataguassu - 2006

Produtos	Menos de 50 ha	50 a menos de 200 ha	200 a menos de 1.000 ha	Acima de 1.000 ha	Quantidade Produzida (Toneladas)	Total de estabelecimentos
Abacaxi	67	-	01	02	25*	70
Abóbora, moranga, jerimum.	17	-	-	-	03	17
Feijão (fradinho, de cor e preto)	09	-	-	-	01	09
Cana-de-açúcar	76	01	-	01	184	78
Mandioca	90	-	01	-	746	91
Melancia	15	-	-	-	21	15
Milho	05	-	-	-	07	05
Cana-forrageira	39	01	01	01	2.162	42

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

*mil frutos

A partir desses dados, observamos que as propriedades com menos de 50 ha, da pequena unidade de produção, são as que produzem a maior quantidade de alimento no município e que os estabelecimentos com mais de 1.000 ha estão voltados às lavouras destinadas à comercialização, como é o caso da cana-de-açúcar. No que se refere à quantidade produzida pelas lavouras temporárias, observa-se que o município produz milho, abóbora e feijão, sendo esses alimentos considerados fundamentais na mesa brasileira. Esta produção é realizada nos estabelecimentos com menos de 50 ha. Assim, uma das características das pequenas unidades de produção é que a prioridade é a produção de alimentos para sua família, escolhendo, destes, um ou mais produtos voltados à comercialização para produção que servirá para garantir o bem estar da família. As pequenas propriedades também têm como característica a diversidade

produtiva e, mesmo com dificuldades, trabalham a terra para que possam colher seus próprios alimentos e, muitas vezes, ainda conseguem colocar o excedente no mercado.

A lavoura temporária é responsável pela produção de R\$ 1.373 milhões do município, segundo dados do IBGE (2006), porém, destacaremos apenas a área da pequena unidade de produção (50 ha), a qual é responsável por 93,86% deste valor, ou seja, embora ocupem uma área extremamente inferior à ocupada pelas grandes propriedades, são majoritariamente responsáveis pelo valor da produção agrícola dos produtos relacionados no município, como podemos observar no gráfico (02).

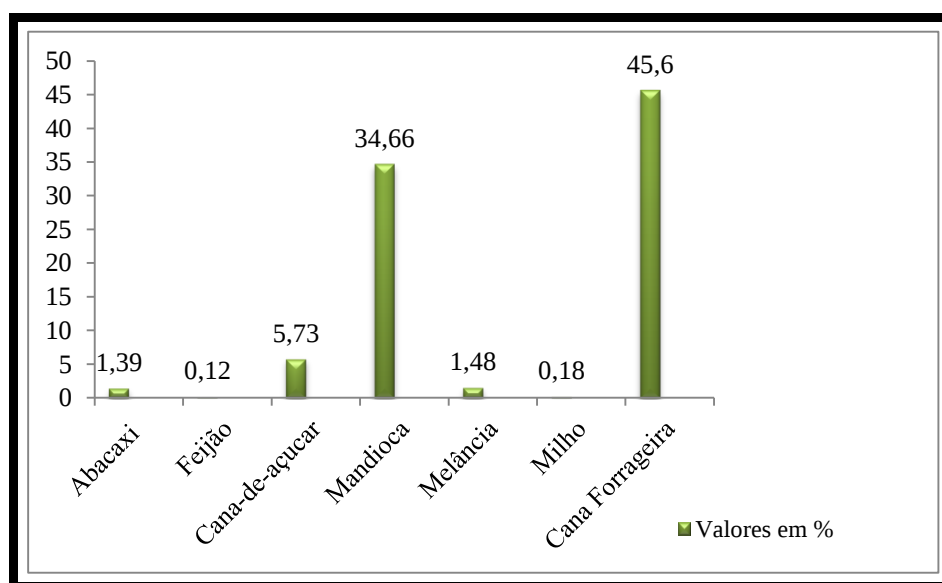


Gráfico 02 - Valor da produção de produtos da Lavoura temporária em estabelecimentos agropecuários com menos de 50 ha no município de Bataguassu - 2006
Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

A cana forrageira, que serve para alimentação animal, é produzida majoritariamente pelos estabelecimentos de 50 ha, sendo responsável por 45,60% (489 mil reais) do valor da produção. A mandioca também possui uma produção expressiva, sendo responsável por 34,66% (361 mil reais) do valor da produção, ressaltando que parte da produção é consumida pela família. Ao analisarmos os dados, podemos concluir que os estabelecimentos acima de 50 ha participam em 6,14% no valor da produção do município dos produtos da lavoura temporária, acima citados.

No que se refere à produção da lavoura permanente, observamos que ela está presente apenas nos estabelecimentos com menos de 50 ha, como se pode verificar no quadro (17).

Quadro 17 - Número de estabelecimentos agropecuários e quantidade produzida com Lavoura Permanente no município de Bataguassu - 2006

Produtos	Quantidade Produzida (Toneladas)	Número de estabelecimentos com menos de 50 ha
Banana	35	06
Café em grão	02	07
Caju (fruto)	X	02
Coco da baía*	Não declarado ⁷	01
Total	40	17

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.
*mil frutos

O valor da produção das lavouras permanentes, segundo a metodologia do IBGE, só é declarado se houver mais de três estabelecimentos no mesmo grupo de área. O valor da produção de lavouras permanentes no município foi de 16 mil reais, sendo as culturas de banana e café em grão as que mais se destacaram, responsáveis por 13 mil reais, e os três mil reais restantes correspondem aos demais cultivos que não foram especificados, como verificamos no gráfico (03).

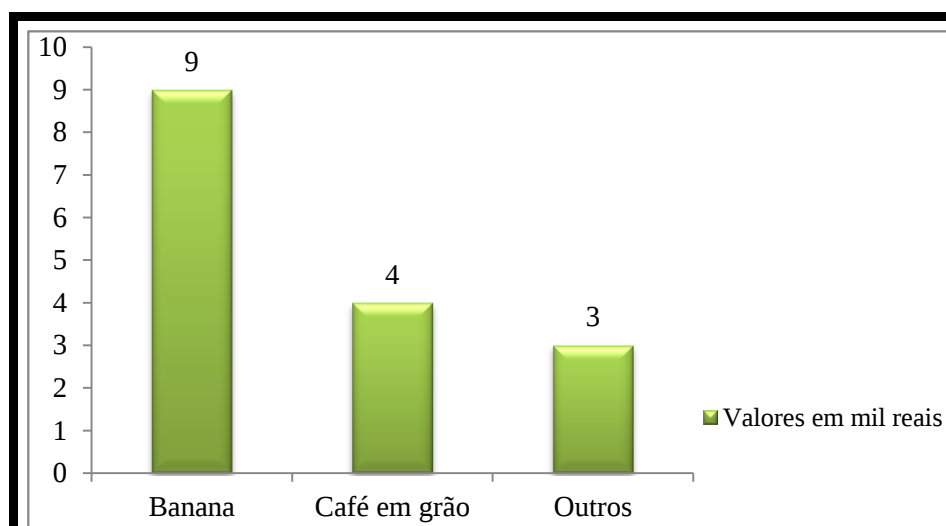


Gráfico 03 - Valor da produção de produtos da Lavoura Permanente em estabelecimentos agropecuários com menos de 50 ha no município de Bataguassu - 2006

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

⁷ Dados não declarados, pela metodologia do IBGE necessitam de três declarantes na mesma classe de área total.

A fim de compreender qual a maior produção agropecuária do município de Bataguassu, destacamos os dados do plantel de animais do município quadro (18).

Quadro 18 - Plantel de animais no município de Bataguassu - 2006

Grupo de área	Menos de 50 há	50 a menos de 200 ha	200 a menos de 1.000 ha	Acima de 1.000 ha
Bovinos	17.411	6.330	45.729	97.517
Equinos	487	130	556	887
Asinos e Muares	19	-	22	162
Caprinos	36	-	-	-
Ovinos	881	85	546	657
Suínos	5.419	17	44	23
Aves	10.000	1.000	1.134	825
Outras Aves	602	01	-	30

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

Ao verificarmos os dados acima, observamos que os três maiores rebanhos são de bovinos, aves e suínos. Os bovinos podem ser observados em grande quantidade na grande propriedade, porém, as aves e os suínos concentram-se majoritariamente nos estabelecimentos com menos de 50 ha. Vale destacar que, no município, está presente o Frigorífico Marfrig, que adquire grande parte do rebanho bovino. Encontramos, também, no município um (01) estabelecimento com a produção integrada à indústria de aves e dois (02) estabelecimentos integrados à indústria de suínos.

Ao analisarmos o valor da produção animal, novamente a pequena unidade de produção tem destaque, sendo responsável pelo maior valor da produção animal, como podemos observar no gráfico (04) a seguir. De um total de produção de R\$ 5.525.000,00, as propriedades com menos de 50 ha são responsáveis por um valor de R\$ 3.661.000,00.

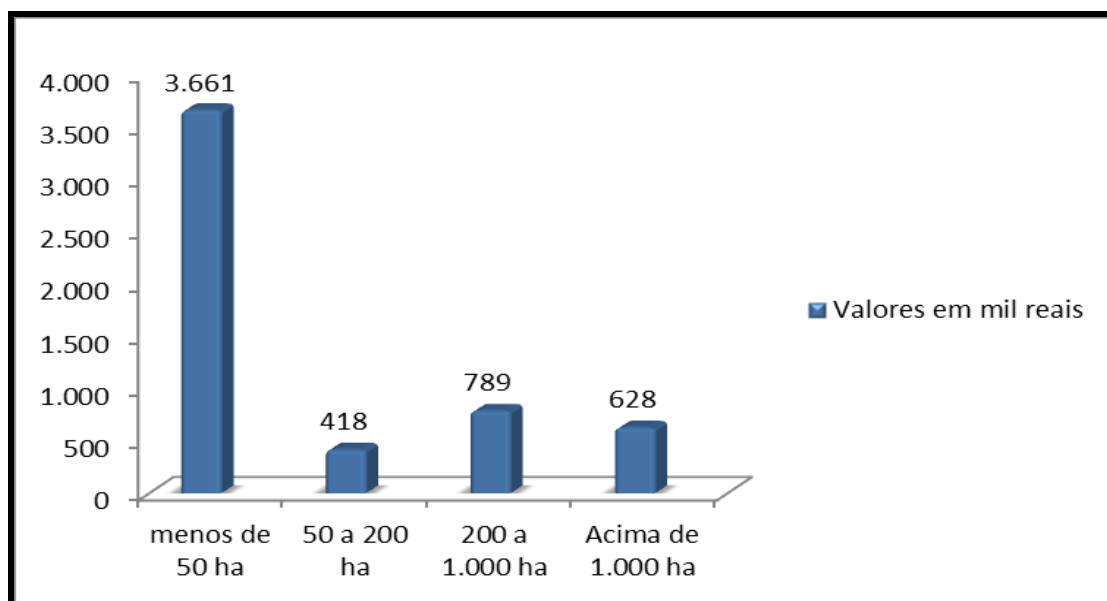


Gráfico 04 - Valor total da produção animal em mil reais no município de Bataguassu – 2006

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

No que se refere especificamente à pecuária, destacaremos, também, a produção de leite no município estudado para entendermos sua dinâmica produtiva.

Quadro 19 - Quantidade produzida de leite nos estabelecimentos agropecuários no município de Bataguassu – 2006

Grupos de área em hectares (ha)	Mil litros	%
Menos de 50	6.127	75,90
50 a menos de 200	791	9,79
200 a menos de 1.000	704	8,72
Acima de 1.000	60	0,74
TOTAL	8.065	99,89

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

Em relação à pecuária leiteira, verifica-se que os estabelecimentos de menos de 50 ha são responsáveis por 75,90% da produção do município, enquanto os estabelecimentos acima de 1.000 ha representam apenas 0,74% da produção municipal de leite. Assim, verificamos que a pequena unidade de produção produz muito mais alimentos de primeira necessidade para o mercado interno do que a agricultura capitalista, o que deixa claro a necessidade de políticas públicas para incentivar ainda mais a produção camponesa.

No que se refere à comercialização, do total de 8.065 litros de leite produzidos, mais de 7.000 são entregues aos laticínios da região, que adquirem o produto nos estabelecimentos agropecuários *in natura*. Isso, embora seja uma alternativa de escoamento da produção, acaba por deixá-los subordinados ao capital industrial, através da sujeição da renda da terra obtida com o produto aos proprietários dos laticínios.

Ao analisarmos o valor da venda do leite, verificamos que, novamente, a pequena unidade de produção merece destaque, pois comercializa R\$1.772 dos R\$ 2.254 totais de venda do município, como evidenciado no quadro (20).

Quadro 20 - Valor da venda de leite de vaca no ano nos estabelecimentos agropecuários no município de Bataguassu – 2006

Grupos de área em hectares (ha)	Mil R\$	%
Menos de 50	1.772	74,28
50 a menos de 200	248	10,40
200 a menos de 1.000	215	9,02
Acima de 1.000	19	0,81
TOTAL	2.254	94,6

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

Observamos esses valores em porcentagem e ressaltamos que os estabelecimentos com menos de 50 ha são responsáveis por 74,28% da venda de leite do município. Ao fazermos os cálculos da quantidade de leite produzida com o valor da venda, tivemos um valor aproximado de R\$ 0,29 o litro do leite para comercialização.

Ao analisarmos a comercialização de bovinos, que atinge R\$26.598,00 ao ano, como podemos observar no gráfico (05), verificamos que esta situação se inverte, ou seja, as maiores propriedades são as que realizam a maior parte da movimentação e, portanto, geram a maior renda. Isso porque a grande propriedade, geralmente, comercializa bovinos da pecuária de corte voltados ao abate, enquanto a pequena unidade se dedica à criação de animais de pequeno porte, como é o caso das aves, ovinos, suínos e também do bovino para abate, mas em menor proporção. Porém, ainda que em menor escala, a pequena unidade também se faz presente na comercialização de bovinos.

O valor da venda de bovinos no município, como destacado anteriormente, é de

R\$ 26.598.000,00 por ano, e desse valor, R\$ 1.313.000,00 são de gado leiteiro que, segundo os dados do IBGE (2006), encontra-se nas pequenas unidades de produção.

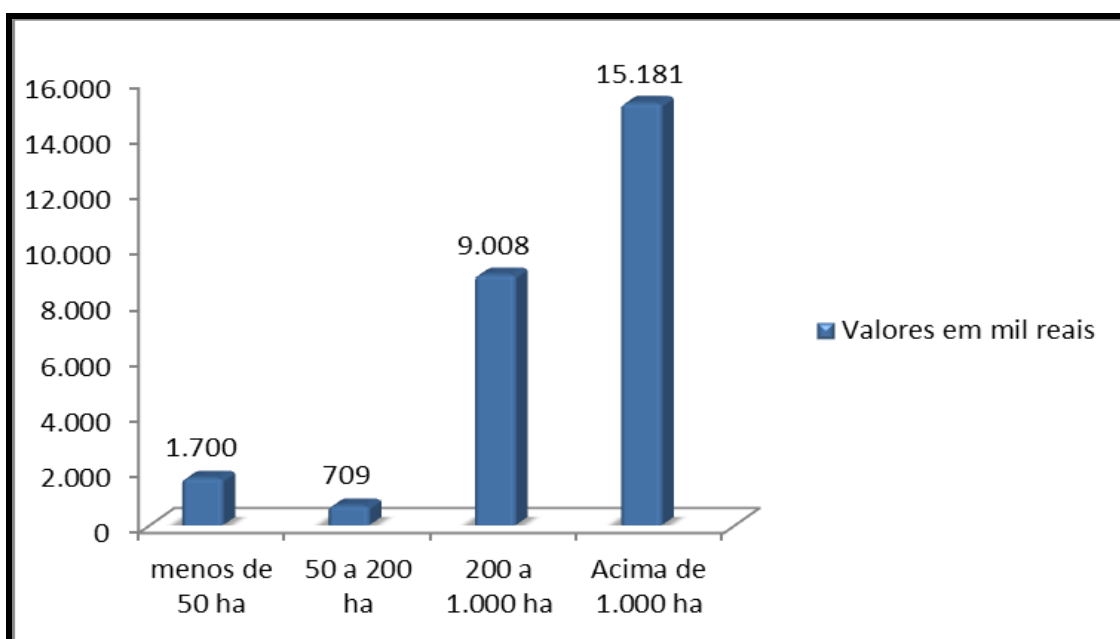


Gráfico 05 - Bovinos vendidos nos estabelecimentos agropecuários no município de Bataguassu – 2006

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

Quando analisamos os financiamentos obtidos pelos estabelecimentos agropecuários para a produção, deparamo-nos com outras contradições, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 21 - Financiamentos obtidos no município de Bataguassu – 2006

Grupo de área em ha	Número de estabelecimentos que obtiveram financiamentos	Valor de financiamento (mil reais)
Menos de 50	61	42
50 a menos de 200	27	X ⁸
200 a menos de 1.000	05	187
Acima de 1.000	05	X ⁹

Fonte IBGE - Censo Agropecuário 2006. Org. FREITAS, 2011.

Como podemos observar, apenas 61 dos 560 estabelecimentos com menos de 50 ha acessaram recursos através de financiamentos, tendo recebido, no total, R\$ 42 mil; os estabelecimentos com menos de 1.000 ha, ou seja, 05 dos 102 estabelecimentos, receberam 187 mil; 01 estabelecimento com menos de 100 ha acessou o recurso e 05

⁸ Valores não declarados pelo IBGE por adotar a metodologia de declarar apenas quando existem três estabelecimentos dentro da mesma classe.

⁹ Valores não declarados pelo IBGE por adotar a metodologia de declarar apenas quando existem três estabelecimentos dentro da mesma classe.

dos 15 estabelecimentos acima de 1.000 ha; no entanto, o valor não foi declarado pelo IBGE por não haver mais de três estabelecimentos informantes que possuíssem o mesmo grupo de área, uma vez que dos cinco estabelecimentos acima de 1.000 ha, três possuíam uma área entre 1.000 ha e 2.500 ha e os outros dois acima de 2.500 ha¹⁰.

Podemos notar a contradição que tem se destacado em todos os dados de produção analisados até agora: os estabelecimentos com menos de 50 ha que se destacam de longe por possuírem uma maior produção são aqueles que menos acessam o financiamento, enquanto que os maiores valores são repassados aos estabelecimentos que menos produzem. O valor total de financiamento acessado, segundo os dados do IBGE, foi de R\$ 852.000,00. Ao subtrairmos os valores declarados, teremos mais de R\$ 500.000,00 acessados por estes 04 estabelecimentos acima de 1.000 ha, o que daria um valor médio de R\$ 125.000,00 para cada estabelecimento.

A pequena unidade de produção possui uma organização diferenciada, ela trabalha com a diversidade, diferente do agronegócio que trabalha com o monocultivo e mecanização, uma agricultura industrializada voltada ao comércio e sem agricultores, propiciando o lucro e a acumulação do capital. Esta lógica do lucro concebe o território apenas como um espaço para produção de dividendos, como uma mercadoria, apenas para fins especulativos de acúmulo de capital, e não considera que nesse território existem pessoas que possuem identidades e sentimentos e que têm a terra como a “*morada da vida*”¹¹. Para melhor entendermos esta questão Milton Santos nos ensina que não podemos entender o território apenas como chão, mas também como identidade.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado não é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2002, p. 10).

Diante da nova configuração do campo, não somente em Bataguassu, mas em todo território nacional, os movimentos veem a necessidade de lutar não apenas pela

¹⁰ A metodologia do IBGE declara apenas os dados com mais de 03 estabelecimentos com o mesmo grupo de área total.

¹¹ “*morada da vida*” Expressão utilizada por HEREDIA, B. M. A., 1979.

terra, mas têm inserido em suas agendas a luta por educação. Assim, da luta pela terra surge a construção de um novo paradigma: o da Educação *do* Campo.

Isso vem ao encontro do que foi enfatizado por Teodor Shanin (2007, p. 28) ao afirmar que se deve juntar a luta pelo conhecimento à luta pela terra, pois, segundo ele, “as mudanças não decorrem apenas do uso de armas, de fatores econômicos e disputas políticas, elas se realizam também por meio do constante avanço do conhecimento, porque a verdade tem uma capacidade revolucionária para transformar sociedades”.

A partir do exposto, passaremos a contextualizar, no próximo capítulo, como aconteceu a construção deste novo paradigma, o da Educação *do* Campo.

2. Construção da Educação do Campo

Segundo dados do IBGE, nos anos de 1960 a população do campo diminuiu drasticamente, o que fez com que a população urbana passasse de 32 mil pessoas para 52 mil, ocasionando o inchaço nas cidades e uma grande reserva de mão de obra, processo que não parou mais de crescer. Concomitantemente ao esvaziamento do campo, dava-se a realização de grandes obras no país, como foi o caso da construção de Brasília, que ocupava esta mão de obra abundante, facilitando, assim, sua absorção pelo mercado de trabalho.

Todavia, o desenvolvimento do capitalismo na cidade e no campo não foi capaz de acabar com a população camponesa que, em meio ao desenvolvimento do capitalismo no campo, procurou resistir através da luta pela terra e para nela permanecer, buscando sua reprodução de vida no território em constante disputa. Tal disputa tem sido marcada pela existência de duas lógicas distintas de reprodução: uma dos camponeses que buscam a reprodução da vida, da cultura, tendo na tríade terra/trabalho/família sua forma de expressão, e a outra, aquela do agronegócio, assentada na lógica do lucro e da exploração da mais-valia (Almeida; Paulino, 2009).

Os camponeses possuem uma especificidade em sua unidade de produção, na qual “os membros da família e o modo familiar básico de bem-estar econômico estão envolvidos de forma particular num sistema de uso do trabalho que não é trabalho assalariado, mas trabalho familiar” (SHANIN, 2008, p.27).

Para o agronegócio, a terra é utilizada para negócio, poder e exploração e se utiliza do trabalho alheio para sua produção, que não é destinada para reprodução da vida, mas para auferir lucro. Assim, o campo é visto pelos capitalistas como um setor econômico, onde é possível concentrar a renda e reproduzir o capital através dos grandes monocultivos, os quais transformam a terra em mercadoria, em *terra de negócio* como dito anteriormente. Segundo Martins (1991), quando

[...] o capital se apropria da terra, esta se transforma em terra de negócio, em terra de exploração do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho. São regimes distintos de propriedade, em aberto conflito um com outro. Quando o capitalista se apropria da terra, ele o faz com o intuito do lucro, direto ou indireto. Ou a terra serve para explorar o trabalho de quem não tem terra; ou a terra serve para ser vendida por alto preço a quem dela precisa para trabalhar e não tem (MARTINS, 1991, p. 55).

Assim, as propriedades capitalistas têm como princípio o acúmulo de capital, acúmulo esse conseguido pela apropriação da mais-valia obtida na exploração da força de trabalho alheio, sendo a terra transformada em mercadoria, fonte de obtenção da renda da terra. Por sua vez, o camponês, ao apossar-se da terra, procura muito mais que a renda que ela possa lhe dar. Busca concretizar um modo de vida diferenciado, voltado ao trabalho baseado em vínculos familiares, e também a reprodução social sua e de sua família. O camponês se diferencia do capitalista por não explorar o trabalho alheio e por morar na terra de trabalho. Com esse entendimento, Almeida (2006) explicita que o camponês é um sujeito que vive no campo lutando pela terra e para nela permanecer, um sujeito que tem a terra como morada, na qual vivencia as relações sociais e culturais.

O território construído dessa forma é marcado pelo simbolismo de um modo de vida diferenciado. Sendo o campesinato “um modo de vida”, como afirma Shanin (2008), a consciência e a luta histórica por este modo de vida transformam o campesinato em classe, classe esta *sui generis*, pois não é um proletário porque é dono do meio de produção e não é um capitalista por não explorar a força de trabalho alheia, extraíndo dela a mais-valia. Em outras palavras, o camponês é dono da terra e da força de trabalho, tendo como princípio o trabalho familiar.

Entendemos que esta terra camponesa, ao mesmo tempo, é morada e local de trabalho, com pessoas que têm direito a uma educação libertadora e, portanto, não se reduz a uma mercadoria. Contudo, o que podemos verificar é que, ao longo da história, o direito à educação tem sido negligenciado para esses sujeitos que moram no campo, obrigando aqueles que desejam frequentar uma escola a ir para a cidade para poder estudar.

A educação oferecida aos camponeses, ao longo dos tempos, evidencia a exclusão e marginalização desses sujeitos. A educação no campo sempre foi reduzida à escolinha “da roça”, onde se ensinavam apenas as primeiras letras com uma cartilha elaborada pela classe dominante para atender a seus interesses, em uma sala, habitualmente, multisseriada.

Por muito tempo, não existiu nenhuma política educacional para atender à realidade específica vivenciada pelo camponês. Apenas após 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi que começou a se configurar uma educação voltada a atender aos povos do campo. E somente após o Encontro Nacional por uma Educação do Campo (1997) é que este direito foi sendo construído.

Nesse sentido, Caldart afirma que a educação do campo é necessária para os povos do campo

[...] manter a contradição instalada, significa continuar sua trajetória sendo fiel ao seu percurso original de vínculo com os pobres do campo e com suas organizações e lutas sociais. Porque é destes sujeitos (que hoje lutam pra deixar de morrer) que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas que contestam mais radicalmente a lógica social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva da construção social para além do capital. (CALDART, 2003, snp).

A fim de entendermos o processo de formação deste novo paradigma, apoiaremos-nos em Caldart, Fernandes, Molina entre outros.

2.1. O caminho percorrido para a conquista da Educação do Campo

A luta dos povos do campo por educação se dá pela reivindicação de um direito que não vem sendo cumprido ao longo da história, o direito de permanecer em seu local de origem e de ter acesso a uma educação que leve em conta seu modo de vida e de ser, como vemos nos versos de Gilvan Santos:

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do Campo
É direito e não esmola*

*O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté*

*Castanheiros, seringueiros
Pescadores, posseiros
Nesta luta estão de pé*

*Cultura e produção
Sujeitos da cultura
Nossa agricultura
Pro bem da população
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização.*

*Quem vive na floresta
 Dos rios e dos mares
 De todos os lugares
 Onde o sol faz uma fresta
 Quem a sua força empresta
 Nos quilombos nas aldeias
 E quem na terra semeia
 Venha aqui fazer a festa*

GILVAN SANTOS¹²

A educação formal brasileira inicia-se após a chegada dos portugueses no Brasil que, para colonizarem os povos aqui já existentes, buscaram implantar sua cultura para dominá-los. Através da presença e da ação dos padres Jesuítas, foram trazidas a moral, os costumes, religiosidades e também os métodos pedagógicos europeus. Esses métodos eram regulados por um documento, elaborado por Inácio Loyola, que não se limitava apenas ao ensino primário, mas mantinham cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e também os cursos superiores de Teologia e Ciências Sagradas, realizados para formação de sacerdote (BELLO, 2001).

Com a chegada da família real, o sistema educacional passou por uma mudança. Abriram-se as Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a imprensa Régia. Tal fato permitiu a divulgação de notícias à população letrada, porém, a educação continuou tendo significado secundário. Em todo período imperial, pouco se fez pela educação brasileira, sendo essa uma educação de qualidade ruim (BELLO, 2001). Durante mais de 200 anos, essa foi a educação oferecida no Brasil. Em 1759, com a expulsão dos padres Jesuítas, a educação passou a ser instituída em caráter de ensino laico e público (BELLO, 2001).

Após a proclamação da Independência, ocorrida em 1822, a elaboração da primeira Constituição brasileira, ocorrida em 1824, incorporou o artigo 179 que determinava que a “*instrução primária é gratuita para todos os cidadãos*”. Dez anos mais tarde, com a criação do Ato Adicional à Constituição, a responsabilidade da administração do ensino primário e secundário passou a ser das províncias. Com isso, surgiu a primeira Escola Normal em Niterói-RJ, no ano de 1835, e, em 1837, foi criado o colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro.

Após a proclamação da República, em 1889, a educação tomou um caráter mais positivista, orientado pela liberdade, laicidade e gratuidade e o ensino primário passou

¹² Música: Não vou sair do campo. Cantares da Educação do Campo.

ser garantido pela Constituição brasileira. Após 1930, com o aumento da industrialização, houve a necessidade de mão-de-obra especializada, surgindo, desta forma, a necessidade de se investir na educação. Em 1931, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a sanção de decretos para organizar o ensino secundário; as universidades brasileiras ainda eram inexistentes nesse período (BELLO, 2001). Em 1934, a nova Constituição dispôs que a *“educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos”*. Neste mesmo ano, é criada a Universidade de São Paulo, a primeira do país.

Somente a partir da Constituição de 1934 que a educação brasileira sofreu alterações mais profundas, como evidencia Bello (2001). O Brasil, até então, eminentemente agrário, passou a caminhar para um processo de urbanização. De acordo com Bello, havia a necessidade de preparar a mão-de-obra para a indústria, já que o desenvolvimento das indústrias nacionais era uma das preocupações do governo. Assim, era preciso dar ênfase maior na educação para preparar os novos trabalhadores para operarem as máquinas corretamente. Um mínimo de leitura era importante para desempenhar, de forma mais qualificada, o trabalho de operário na indústria, o que as elites julgavam desnecessário para os camponeses por ser uma atividade que podia ser exercida sem nenhuma leitura.

Atendendo a esta demanda do mercado, foi criado, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que valorizava o ensino profissionalizante. Desta forma, o colegial perdeu seu caráter preparatório para o ensino superior. Vale ressaltar que a entrada no ensino superior era alcançada por poucos, pois a educação não era *“massificada”*, ou seja, era privilégio da minoria. Com o fim do Estado Novo, ocorrido em 1945, vê-se a necessidade de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático, passando a educação ser competência da União. Além disso, passou-se a considerar a obrigatoriedade do cumprimento do ensino primário e voltou a vigorar o preceito de que *“educação é direito de todos”*, criada na década de 1930.

Durante mais de uma década, a educação manteve-se estagnada. De acordo com Henriques (2002), somente em 1961 é promulgada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61 do país. Esta lei atribui ao Estado a responsabilidade pelo funcionamento e a manutenção do ensino primário e médio, bem como a garantia da obrigatoriedade escolar para crianças a partir de sete anos de idade. No que diz respeito à escola fundamental na zona rural, a lei determinava que ela ficasse sob a responsabilidade dos municípios. Ocorre que os municípios com poucos recursos

financeiros e humanos apresentavam dificuldades para implantar a educação no campo, enquanto outros se omitiam desta responsabilidade para com os sujeitos do campo.

Neste período, o meio rural é definido pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), resumindo-se à localização. Com a hegemonia do projeto de desenvolvimento para as indústrias na cidade e se acreditando que o camponês iria desaparecer, o que tornava desnecessária a criação de políticas específicas para esta população, houve um longo período de abandono dos pobres da terra, sendo a eles delegada uma educação de terceira classe. Assim, corroboramos com Hage (2005, snp) na reflexão de que a educação rural foi sempre tida como uma ação “compensatória”, tratando “os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões”, não entendendo que as limitações apresentadas por esses sujeitos decorrem “[...] das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que têm”.

Os defensores da educação rural divulgam uma concepção “urbano - científica”, de que a cidade é o lugar de desenvolvimento e o campo é o lugar do atraso. Os defensores da educação rural afirmam, ainda, que a diferenciação entre os dois espaços não faz mais sentido. Vejamos como Hage explicita esta posição da elite:

[...] o rural e o urbano não faz mais sentido, uma vez que o modo de vida do camponês está em processo de extinção e a única possibilidade de sobrevivência das populações do campo seria a sua integração ao modelo de vida da cidade, à agroindústria de grande porte e a sua subordinação às exigências mercadológicas da agricultura capitalista – o AGRONEGÓCIO (HAGE, 2005, snp).

Assim, podemos entender que a educação rural desvaloriza a vida do campo e o conhecimento que os educandos trazem de suas experiências e de suas famílias, fazendo com que estes sujeitos percam o sentimento de pertencimento ao lugar e de suas identidades, o que tem por consequência a diminuição da autoestima e o aumento do processo de migração campo-cidade. Ainda, segundo Hage, a educação rural é voltada somente aos conhecimentos básicos, pois seus teóricos acreditam não ser necessário aos sujeitos do campo a obtenção de conhecimentos complexos, uma vez que esses lidam com a roça e não precisam desenvolver sua capacidade intelectual.

Em função de críticas recebidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em dezembro de 1967, o Estado criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que consistia na alfabetização

funcional de jovens e adultos, com a proposta de “*adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la à sua comunidade*”, (Pinheiro, 2007, snp). O programa tinha intenção de reduzir a taxa de analfabetismo brasileira, porém, fracassou por empregar uma metodologia que dizia ser freiriana, mas que na verdade não considerava a vivência dos sujeitos. Além disso, era baseada em livros didáticos padronizados, que indicavam a existência de um mesmo currículo para os sujeitos da cidade e do campo.

Na verdade, o programa tinha a preocupação de que o indivíduo fosse alfabetizado para desempenhar seu papel na sociedade, de maneira a preparar mão-de-obra que não questionasse o modelo de desenvolvimento que estava sendo concebido no Brasil. Paulo Freire propunha uma “educação como prática da liberdade”, já o MOBRAL, o condicionamento do indivíduo para a manutenção do *status quo*. Neste contexto de manutenção da ordem e desenvolvimento, o MOBRAL não estava preocupado com um processo no qual os alunos aprendessem e ensinassem, tinham um olhar de que:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2005, p. 67).

Com essa metodologia de ensino-aprendizagem, o MOBRAL tinha como objetivo erradicar o analfabetismo em 10 anos, porém, em 1985, com a redemocratização do país, o programa foi extinto sem que tal meta tivesse sido alcançada.

Segundo Nascimento (2005, p.48), no ano de 1969, através da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e com a fundação da Escola Família Rural de Alfredo Chaves iniciou a chamada *Pedagogia da Alternância* no Espírito Santo. Trata-se de um método criado na França em 1935, através do qual um grupo de pequenos agricultores insatisfeitos com a educação oferecida ao meio rural, que não atendia às especificidades do meio, implantou a pedagogia da alternância com o auxílio do padre Humberto Pietogrande. Esse grupo via a necessidade de uma educação capaz de atender às necessidades psicológicas e sociais, mas que também propiciasse a profissionalização dos adolescentes. Com a criação da Escola Família Agrícola (EFA), os educandos alternavam-se entre o *tempo escola* com um ensino coordenado por um técnico agrícola e o *tempo família*, onde os adolescentes colocavam em prática o aprendizado obtido durante o *tempo escola* sob a responsabilidade dos pais.

No momento em que a *Pedagogia da Alternância* foi implantada no Brasil, o país vivia sob o regime militar que almejava construir o progresso e o desenvolvimento com grandes investimentos na urbanização e industrialização. Com este modelo de desenvolvimento houve uma grande onda de migrações campo-cidade. Diante desta realidade, a *pedagogia da alternância* surgiu com o desejo de contribuir para que os jovens do campo tivessem perspectivas de melhores condições de vida, sem a necessidade de migrar para as grandes e médias cidades, aumentando os bolsões de pobreza. O método adotado pela educação na *pedagogia da alternância* possibilita alternar períodos entre a escola e a família, como podemos observar no relato de um educando.

A Pedagogia da Alternância vem a ser um período de alternância onde o aluno/a fica 15 dias em casa e 15 dias na escola, mas não é só isso; esta pedagogia é muito mais ampla, vejo que ela é um sistema educativo muito interessante, pois com os instrumentos pedagógicos o aluno/a tem o objetivo de estudar a sua realidade, dentro disso é trabalhado a interdisciplinaridade sendo assim ligado à formação integral do jovem. Esta pedagogia tem a contribuir para o meio rural no sentido de que o jovem está aprendendo a valorizar o seu meio; aprendendo novas tecnologias favorecendo o meio sócio-econômico da região; na questão de valorizar a cultura camponesa de seus antepassados e ter a plena consciência de que seu meio é o melhor lugar para se viver, ter uma formação profissional adequada para desenvolver projetos que dá sustentabilidade para a sobrevivência da agricultura familiar (Educando 1 apud NASCIMENTO, 2005, p. 66).

Assim, podemos entender que este método busca estabelecer diálogo entre teoria e prática, valorizando o cotidiano dos camponeses para possibilitar a instrumentalização das conquistas por políticas públicas para a melhoria da vida no campo.

No ano de 1971, com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71, foram introduzidas algumas mudanças na legislação referentes às peculiaridades locais, que também não deram conta das demandas da Educação no Campo. No entanto, segundo Chieco (1995), os programas criados no final da década de 1960, o MOBREAL (com o objetivo de diminuir o analfabetismo no país) e o EDURURAL (que visava atender, principalmente, a população do campo), acabaram por evidenciar a ineficácia da LDB quanto ao Ensino Fundamental e Médio, não apenas no meio rural, mas também no urbano.

A partir de meados dos anos 1970, em plena ditadura militar, a sociedade começa a se reorganizar, ocasião em que foram surgindo os Movimentos Sociais,

oposição sindical, associações de bairros e comunidades de base. Lentamente, os sujeitos sociais começam a se fortalecer em busca de democracia política e de mudança nos rumos do crescimento econômico excludente. Esses sujeitos tinham a concepção de uma educação popular autônoma e reivindicante¹³ e, neste sentido, buscavam a construção de grupos de alfabetização, reflexão e articulação (GOHN, 2009).

Um dos grupos que merece destaque neste período é o grupo de militância da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que inicia com um processo de educação não – formal com os trabalhadores que não concordavam com a situação vivida, como podemos observar nos escritos de Nascimento:

A educação proposta pela CPT era destinada à humanização, encarnada e histórica o que possibilitava as pessoas a lutar pela vida e se tornar sujeitos coletivos. O objetivo central é criar no inconsciente dos trabalhadores do campo a possibilidade real de construir uma sociedade mais justa e solidária (NASCIMENTO, 2009, p. 105).

Com a proposta de igualdade social por meio da educação, nesta mesma década, surge, também, o Movimento de Educação de Base (MEB), um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com ações de mobilização social, de alfabetização de jovens e adultos e de educação de base, todas voltadas à educação popular em diversas regiões do país. Tal movimento realiza, ainda hoje, essas ações populares em diversas regiões do Norte e Nordeste do país, atuando nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Norte e Nordeste de Minas Gerais, com sede no Distrito Federal, e trabalhando em regime de parceria com o governo estadual¹⁴.

Na década de 1980, surge o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Concomitante a ele, surge, também, o III Plano Nacional de Desenvolvimento, o qual, ao tratar das políticas sociais, tinha na educação formal o mito da ascensão social pela escolarização. O plano setorial da educação buscava o desenvolvimento cultural e a aquisição de novas habilidades para a mão de obra agrícola, dando, assim, origem a alguns programas compensatórios como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Cultural para o Meio Rural (PRONASCEC) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural)¹⁵, projetos esses que tinham como proposta a

¹³ Termo utilizado pela autora Maria da Glória Gohn.

¹⁴ Informações retiradas do sitio <http://www.meb.org.br/#home> acesso: 24-11-2011.

¹⁵ Projeto financiado pelo banco Mundial e implementado nos estados de Ceará, Pernambuco e Piauí.

Expansão do ensino fundamental no campo, como também a melhoria do nível de vida e de ensino e a redução da evasão e repetência escolar, como também a redistribuição equitativa dos benefícios sociais (ARAÚJO, p.03)¹⁶.

No entanto, Araújo (2012) ressalta que estes programas, na verdade, não foram capazes de melhorar as condições de vida dos camponeses.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser considerada como direito de todos e dever do Estado, e não mais como responsabilidade das famílias e dos poderes públicos, independente de o cidadão residir nas áreas urbanas ou rurais, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país. A partir de então, ficou prioritariamente para o Estado o ensino fundamental e ensino médio, e para os municípios, a educação infantil e o ensino fundamental, sendo ambos regulados pelo sistema federal, passando, com isso, a aparecer algumas mudanças em relação à educação oferecida ao campo. A Constituição faz referência às Constituições Estaduais, regulamentando que elas devessem se ater às especificidades do ensino rural, respeitando as suas diferenças culturais e regionais, ou seja, cada estado deveria, a partir de 1988, regular a escola no espaço do campo, adequando seus currículos, seus calendários e outros aspectos do ensino rural, às necessidades regionais.

Segundo Bello (2001), após a abertura política e a criação de uma nova Constituição, verificou-se a necessidade da criação de uma nova LDB, já que a LDB 5.692/71 vigente havia sido criada durante a ditadura no governo de Emílio Garrastazu Médici por pessoas que não eram da área educacional. A nova Lei obrigou o oferecimento da educação para crianças entre os 07 e 14 anos, ignorou a necessidade da pré-escola e estabeleceu série, independente do amadurecimento individual e intelectual de cada criança. Com a desobrigação do Estado em oferecer a pré-escola, a alfabetização ficou sem lugar na rede pública de ensino, e as crianças vinham diretamente para a primeira série sem estar preparadas para escrita e leitura. Com a proposta de descongestionar o sistema e possibilitar o acesso à escola pública, as consequências foram as seguintes:

Ofereceriam apenas as séries mínima obrigatórias, com uma flagrante deterioração do ensino público; Elevadas taxas de reprovação e repetência; Além de congestionar a demanda por vagas nas séries iniciais do ensino fundamental; Abandono da escola, por desestímulo; Ampliou a desigualdade entre as classes sociais; Acentuou as

¹⁶ Informações acessadas no sítio:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/096.pdf> acesso 16-03-2012

desigualdades regionais; E finalmente cavou um fosso entre a escola pública, que teve seu ensino deteriorado e degradado e a escola privada, que conseguiu manter sobre controle a capacidade de ensinar a ler e a escrever (LOUREIRO, 2007, p.17).

Diante desta realidade, no mesmo ano da promulgação da Constituição de 1988, o Deputado Octávio Elísio enviou à Câmara Federal o projeto de Lei para uma nova LDB, no qual não obteve êxito. No ano de 1992, o então Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto que acabou por ser aprovado em 1996, após oito anos da apresentação de Otávio Elísio. Com a aprovação da nova LDB 9394/96 em 1996, passamos a ter, em relação à educação rural, medidas de adequação da escola e dos conteúdos curriculares à realidade da vida no campo. A referida Lei, em seu artigo 28, estabelece 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 (MEC, 2011).

Embora a flexibilização da lei tenha ocorrido, no entendimento de alguns autores existem algumas limitações que não possibilitavam a adequação desta Educação no Campo:

O Art. 28 da LDB apresenta um tom limitado. O primeiro problema a ser detectado refere-se à concepção de educação reduzida à escola. O discurso da LDB limita a educação aos espaços do Muro escolar, ou seja, se a criança/adolescente/jovem está dentro dos muros é um ser que aprende já se estiver fora dele estará condenado a um processo de deseducação. No meio rural existem apresentações simbólicas incutidas na memória coletiva das comunidades que deveriam ser respeitadas e entendidas como processos de construção de saberes cuja forma está intrinsecamente associada à educação. (NASCIMENTO, 2003, p.04).

O que podemos observar é que a LDB não contempla o entendimento de que os camponeses não possuem os mesmos hábitos e costumes, e, conseqüentemente, a mesma visão de mundo de uma pessoa da cidade e, nessa perspectiva, que a educação informal deve ser considerada no espaço do campo, pois traz uma riqueza de histórias

que são passadas de pais para filhos e experiências de vida que são compartilhadas no dia-dia do campo. Esta nova Lei se limita a considerar apenas a educação formal como forma de educação, como é possível evidenciar nas palavras de Silva sobre os currículos escolares. Segundo a autora, estes estão voltados

[...] aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização e, portanto, o ponto de partida e de chegada desse modelo é a cidade e seus referenciais. Voltado para os interesses de certas classes sociais, não considera a diversidade de sujeitos sociais que constroem suas identidades não só no campo, mas também na cidade. Finalmente, privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental, industrializado, na forma de pensar e no estilo de vida homogêneo culturalmente. É como se a cultura camponesa, além de não serem considerados, são tidos como atrasados, conservadores, etc (sic) (SILVA apud ARAÚJO p.04)¹⁷.

Como podemos observar, o modelo de desenvolvimento pensado tem uma visão urbana industrial que busca a homogeneização cultural, não respeitando as diferenças culturais existentes no campo. A Lei, pois, não foi suficiente para alterar o currículo nem a forma de ensinar no campo. Diante desse quadro, é possível entendermos a posição do MST e de outros movimentos do campo em relação ao território camponês. Para o movimento, as lutas não podem ser isoladas nem podem ser apenas por terra, mas devem, também, ser para nela permanecer com dignidade, lutando por uma educação que valorize os saberes do campo. Neste entendimento,

[...] o MST criou uma cultura própria, que comporta um projeto político educativo que encaminha a formação de educadores. Uma cultura escolar própria, porém, não significa abraçar um projeto isolado do resto da sociedade brasileira (PALADIM JÚNIOR, 2010, p.88).

Neste sentido, o MST tem como característica principal de seus projetos educacionais a defesa do diálogo, para que o processo de ensino seja participativo, pensando o futuro das próximas gerações. Seus projetos são discutidos com educandos, educadores e comunidade para que se cobre do Estado brasileiro o cumprimento de seus deveres, principalmente na Educação, Moradia e Qualidade de vida.

¹⁷ Informações acessadas no sítio:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/096.pdf> acesso 16-03-2012.

2.2. O MST e a concepção de educação do campo

O MST, em seu setor de educação, tem realizado a luta por educação em acampamentos e assentamentos e elaborado propostas teórico-pedagógicas para atender às reais necessidades e realidades dos assentados e filhos de assentados. Assim, ele compreende a escola, como evidencia Molina, como um espaço importante, mas entende que ela

[...] será tão mais educativa quanto [mais] capaz de trazer para si elementos educativos de fora da escola[,] como [por exemplo] o processo de luta com que seus sujeitos estão envolvidos. As atividades em acampamento são extremamente educativas. Os espaços de luta para manutenção da terra são educativos porque as pessoas se transformam, aprendem, produzem conhecimento, crescem. O Movimento entende que lutar por qualidade de educação nas áreas reformadas é fazê-lo para evoluir crianças, jovens e adultos. [...] Conforme o MST, a escola precisa ter condições de oferecer respostas à população rural, impulsionar o desenvolvimento de um novo modelo para organizar a agricultura, uma educação que faça crescer o país (MOLINA, 2003, p.47-48).

A partir desta reflexão, a educação passa a ser inserida em um desafio de construção de novas alternativas para o desenvolvimento do campo no país, melhorando, assim, a qualidade de vida dos camponeses.

Para avaliar como estava o desempenho do Setor da Educação e também para promover a troca de experiências na escolarização realizada no campo, o MST promoveu, em julho de 1997, o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), o qual contou com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Segundo Molina (2003), o I ENERA foi um marco no Setor da Educação do MST, no qual participaram aproximadamente 700 pessoas, sendo a maioria de educadores, além de acampados e assentados, representantes de universidades e instituições que apoiam o movimento. Dentre as reflexões sobre os problemas econômicos, sociais e educacionais do campo, as principais conclusões evidenciaram que, apesar do descaso do governo federal, existiam muitas experiências criadas por militantes do MST no bojo das concepções pedagógicas na luta pela Reforma Agrária. A relevância do I ENERA pode ser evidenciada na passagem a seguir:

O [I] ENERA ajudou a propagandear, no sentido positivo, que o MST não se preocupa só com terra, se preocupa também com escola, com educação. Existe a compreensão de que o MST deve lutar contra três cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância. Esta última não no sentido apenas de alfabetizar pessoas, o que é simples, mas no sentido de democratizar o conhecimento para um número maior de pessoas. O desenvolvimento depende disso. (...) Para nós, tão importante quanto distribuir terra é distribuir conhecimento. Somos parte de um processo amplo de desenvolvimento do meio rural, para que consequentemente as pessoas se desenvolvam, sejam mais felizes e mais cultas, mesmo morando na roça. O Brasil tem uma visão das elites de que quem mora no meio rural é atrasado, é o fim do mundo, não tem futuro, é o inferno, na cidade é o bom. Nossa visão com esse programa agrário, é justamente ao contrário: só é possível desenvolver o Brasil, fazer com que os pobres tenham uma vida melhor, se desenvolver o meio rural (STÉDILE E FERNANDES apud MOLINA, 2003, p.49-50).

Este, também, foi o momento em que o MST passou a obter representatividade na sociedade e começou a participar do debate mais amplo sobre a educação no Brasil. Foi a partir do I ENERA que surgiu uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (MOLINA, 2003).

O programa começou a ser construído com a reunião de educadores do MST e integrantes das universidades que participaram do I ENERA. Nesta reunião, o MST lançou o desafio às universidades integrantes de construir uma rede nacional para minimizar o analfabetismo nos assentamentos, pois este era um grande problema dos educadores da Reforma Agrária. Constituiu-se, então, uma Comissão Pedagógica que ficou responsável por elaborar o conteúdo do programa, envolvendo Estado, Universidade e Movimentos Sociais. Do trabalho dessa Comissão Pedagógica teve origem o “Manual de Operações do PRONERA” que trazia como objetivo geral:

Fortalecer a educação nos assentamentos, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo. O programa tem como essência a preocupação de capacitar membros das próprias comunidades onde serão desenvolvidos projetos, na perspectiva de que sua execução seja um elemento na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável (MDA, 2001, p.12).

Segundo Molina (2003), é importante destacar a construção dos princípios básicos do PRONERA com

[...] os princípios básicos e os pressupostos teórico metodológicos foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura, Contag. A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo (MOLINA, 2003, p.55).

O PRONERA é um programa que articula vários projetos e ações nas frentes da educação e escolarização e teve um papel importante junto aos encontros estaduais, regionais e nacionais, bem como na publicação de materiais da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Segundo Molina (2003), o PRONERA teve como prioridade a Educação de Jovens e Adultos, alfabetizando mais de 100 mil camponeses. Desses camponeses que concluíram o ensino fundamental, cerca de cinco mil se transformaram em alfabetizadores em seus assentamentos. Além da Educação de Jovens e Adultos, o PRONERA também era responsável pelo Curso de Formação de Professores de Nível Médio e por diversos cursos Técnicos Profissionalizantes em Agropecuária, Administração de assentamento e Administração de cooperativas de Reforma Agrária. O PRONERA apoiou, também, a criação de cursos em nível superior para assentados em diversos estados como a Licenciatura em Pedagogia, baseados na Pedagogia da Alternância acima descrita. Cabe ressaltar que, para que o programa pudesse funcionar, foram necessários vários enfrentamentos com o governo, pois os compromissos assumidos pelo governo não eram cumpridos e começaram a criar vários impasses para tentar inviabilizar o programa. Entretanto, Molina (2003) destaca que:

Apesar das estratégias para esvaziar o PRONERA, a organicidade dos movimentos sociais e a convicção da centralidade da educação fizeram com que as resistências fossem vencidas e o Programa se mantivesse. Uma resistência à custa de desgaste, prejuízos políticos e principalmente pedagógicos ao êxito das ações de educação desenvolvidas (Molina, 2003, p.59-60).

Somente após a vitória do governo Lula é que o programa começa a ganhar força na Comissão Pedagógica Nacional e os representantes dos movimentos sociais retomaram seus espaços (Molina, 2003).

Segundo dados obtidos no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1998, foi criado pelo governo o Programa Escola Ativa com o objetivo de melhorar

qualidade e desempenho escolares em classes multisseriadas das escolas no campo. As principais estratégias voltaram-se à implantação de recursos pedagógicos para estimular a construção do conhecimento do aluno e capacitar os professores. O programa tem uma proposta pedagógica atraente e estimulante concretizada por meio de oficinas e vivências concretas, oferecendo formas interativas e inovadoras de ensino e ampliando o universo cultural dos educandos. As atividades realizadas pelos educandos também são expostas na comunidade para promover a valorização de seus trabalhos e estimulá-los a continuar. Com isso, acredita-se estar investindo no amadurecimento cognitivo e intelectual dos educandos, entendendo que os aspectos emocionais e sociais são importantes na formação dos mesmos. Espera-se, assim, estar agregando conhecimentos, valores e atitudes, de modo a prepará-los, com segurança e competência, para as etapas que sucedem o Ensino Fundamental¹⁸.

Como pode ser observado, foi somente a partir do I ENERA que começou a ganhar força a luta por uma educação que valorizasse a diversidade do campo, o que culminou na criação de programas em busca da melhoria da educação ofertada no campo. Foi nesse contexto de lutas mais amplas que

[...] o MST começou a incluir em sua agenda a discussão de uma proposta diferente de escola; uma escola pela qual efetivamente vale a pena lutar, porque capaz de ajudar no processo maior de luta das famílias Sem Terra e do conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo (CALDART, 2009, p.93).

Nessa perspectiva, Fernandes (2002) reforça a ideia de que a Educação do Campo é o resultado da luta por uma educação diferenciada ao afirmar que o conceito de Educação do Campo

[...] é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade (FERNANDES, 2002, p. 97).

A luta para a construção de um novo paradigma da Educação *do* Campo ganha visibilidade quando, em julho de 1998, é realizada em Luziânia-GO a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, organizada pela CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB. A partir da conferência, ficou acordado que se trataria de

¹⁸ Informações obtidas no sitio do MEC <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 03/10/11.

Educação *do* Campo e não somente Educação *no* Campo, ou seja, para o campo, como era proposto pela elite rural, que considerava apenas o espaço rural e oferecia uma educação conservadora não levando em consideração os conhecimentos e as identidades locais. Nesta conferência, os participantes perceberam, após cinco dias de discussões, que uma Educação Básica do Campo só seria possível com um novo projeto de desenvolvimento para o campo, onde todos pudessem ter acesso à educação. Neste sentido, as organizações participantes assumiram os seguintes compromissos e desafios:

1- vincular as práticas da Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional; 2- Propor e viver novos valores culturais; 3- valorizar a cultura do campo; 4- fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; 5- lutar para que todo povo tenha acesso à alfabetização; 6- formar educadoras e educadores do campo; 7- produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; 8- envolver as comunidades neste processo; 9- acreditar em nossa capacidade de construir o novo; 10- implementar as propostas de ação desta conferência (Por uma Educação do Campo, CNBB; MST; UNICEF; UNESCO e UnB; Luziânia- GO, 1998 anexos p.161-163).

Na I Conferência “Por uma Educação do Campo” (1998), também ficou acordado que não deveria ser utilizado mais a expressão usual *meio rural* e sim a expressão *campo*, pois foi explicitada uma reflexão sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que vivem deste trabalho. A educação proposta é abrangente, incluindo todos aqueles que vivem do campo, não apenas os camponeses. Assim, de acordo com as decisões da Conferência,

[...] 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 quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito camponês (I CONFERÊNCIA apud MOLINA, 2003, p.76).

Para prosseguir o debate foi constituída a “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo” que teve, em um primeiro momento, integrantes como o MST, a CNBB, a UnB, a UNICEF e UNESCO. Essa Articulação tornou-se importante na materialização da Educação do Campo e viabilizou o envolvimento de diferentes movimentos sociais do campo, tornando possível evidenciar problemas vivenciados

pelos sujeitos do campo. Tal fato possibilitou inserir na agenda dos movimentos e do governo a educação como direito. De acordo com Molina (2003, p. 66), após

[...] a Conferência, as entidades coordenadoras do processo decidiram continuar atuando juntas, por meio da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, trabalhando na perspectiva de contribuir para a construção de políticas públicas específicas para responder às demandas educacionais do meio rural, aliada ao desenvolvimento de estratégias que busquem o desenvolvimento humano. Na perspectiva de clarear os papéis desta Articulação, depois da realização de um seminário nacional em novembro de 1999, realizado em São Paulo, no Instituto Cajamar, definiu-se que a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo pretende ser um movimento coordenado de ações em vista de constituir os povos do campo em sujeitos que têm direito à educação e que têm o dever de se mobilizar por um projeto de educação e de escola que atenda suas necessidades e seus interesses como pessoas humanas e como sujeitos sociais que vivem os desafios históricos de seu tempo. Para isso ela junta movimentos sociais, entidades, organizações que tenham como sujeitos os povos do campo e ou tenham preocupações com esta causa.

Essa Articulação foi responsável por algumas ações como: elaboração e publicação da coleção de livros “Por uma Educação do Campo”; organização do Seminário “Por uma Educação do Campo”, realizado em 2002, e participação no debate da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Após a I Conferência, começaram a ocorrer vários encontros em nível nacional com a proposta de construção de um novo paradigma, o da Educação do Campo. Para tal construção, de acordo com Molina (2003), foram realizados encontros em várias partes do país, de diferentes tipos de abrangências - estaduais ou regionais – e envolvendo diferentes sujeitos sociais, conforme será visto a seguir.

2.3. A construção da educação no/do campo

Na direção da construção da educação do campo, destaca-se a realização da II Conferência Paranaense “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Porto Barreiro-PR, em novembro de 2000, reunindo cerca de 600 educadores e educadoras do campo de 64 municípios e 14 organizações. Na região Nordeste, o estado de Sergipe realizou encontros em 1999, 2001 e 2002, sendo que os dois primeiros envolveram o governo municipal e a Universidade Federal de Sergipe, pioneira na parceria com o MST e Reforma Agrária (GUARDA, 2010).

No Mato Grosso do Sul, Molina (2003) destaca a criação do Comitê Estadual por uma Educação Básica do Campo. Organizado em caráter interinstitucional, este comitê e o Setor de Educação do MST/MS foram responsáveis pela organização da “I Conferência Regional Centro-Oeste Por uma Educação Básica do Campo” realizada em maio de 2000, com a participação de mais de 400 educadores e educadoras do campo.

Outro evento de significativa importância foi a Audiência Pública, realizada com a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados de Brasília, ocorrida em maio de 2000. Nesta audiência, que discutia a Educação do Campo no Brasil, os representantes do MST expuseram os princípios e concepções da Educação do Campo. Estiveram presentes a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, União das Escolas Famílias Agrícolas, UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB.

Com a luta dos movimentos socioterritoriais¹⁹ e a ocorrência de todos esses eventos Por Uma Educação do Campo, no ano de 2002, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, concretizada através da resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002. Tal resolução garante a autonomia para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) respeitando a diversidade camponesa.

A luta pela Educação do Campo é uma luta por políticas públicas que garantam o desenvolvimento da comunidade e dos sujeitos envolvidos com o PPP das escolas do campo. A Educação do Campo pensa estratégias para o ensino-aprendizagem além da escola, criando formas de envolver o educando para que este aumente sua curiosidade e vontade de transformar a realidade em que está inserido, já que ele é o principal sujeito da história. Para isso, faz-se necessário ligar as teorias às práticas, buscando potencializar e qualificar o trabalho pedagógico desse modelo. As diretrizes operacionais estabelecem a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico e propõem a identificação do modo de vida social e a utilização do espaço camponês, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

Deste modo, torna-se necessário lutar para que os direitos educacionais e sociais dos sujeitos do campo sejam garantidos, uma vez que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, que regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Fundamental, Médio e Continuado para os povos que vivem *no e do*

¹⁹ Conceito utilizado por Bernardo Mançano Fernandes, 2009.

campo, respeitando a identidade do camponês, em seu art. 2º, parágrafo único estabelece que:

[...] 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 futuro, ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções e qualidade social da vida coletiva no país (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2004, P.37).

De acordo com essa compreensão, a Educação do Campo é definida pelos sujeitos que ali vivem e participam do processo educacional, devendo esta ser vinculada à sua cultura, que é produzida pelas relações de trabalho, entendendo o trabalho como algo cultural- passado de pai para filho - e material, pois é através do trabalho que garantem sua existência. Fernandes (2009) evidencia que as Diretrizes representam um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. Para o autor, a Educação do Campo deve ser considerada a busca do conhecimento autônomo e libertador pelos homens e mulheres do campo.

A conquista de um novo modelo de educação para o campo, a educação *do* campo, nasceu, pois, de um processo de luta dos camponeses para adequação de um novo “campo” que estava sendo construído nas áreas de reforma agrária e que,

[...] apesar de se encontrar ainda excluído de políticas públicas que contemplem seus moradores, está em constante movimento e esse movimento traz em sua trajetória a consciência política de seus habitantes. (CAMACHO, 2008, p. 187).

Não podemos esquecer que o campo é um espaço de vida e, neste entendimento, a Educação do Campo tem como princípio valorizar o campo e os saberes da população que nele habita, buscando estimular a consciência, o desenvolvimento e a formação crítica das pessoas que vivenciam esta realidade, fazendo com que elas alcancem a emancipação. Na luta por direito à educação, à terra, à alimentação, os camponeses reconstróem suas identidades com a terra e o meio em que vivem, tendo o campo como uma peculiaridade própria, não da exclusão, mas de afirmação.

Entendendo o campo como um espaço de vida, Santos (2001) destaca a importância da

[...] Educação do Campo, pois “o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro” (Educação do campo, 2005, p.36 apud SANTOS, 2001, p.114).

No ano de 2003, com uma proposta de educação diferenciada, institui-se o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) com o objetivo de promover e articular as ações pertinentes à Educação do Campo, bem como divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. O GPT realizou encontros em 2003 e partiu para diagnosticar o “Perfil da Educação do Campo”, realizando pesquisa referente ao ensino no campo, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Através destes indicativos, visava-se elaborar políticas públicas educacionais voltadas à valorização dos camponeses. Neste processo, foram fundamentais a discussão e a contribuição de entidades como o MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), CPT e Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFAs) que, ao longo dos anos, construíram experiências educacionais tanto fora do sistema oficial quanto em parceria com o mesmo. Tal compromisso educacional foi assumido pelo Governo Federal, mas somente em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade no Ministério da Educação (SECAD), ligada ao Ministério da Educação, é que ocorreu a inclusão da Educação do Campo na estrutura federal. Esta Secretaria passou a ser responsável, principalmente, pelo reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Assim, fica evidente que a luta por Educação do Campo não é isolada, mas sim, um conjunto de lutas pela transformação de condições sociais de vida no campo. Como afirma Caldart (2009, p. 156), o MST possui uma política explícita para os trabalhadores do campo. Nos dizeres do movimento,

[...] não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no e do campo...

Nesta perspectiva, entende-se o campo como um lugar de vida e diversidade, onde as pessoas possam morar, estudar e trabalhar com dignidade, respeitando sua identidade cultural, defendendo a população do campo para que esta possa pensar o mundo a partir do lugar em que vive, a partir de suas realidades e relações sociais, sem homogeneizações. Refletindo sobre a intencionalidade da proposta pedagógica da Educação do Campo, considera-se que ela poderá ajudar a reconstruir/construir e fortalecer valores do modo de vida camponês, em especial no que se refere à cultura e identidade. Como destaca Caldart:

As identidades se formam nos processos sociais. O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização [...], capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades. (CALDART. 2004, p.11)

Logo, é importante a construção de uma proposta diferenciada, voltada à realidade do campo, pois o objetivo da Educação do Campo é reconstruir a identidade dos sujeitos envolvidos para que sejam capazes de transformar as desigualdades da sociedade em que vivemos em busca da justiça social. Entendem-se como educação diferenciada aquela que compreende a necessidade que tem a classe camponesa de emancipar o conhecimento, os valores e a consciência social. Caldart ressalta a necessidade de uma educação que seja *no* e *do* campo:

No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem o direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

A Educação do Campo tem a perspectiva de construir um novo olhar para o campo, apagando aquele construído historicamente que tem o campo como um espaço de atraso. Assim, a Educação do Campo vai além da educação, possui como proposta de pensar um projeto de sociedade, de sustentabilidade e dignidade. Como evidenciado por Molina (2009, p.18), a

[...] concepção de educação, da expressão Educação do Campo, não pode abrir mão da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem esses processos educativos: com os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em função dos diferentes interesses

econômicos e sociais existentes para utilização deste território. Esta concepção é constituinte e estruturante de um determinado projeto de campo que, por sua vez, é parte maior de um projeto de sociedade, de nação. Sua compreensão exige visão ampliada dos processos de formação dos sujeitos do campo. A Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manter esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo.

Verificamos, nas palavras de Molina, a necessidade da articulação não apenas no contexto da educação, mas de um projeto de sociedade com ações voltadas à redução das diferenças econômicas e sociais, principalmente no campo. Essa proposta visa desenvolver estratégias para o ensino-aprendizagem para além da escola, criando formas de envolver o educando, voltadas a aumentar sua curiosidade e vontade de transformar a realidade em que está inserido, já que, como ressaltado por essa compreensão de educação, ele é o principal sujeito da história.

Desta maneira, observamos que a proposta de Educação do Campo, reivindicada pelos movimentos sociais, vai além da conquista da educação que respeite e valorize o conhecimento empírico que os sujeitos do campo já possuem. O ensino escolar, nesta perspectiva, vem para ampliar seus conhecimentos e a compreensão da realidade em que vivem, aumentando sua autoestima e autonomia. Sachs destaca que a educação de forma ampla é importante para o desenvolvimento humano. Para o autor, a

[...] educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como a auto confiança e a auto estima (SACHS, 2004. p. 39)

Sendo assim, a escola do campo é um espaço propício para estimular ações a serem desenvolvidas com o objetivo de alcançar a sustentabilidade local e regional, interferindo diretamente no contexto social e cultural. Nesta perspectiva, o ambiente escolar revela-se como centro de relações e atividades que estimulam ações emancipatórias e questionadoras do atual modelo de desenvolvimento capitalista.

A Educação do Campo é compreendida como um conceito em movimento, que se estrutura em um contexto histórico, criado e firmado pelos movimentos sociais camponeses que lutam para transformar as relações sociais e que, através de reivindicações junto aos Governos Federal, Estadual e Municipal, vem abrindo espaço

para a operacionalização desse modelo, por meio de um processo em construção dentro e fora do Estado. Assim, a Educação do Campo se diferencia da educação rural por ser construída pelos sujeitos que ali vivem, por ser criada valorizando as peculiaridades dos territórios, práticas sociais e identidades culturais do lugar. Isto representa a possibilidade de camponeses criarem e recriarem condições de permanência no campo, com dignidade e melhores condições de vida. Desta forma, é importante ressaltar que a luta pela Educação do Campo não é apenas uma luta isolada da educação, mas a consolidação de direitos adquiridos e resistência de uma classe camponesa para permanecer na terra, preservando sua cultura, suas peculiaridades e seu modo de vida. Assim, ela rompe com os paradigmas da educação rural ao se apresentar mais igualitária e com uma proposta pedagógica diferenciada, que visa à emancipação dos sujeitos do campo.

Ao buscar a construção de um projeto de desenvolvimento, em que a educação se faz necessária para transformar a sociedade, se opondo ao modelo de educação rural, a Educação do Campo luta por justiça social e necessita de políticas públicas que possibilitem a construção de autonomia e soberania. Tornando, assim, a escola um lugar de espaço crítico para a construção de propostas que propiciem o desenvolvimento da comunidade local, da cultura e do país.

Contudo, a luta por Educação do Campo não termina em sua institucionalização, sendo necessário, também, garantir a sua operacionalização. Os movimentos sociais, universidades e outras instituições continuam a trabalhar pela operacionalização desta educação, como veremos a seguir.

2.4. A operacionalização da educação do campo

Em agosto de 2004, realizou-se a “II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo” em Luziânia/Goiás, ocasião em que se sinalizou a consolidação do projeto histórico deste novo paradigma organizado pelos sujeitos sociais do campo e em que se organizaram novos caminhos de luta. Nesta conferência ficou firmada a proposição de uma política pública para o campo através da coletividade, da visão que têm de campo diversificado e com populações diferenciadas. O objetivo era a construção de uma política que valorizasse a diversidade do campo e dos sujeitos que ali vivem, através de processos educacionais formais que contemplassem a permanência destes sujeitos com

dignidade. Assim, a Carta de Luziânia, elaborada na plenária final da conferência, definiu o quanto segue:

- Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país como acima nos referimos.
- Defendemos uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.
- Defendemos a mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.
- Defendemos o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a educação do campo que estamos construindo.
- Defendemos políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado.
- Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, que é condição de construção de um projeto de educação nacional, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo. Na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto pedagógico; - a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e levados em conta na construção do projeto pedagógico da educação do campo.
- Lutamos por direitos sociais, humanos, consequentemente universais, garantidos com políticas universais. Políticas que garantam

a universalização do direito à educação (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p.03)²⁰.

Devemos destacar que a construção destas proposições foi realizada por diferentes sujeitos sociais que incluem as Universidades, Estado e Movimentos Socioterritoriais que representam homens e mulheres que vivem *no* e *do* campo. Em decorrência destas proposições, o Ministério da Educação criou a Coordenação Geral de Educação do Campo para elaborar e conduzir a Política Nacional de Educação do Campo, e incentivou a criação de novos Comitês, Fóruns e Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo²¹. Desde então, esses encontros não pararam de ocorrer em todo o país na luta pela operacionalização desta educação emancipatória. Também, começaram a surgir projetos para impulsionar a Educação do Campo, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, Saberes da Terra e o (Procampo).

O Programa *Saberes da Terra* foi criado pelo Governo Federal em 2005 e tinha por objetivo garantir a escolarização e qualificação profissional de jovens do campo entre 18 a 29 anos que já possuísem o ensino fundamental, visando ampliar o acesso à educação de qualidade, que havia sido excluída historicamente do processo educacional destes jovens. Em 2007, ele integrou-se a outro programa do governo federal, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo), que respeita as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo.

Em 2008, foram aprovados, em 19 estados, convênios entre o PRONERA e Instituições de Ensino Superior públicas visando ao oferecimento de cursos de nível superior aos assentados. As primeiras instituições conveniadas foram as seguintes: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Ceará (UFC), estando neste convênio a Universidade do Vale do Acaraú (UVA); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Podemos destacar alguns cursos como

²⁰ Assinam esta declaração: CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB - MMC - MDA/INCRA/PRONERA - MEC - FEAB - CNTE - SINASEFE - ANDES - Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados - Frente Parlamentar das CEFFA'S - SEAP/PR - MTE - MMA - MinC - AGB - CONSED - FETRAF - CPT - CIMI - MEB - PJR - Cáritas - CERIS - MOC - RESAB - SERTA - IRPAA - Caatinga - ARCAFAR SUL/NORTE.

²¹ Informações obtidas no sitio: <http://www.portaldomec.gov.br>; acesso 05-12-2011.

Geografia para Movimentos Sociais, oferecido pela UNESP - Presidente Prudente²², História e Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Direito e Pedagogia da Terra pela Universidade Federal de Goiás (UFGO), Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Agronomia e Medicina pela Universidade Federal do Paraná (UFPR²³), Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Além disso, existem cursos de Especialização oferecidos pelas seguintes universidades: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), entre outros. A maioria dos cursos é oferecida através da Pedagogia da Alternância – intercalando tempo de permanência na escola e tempo de permanência na comunidade (chamados simplificada e tempo escola e tempo comunidade), sendo responsabilidade de cada estado o formato do curso, respeitando a atividade agrícola local²⁴.

O Programa *Procampo* foi criado para atender à formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais sofridas pela população do campo. O objetivo do programa é a formação de educadores do campo para a docência dos anos iniciais ao ensino médio no campo. Este programa ocorre através de instituições públicas de nível superior e busca a formação superior dos professores que atuam na rede pública das escolas do campo, para que esses educadores utilizem formas alternativas de experiências para expandir a educação básica de qualidade do ensino no campo. Para a realização do programa

os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas²⁵.

²² Os acadêmicos se formaram em Novembro de 2011.

²³ Esse curso funciona em parceria com o Governo da Venezuela.

²⁴ Informações obtidas no sítio do MEC em 04-10-2011.

²⁵ Informações obtidas no sítio do MEC em 17-10-11.

Atualmente, são 33 instituições que atendem ao Programa e oferecem os cursos também em período de alternância tempo escola e tempo comunidade. Em cada instituição, a disponibilidade de vaga é diferenciada, buscando atender às necessidades locais.

A pedagogia da alternância, com a qual o programa trabalha, é relevante na medida em que o camponês não necessita deixar a sua vida no campo para continuar a estudar, como pode ser visto no relato de uma jovem que participou do “Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba”, ocorrido em junho de 2011, em João Pessoa/PB, durante a Mesa intitulada: “Educação do Campo, Desenvolvimento Sustentável, Agroecologia e Soberania Alimentar”:

[...] participei como Agente de Desenvolvimento Local (ADL) a gente tinha contato com o desenvolvimento sustentável, trazia proposta para a comunidade, apresentava e desenvolvia ações com a comunidade e escola. Ai eu tive contato com a educação contextualizada durante os estágios na escola, trabalhava com as crianças na produção da horta escolar, em debate sobre a merenda, na produção de alimento, no desenvolvimento local mesmo. Em seguida agora eu estou tendo a oportunidade de participar dessa turma que eu diria assim, uma turma maravilhosa, do Procampo Autarquia Ensino Superior de Arco Verde. Eu diria que essa turma tem muito a me oferecer, através de tudo que eu passei e tudo que eu vivi. Hoje é como se eu tivesse no auge, como se eu tivesse a plena confiança que tudo o que eu fiz, tudo que eu vivi pela educação do campo, o interesse que eu tenho pela educação do campo, nessa turma está assim se realizando porque são assim muitas experiências, são pessoas “dides²⁶” tem de toda cor, de todo tipo, de todo humor tem nessa turma. São experiências novas, pessoas que eu não tinha contato, são técnicos, professores, é tão diverso que se fosse dizer o que tem tudo nesse Procampo ficaria o resto do dia. É uma turma que tem oferecido professores assim comprometidos com a educação do campo, que passam a segurança para a gente, que dizem assim ‘você conseguem, vocês estão mudando a realidade, vocês não são os matutos, não são mais as pessoas que vão pra escola e que falam que são do sítio, são matuto’. Se é do sítio é porque não sabe se vestir, é porque é feio, é porque é desdentado, é porque não sabe falar, então a gente está tentando mudar esta realidade e essa turma tem me proporcionado isso, e é por isso que eu faço Educação do Campo com um prazer imenso²⁷.

²⁶ “dides” expressão local que significa diferença.

²⁷ Relato de uma jovem que participa do Procampo, João Pessoa, 2011.

No relato desta jovem, é possível observar sua satisfação em estar estudando e também o orgulho de viver no campo, tendo seus valores respeitados. Desta forma, evidenciamos que a Educação do Campo, quando construída com comprometimento, leva o sujeito do campo à sua emancipação, rompendo com o modelo proposto pela elite dominante para a manutenção do sistema de desenvolvimento pensado para o campo, transformando, desta forma, a realidade e deixando para trás o preconceito de um campo atrasado, onde está o “matuto” que não sabe de nada.

Por fim, é necessário destacar que a luta pela Educação do Campo não para em todo o país. Para isso, além dos programas criados para melhorar as condições de Educação do Campo, acontecem, também, os encontros para troca de experiências entre os diferentes setores envolvidos, onde podem trocar essa experiência no sentido de implementar as práticas pedagógicas, respeitando os direitos desses sujeitos em serem educados a partir da realidade, diversidade e cultura local.

2.5. Comitê Estadual de Educação do Campo no Mato Grosso do Sul: experiência de implantação da Educação do Campo

Como vimos, no que se refere à Educação do Campo, os Movimentos Sociais Camponeses desenvolveram e, mesmo após as conquistas realizadas, continuam desenvolvendo a sua tarefa de enfrentamento do sistema político em defesa de uma educação pública e de qualidade para os homens e mulheres do campo, sujeitos que, durante muito tempo, ficaram esquecidos por projetos e políticas governamentais.

Podemos evidenciar a necessidade de uma educação no/do campo através dos dados apontados por Silva (2008) sobre a realidade dos assentamentos rurais no Mato Grosso do Sul, no que se refere ao ensino em assentamentos realizados pela Pesquisa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PNERA).

Estes dados revelam a dimensão da problemática da questão da Educação no Mato Grosso do Sul. Para termos uma ideia da dimensão do problema, basta dizer que em 2004 apenas 34,4% da população assentada no referido estado frequentava a escola, sendo que a média nacional é de 38,7%. Destacam-se, entre os grandes problemas, a distância casa/escola e a ausência de salas de aula. A pesquisa retrata, ainda, que a taxa de analfabetismo no estado de Mato Grosso do Sul, entre os beneficiários da reforma agrária que nunca tiveram acesso à educação, é de 24,3%, enquanto a média nacional encontra-se em 27,1%.

No entanto, desde meados da década de 1980, após ocupações dos camponeses na fazenda Santa Idalina, localizada em Ivinhema/MS, marco contra a expropriação camponesa no estado, a população do campo em Mato Grosso do Sul, apoiada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT/MS), começou a ter o entendimento de que era necessário o conhecimento letrado. Concomitante com o avanço da luta, os acampados e assentados sentiram a necessidade de qualificar a luta para acelerar as conquistas. Passaram a compreender que era fundamental saber ler e escrever e, também, que havia a necessidade de garantir às crianças acampadas e assentadas a continuidade dos seus estudos, evitando, assim, o mesmo destino de seus pais, de exclusão escolar e social.

A partir desta realidade, os agentes da CPT/MS, juntamente com as lideranças dos acampamentos e assentamentos, tomaram a iniciativa de realizar um trabalho de alfabetização com as crianças para que tivessem atividades próprias de sua idade. Surgiu, então, um novo desafio: qual material didático a ser utilizado para que estas crianças tivessem uma educação que valorizasse o modo de vida do campo, material esse que não estimulasse a saída dos filhos dos acampados e assentados para a cidade. A solução encontrada foi a formação de voluntários para alfabetização e atividades para as crianças acampadas (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008).

Em 1985, o governo do estado criou uma comissão com os Sem Terra na região de Dourados, tendo como líder a Irmã Olga Manoso, agente da CPT, para auxiliar nas discussões sobre as questões da educação nos assentamentos de Mato Grosso do Sul. No início da década de 1990, ocorreram Encontros Estaduais de Professores de Acampamentos e Assentamentos de Mato Grosso do Sul com o objetivo de buscar uma educação libertadora no campo, através de uma escola libertadora (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008).

Em um estado marcado pela concentração de terras, governado por representantes das famílias tradicionais, conhecido pela expansão do agronegócio e pela resistência de muitos camponeses, em 1996, com um governo de oposição do Partido dos Trabalhadores (PT), José Orcírio Miranda dos Santos, surgem organizações em defesa da Educação do Campo, com uma proposta para a elaboração de uma política educacional para a população camponesa, ressaltando que, neste momento, havia iniciado uma luta nacional por essa educação diferenciada. Este momento foi extremamente importante para os camponeses, já que, desde sua criação, o estado era governado visando garantir a manutenção das oligarquias, e com o governo de oposição os camponeses conseguiram um espaço para lutar por seus direitos.

No ano de 2000, houve a publicação do Caderno da Escola Guaicuru intitulado “Caderno de Educação do Campo 1”, resultado de um trabalho anterior que constitui na formação de um órgão responsável pela educação do campo no Mato Grosso do Sul e pelo compromisso em estabelecer uma agenda junto às escolas, movimentos sociais e órgãos que estivessem comprometidos com a Educação do Campo no estado e no país para a elaboração desta política educacional específica. Embora tenha havido ampla discussão do Projeto Escola Guaicuru, a proposta de Educação do Campo começou a ganhar força com a criação, na Secretaria de Educação, de um setor responsável pelo debate e acompanhamento das escolas do campo. Inicialmente, o setor tinha como desafio fomentar o debate da construção da educação do campo nos municípios do estado. Concomitantemente, acontecem encontros e seminários para pensar em propostas para a Educação do Campo no estado.

Com o reconhecimento por parte do governo do estado da existência de um movimento nacional com nova proposta de política educacional e com a pressão realizada pelos movimentos sociais, o governo criou, em 2001 o Comitê de Educação Básica do Campo no Mato Grosso do Sul (SED²⁸ nº 1507 de 18/09/2001), cujo objetivo era a elaboração de propostas para implantação de políticas públicas em parceria com os movimentos sociais, prefeituras e outras instituições públicas, visando combater o preconceito e a discriminação contra os camponeses nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.

Este comitê foi fundamental na proposição de ações e na promoção das adaptações necessárias para a efetivação das exigências contidas no art. 28 da Lei nº 9394/96. Podemos atribuir a atuação do comitê à Deliberação nº 7111 do Conselho Estadual de Educação de 16 de outubro de 2003, que dispõe sobre o funcionamento da Lei de Diretrizes da Educação Básica do Campo. Este comitê tinha atuação de diferentes forças em luta pela reforma agrária no estado, a saber, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); Federação dos Trabalhadores da Agricultura/MS (FETAGRI); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Coordenação das Associações dos Assentamentos do Mato Grosso do Sul (COAAMS); Federação da Agricultura Familiar (FAF) e Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB) (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008).

²⁸ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

As conquistas não pararam: em 2008 foi realizado um curso superior oferecido pela Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) em parceria com o PRONERA para a formação de Educadores do Campo e um curso de Pós-Graduação à distância em Educação do Campo em 2009, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, segundo o representante do Comitê de Educação do Campo²⁹, o comitê encontra-se pouco articulado, pois o atual governo não possui muito interesse no comitê. Entretanto, entendemos que a falta de articulação no comitê não se encontra pautado apenas na questão governamental, mas sim em um modelo neoliberal de desenvolvimento adotado nacionalmente, com sua produção voltada ao mercado externo. Porém, o comitê continua em atividade, sendo constituído por dezenove instituições: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); Federação dos Trabalhadores da Agricultura/MS (FETAGRI); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Coordenação das Associações dos Assentamentos do Mato Grosso do Sul (COAAMS); Federação da Agricultura Familiar (FAF); Escolas Famílias Agrícolas de Mato Grosso do Sul (EFAS); União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Católica Dom Bosco/MS (UCDB); Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED); Conselho Estadual de Educação (CEE); Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul (AGRAER) e Delegacia e Ministério de Desenvolvimento Agrário (DFDA/MDA). O comitê tem, em sua representação estadual, um coordenador da Secretaria de Educação e outro coordenador adjunto dos movimentos sociais.

Apesar de todas estas conquistas, entendemos que a luta pela educação é um longo caminho percorrido pelos povos do campo e movimentos sociais que buscam garantir a permanência dos camponeses no campo com dignidade e justiça social.

A luta pela educação não é um projeto isolado, ele caminha em conjunto com a conquista pela terra, e mais, serve de ferramenta para que os sujeitos possam qualificar a luta pela terra e para nela permanecer com dignidade. Para melhor entendermos essas

²⁹ Entrevista realizada na secretaria de educação em novembro de 2011 com o representante da SED/MS Sadi Fontana Cardoso.

conquistas, evidenciaremos o processo de territorialização e espacialização dessas lutas nos campos sul-mato-grossenses.

3. Espacialização e Territorialização das lutas e conquistas pela terra nos campos do Mato Grosso do Sul

É verdade que depois de derrubadas as cercas do latifúndio, outras se levantarão: as cercas do judiciário, as cercas da polícia (ou das milícias privadas), as cercas dos meios de comunicação de massa [...]. Mas é verdade também que cada vez mais caem as cercas e a sociedade é obrigada a olhar e discutir o tamanho das desigualdades, o tamanho da opulência e da miséria, o tamanho da fartura e da fome.

PEDRO TIERRA, 1995.

Aponta Almeida (2006, p.03) que a concentração de terras nas mãos de uma minoria se deu “[...] em função do bloqueio histórico à terra de trabalho, bloqueio que se assenta num modelo rentista (que tem a terra como centro) próprio do capitalismo tardio adotado principalmente nos países periféricos [...]”.

A luta pela terra no Mato Grosso do Sul decorreu de sérios conflitos, inicialmente com as populações indígenas e, a partir da década de 1950, com os colonos, peões e os paraguaios; essa luta foi marcada por colonizações conflituosas que vislumbravam uma terra próspera e rica, liderada por grupos econômicos e políticos, inicialmente, com a erva-mate e, posteriormente, a criação de gado. A partir da década de 1970, começou a ocorrer um processo de modernização do campo que se intensificou, com incentivos fiscais resultado de políticas fiscais dos governos militares, através da introdução da denominada Revolução Verde (GÖRGEN Ofm, 2004).

No Centro-Oeste do Brasil, mais especificamente no sul de Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul, o processo de modernização do campo se deu através de políticas públicas que possibilitaram o processo de ocupação e colonização da região, com a finalidade de inserir este espaço agrário nos moldes do desenvolvimento capitalista, uma vez que, até então, o estado era considerado arcaico ao restante do país. Este modelo de ocupação e modernização do campo sul-mato-grossense ocasionou a grande concentração de terra no estado, como podemos evidenciar nos escritos de Fabrini:

[...] a concentração de terras no sul de Mato Grosso do Sul não é necessariamente resultado da expropriação e aglutinação de pequenas propriedades no processo de expansão capitalista de produção. A

estrutura fundiária altamente concentrada deve-se ao processo de ocupação das terras, ou seja, quando o estado promoveu a transferência/venda de grandes áreas de terras públicas para proprietários fundiários. Portanto, a estrutura fundiária no Sul de Mato Grosso do Sul “nasceu” concentrada.” (FABRINI, 2008, p. 54)

Entretanto, essa situação de monopólio da terra começa a ser questionada de forma mais explícita a partir no final dos anos de 1970, início da década 1980, período em que se intensificam as formas de organização da classe trabalhadora no Mato Grosso do Sul. Esse questionamento ocorreu com o movimento dos arrendatários do sul do estado, porém, não ficou restrito ao estado, tendo perpassado todo o país.

Esse processo de luta pela terra foi palco de violência. Muitos trabalhadores rurais foram assassinados em lutas travadas contra a expropriação, grilagens de terras, despejos, trabalho escravo e superexploração dos trabalhadores do campo (FERNANDES, 1999, p.54). Assim, diante dos avanços do capital no campo e das condições impostas pelos moldes de desenvolvimento capitalista no campo, surgiram formas de resistências e lutas que reivindicavam a reforma agrária.

Segundo Fabrini (2008), a presença de trabalhadores despossuídos, ou seja, trabalhadores que nunca possuíram terras, culminaram na organização de luta pela terra, pois o processo de ocupação e colonização não permitiu a formação da pequena propriedade. Dessa forma, aumentaram as contradições entre os despossuídos e os grandes proprietários de terra.

Neste contexto de deslocamento e desterritorialização dos arrendatários familiares, parceiros ou do “peão” que não tiveram possibilidade de “enraizamento” na terra por causa da concentração fundiária, que se encontra a razão principal dos conflitos do campo do sul de Mato Grosso do Sul (FABRINI, 2008, p.71).

Deste modo, os camponeses arrendatários iniciaram a luta pela permanência na terra através das ocupações dos latifúndios. Podemos destacar nas lutas pela terra no Mato Grosso do Sul o Projeto Guatambu, lançado em 1980 pelo então governador do estado, Pedro Pedrossian, com o objetivo de melhorar e organizar a produção, sem tocar na estrutura fundiária do estado. Os camponeses, porém, utilizaram os símbolos do projeto para respaldar sua mobilização, ocupando uma área em Itaquirai, tendo sido despejados após três dias na BR-163, onde permaneceram acampados durante um ano. As 71 famílias que resistiram foram transferidas para projetos de assentamentos do

município de Chapadão do Sul e norte do Mato Grosso, organizados pelo Governo do estado, o INCRA e a Terrasul (órgão de planejamento do governo do estado).

Outra luta que podemos destacar foi realizada pelos arrendatários do município de Naviraí em 1980. Os arrendatários das fazendas Entre Rios, Água Doce e Jequitibá contaram com a participação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Naviraí, que tinham como seu representante o advogado Joaquim das Neves Norte que movia ação para que as famílias permanecessem na terra. No mesmo ano, a justiça deu ganho de causa para os arrendatários da fazenda Jequitibá para permanecerem mais um ano, mas o proprietário da fazenda soltou o gado nas plantações dos arrendatários. Em 1982, o advogado dos arrendatários foi assassinado, o que contribuiu para a desmobilização dos mesmos. Temendo por novos ataques de jagunços, muitos deixaram os lotes.

A ocupação da fazenda Santa Idalina em Ivinhema, no ano de 1984, é considerada um marco na resistência à expropriação a que estavam submetidos os camponeses. Com a ocupação dessa propriedade foi possível tornar público os conflitos existentes por se tratar de uma propriedade do grupo Sociedade Melhoramentos de Colonização (SOMECO). Essas famílias, por ocuparem a propriedade de um grupo que participava das decisões políticas do estado, foram violentamente despejadas do local. Montaram, então, uma *cidade de lona* na Vila São Pedro, propriedade da diocese de Dourados, para pressionar o governo estadual a resolver a questão. Alguns dos militantes acamparam em frente à Assembleia Legislativa em Campo Grande. Após muita humilhação e privação, 476 famílias foram transferidas para o município de Nioaque, tendo sido assentadas provisoriamente no assentamento Padroeira do Brasil (ALMEIDA, 2006).

No ano de 1985, foram criados mais quatro assentamentos, três pelo INCRA e um pelo Departamento de Terras e Colonização do Mato Grosso do Sul – Terrasul. Houve, no mesmo ano, também o acampamento dos brasiguaios em Mundo Novo, que construíram um verdadeiro aglomerado de lona, pois eram aproximadamente 950 famílias.

A partir de 1985, houve a implantação do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), criado pelo governo da “Nova República” José Sarney, no entanto, antes de sua morte, Tancredo Neves havia prometido ao Papa que realizaria a reforma agrária. Com o anúncio do plano criou-se uma grande expectativa para os trabalhadores sem terra de que este seria o momento do acesso a terra. Porém, o I PNRA já trazia

retrocessos em relação ao Estatuto da Terra, o qual evitava, sempre que possível, a desapropriação do latifúndio, e faria serem respeitadas as disposições legais nos imóveis que tivessem a presença de arrendatários ou parceiros Oliveira (2007).

Dois anos mais tarde, por falta de vontade política e a defesa dos interesses dos latifundiários, menos de 10% das metas da Reforma Agrária havia sido cumprida. No ano de 1988, a “bancada ruralista” venceu a luta contra a Reforma Agrária *ampla, geral e irrestrita* e a Constituição de 1988 passou a ter a legislação mais reacionária que o próprio Estatuto da Terra (OLIVEIRA, 2007, grifo nosso).

No ano de 1989, os arrendatários de Itaquiraí na fazenda Itasul passaram a lutar pela permanência na terra após rumores de desapropriação da fazenda pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que, em suas vistorias, havia considerado a fazenda como latifúndio por exploração. Essa luta era centrada em torno do Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

A luta organizada pelos arrendatários resultou no movimento dos arrendatários, que priorizava as lutas nos limites institucionais através da desapropriação por batalhas judiciais para permanecerem na terra. Porém, com a ocupação da fazenda pelos camponeses sem terra organizada pela CPT e pelo Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em 1989, esses camponeses tomaram novo rumo com a desapropriação da fazenda Itasul as 83 famílias, entre os arrendatários e as famílias sem terra que participaram da ocupação. O movimento dos arrendatários serviu como base para o surgimento dos movimentos dos sem terra no Mato Grosso do Sul, com grande participação da CPT.

Outro ponto que precisamos destacar é que nos dados divulgados pelo INCRA no governo de Fernando Henrique Cardoso, que compreende o período de 1994 a 2002, estão contabilizadas “as regularizações fundiárias (posses), os remanescentes de quilombos, os assentamentos extrativistas, os projetos Casulo e Cédula Rural, e os projetos de reforma agrária propriamente dito” (OLIVEIRA, 2007, p.142).

Podemos observar os números de assentamentos evidenciados no gráfico (06).

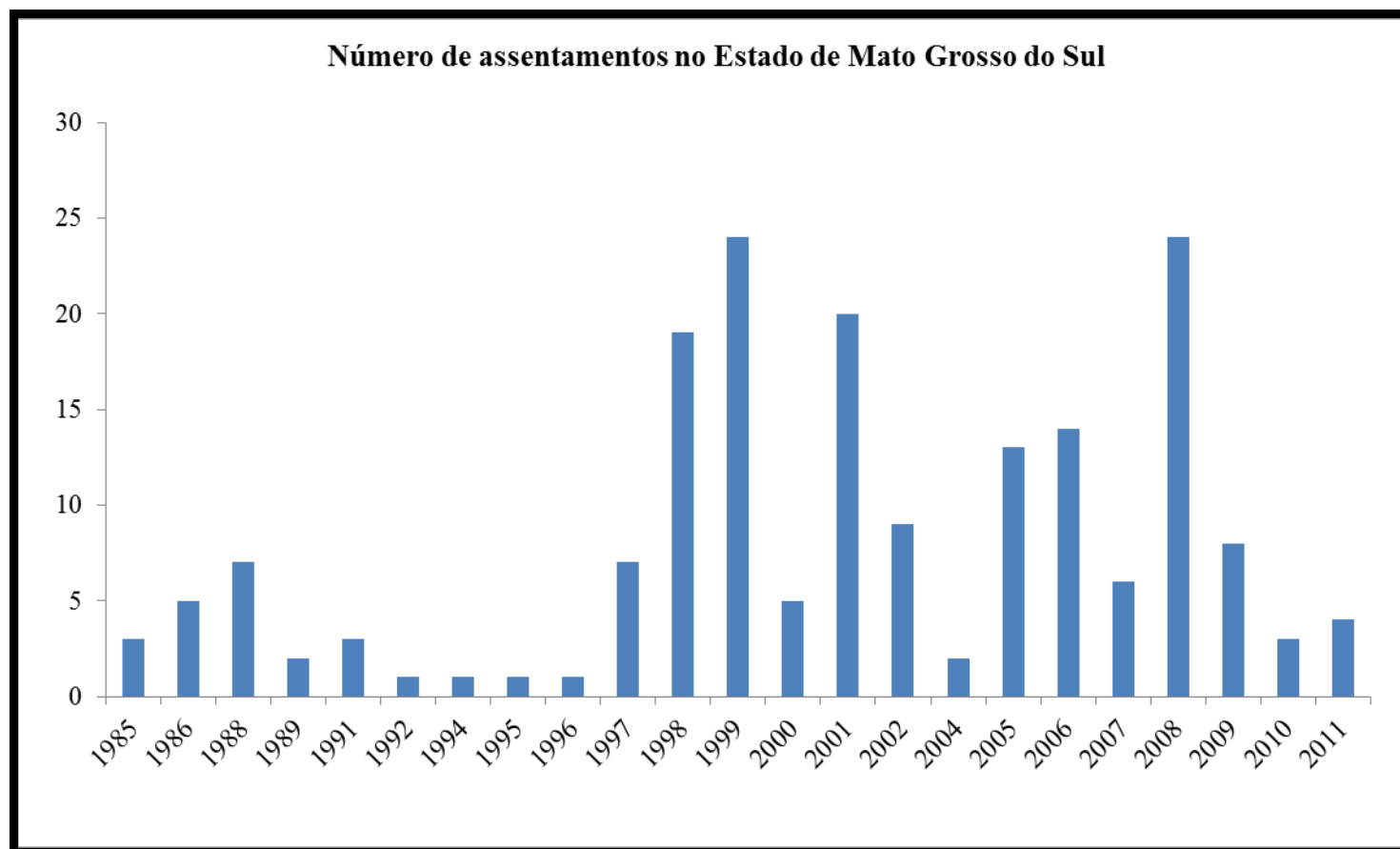


Gráfico 06 - Número de assentamentos no Estado de Mato Grosso do Sul
Fonte: INCRA 2012. Org. FREITAS, 2012.

O maior número de assentamentos no estado foi criado entre os anos de 1998 e 2007, período em que foi conquistado o assentamento Santa Clara, como veremos posteriormente. A figura 04 representa distribuição territorial dos assentamentos no estado de Mato Grosso do Sul.

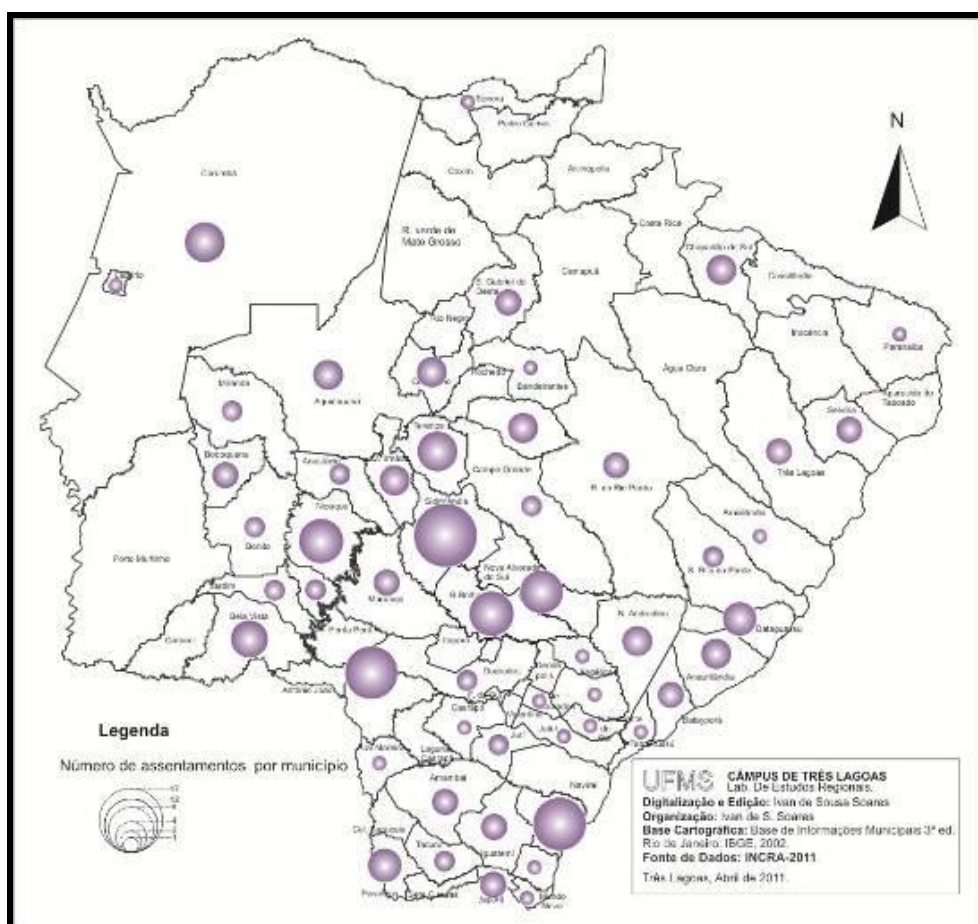


Figura 04: Número de assentamentos por município no Mato Grosso do Sul. Fonte: base de informações municipais (IBGE, 2002). Digitação e editoração: Ivan de Souza Soares, 2011.

3.1. Trajetória da luta pela terra no assentamento Santa Clara

A luta pelo assentamento Santa Clara foi organizada pela FETAGRI. O assentamento, criado no ano de 1997, é constituído por 156 famílias vinculadas à Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul FETAGRI-MS. A FETAGRI é um sindicato rural que teve sua fundação no ano de 1979, após a divisão do estado do Mato Grosso. Ela tem uma mobilização diferente na luta pela terra, agindo mais por negociações do que pela ocupação direta da terra para conquistá-la. A FETAGRI é uma entidade que não visa apenas à luta pela terra, ou seja, a reforma agrária. Trata-se de um sindicato dos trabalhadores assalariados rurais que

busca por melhores políticas agrícolas, previdência social, educação, saúde e qualificação profissional, não tendo como foco apenas a conquista da terra.

O assentamento leva o nome da fazenda Santa Clara, que foi vendida ao INCRA após uma separação conjugal. Foi uma conquista dos trabalhadores rurais que estavam acampados próximos a Bataguassu, em busca de terra para produzir, da terra de trabalho. Com os assentamentos sendo conquistados, a cada família assentada, aquelas acampadas alimentavam o sonho de serem as próximas. A luta pela conquista do assentamento Santa Clara se deu durante um período de aproximadamente dois anos, até conseguirem a terra com o apoio da FETAGRI-MS.

Durante o período de acampamento, muitas dificuldades foram enfrentadas. Uma delas era a necessidade de trabalhar para se manter na luta, como podemos evidenciar no relato de uma das assentadas do Santa Clara:

O caminho até chegar no lote foi difícil pra nós, moramos no barraco recebia a cesta do INCRA tinha que trabalhar fora, às vezes não recebia o que trabalhava ficou muito tempo acampado sem pegar terra até meu marido ser selecionado, mas valeu a luta (RELATO, Dona .Z., projeto Santa Clara, dezembro de 2011).

Como relatado pela assentada, os acampados recebiam uma cesta básica para suprir as necessidades básicas, porém, não era suficiente e os homens precisavam ir para a cidade para trabalhar e conseguir dinheiro para continuarem na luta pela terra. Os assentados do Santa Clara relatam, também, que, quando entraram na terra, era tudo mata, só existindo as picadas para localização dos lotes.

Quando fomos assentados tinha que trabalhar de bóia fria para ajudar no lote, pois apoio só de Deus de mais ninguém. Buscava água a 1 km de distância de casa para deixar pros meninos e ir trabalhar. Não tinha nem estrada pronta (RELATO, Dona Z., projeto Santa Clara, dezembro de 2011).

O assentamento está localizado a aproximadamente 65 km de distância do centro da cidade, no Km 102 da rodovia Manoel da Costa Lima (BR 267), em direção à capital do estado. Percorrem-se 60 km pela rodovia até chegar à estrada do assentamento, e depois, aproximadamente 5 Km em estrada de terra para chegar à sede, conforme pode ser visto nas figuras 5, 6 e 7.

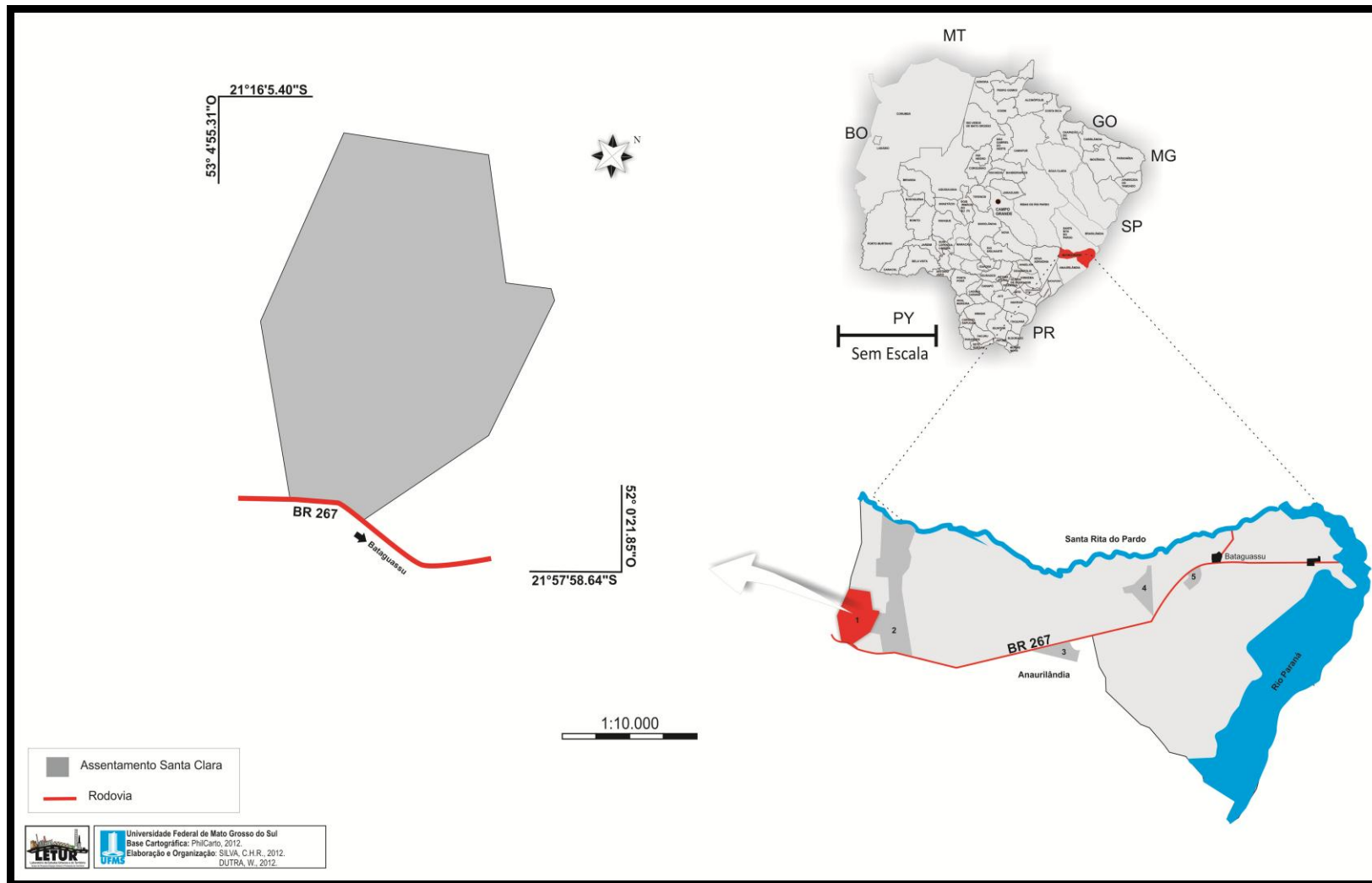


Figura 05: localização do assentamento Santa Clara. Fonte: base Cartografica PhilCarto.
Digitalização e editoração: Silva, C.H.R; Freitas, W.N.D, 2012.



Figura 06: indicação da localização do assentamento Santa Clara.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 07: entrada do assentamento Santa Clara. Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).

Outra dificuldade apontada pelas famílias que tinham crianças em idade escolar era a necessidade de mandá-las para as escolas urbanas ou em uma escola intitulada 55, em outra fazenda. Para tanto, era necessário que essas crianças acordassem muito cedo para irem à escola, como observado no relato da assentada Z.

[...] pra estudá os meninos era L. andava no mato no escuro para levar na escola, perigoso cobra, anta e onça no meio do caminho, nós sofremos muito (RELATO, DONA Z., projeto Santa Clara, dezembro, 2011).

Ainda, não existia apenas o problema dos perigos encontrados apenas no caminho do assentamento. Outro problema refere-se às más condições de conservação dos ônibus escolares em que eram transportadas as crianças, o que acabou por gerar um acidente, como relatado por uma moradora.

a prefeitura mandava ônibus para puxar as crianças para a escola elas tinham que sair antes das 5:00 hrs para estudar na cidade, aí teve um acidente com uma criança e houve uma pressão para formação da escola (RELATO, M. M. S., projeto Santa Clara Agosto, 2011).

Segundo os moradores, a construção das casas pelo INCRA não demorou muito, mas foi conquistada também através da luta. Não havia água nos lotes e precisavam andar longe para buscá-la. Durante um período, a Prefeitura mandava um caminhão pipa para fornecer água aos moradores, até ser implantado o abastecimento de água nos lotes.

Diante de tantas dificuldades, muitas famílias não conseguiram se manter no lote e acabaram por sair dos mesmos. Assim, das 156 famílias assentadas que iniciaram a luta e foram acampadas, persistem, atualmente, na terra pouco mais de 50 famílias. Os

demais lotes não estão vazios, pois novas famílias ocuparam os lotes que foram desocupados.

O assentamento conta com uma associação, uma cooperativa, uma igreja católica, uma escola, um resfriador do laticínio Casa Verde, três igrejas evangélicas, um telefone público e a rede de água que beneficiam todos os assentados, como podemos observar nas figuras (08 a 13). O atendimento médico é realizado na escola uma vez por semana.



Figura 08: Igreja Católica do assentamento Santa Clara.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 09: Escola do Campo Maria da Conceição. Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 10: Tanque de resfriamento do laticínio no assentamento Santa Clara.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 11: Igreja Evangélica no assentamento Santa Clara.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 12: Telefone público no assentamento Santa Clara.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 13: Rede de água do assentamento Santa Clara. Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).

Os moradores reclamam da ausência do INCRA e de políticas públicas que incentivem a produção e comercialização dos produtos, uma vez que este último se torna inviável por estarem a mais de 65 km da cidade. A principal atividade econômica é a pecuária leiteira, mas a maioria dos lotes visitados possuem cultivos para consumo e já existem quatro assentados que estão participando da comercialização através dos programas criados pelo governo para apoiar a agricultura familiar camponesa, como o PAA.

O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) foi criado pelo governo federal em 2003 para atender às reivindicações dos movimentos sociais de luta pela terra, de modo que a agricultura familiar camponesa tivesse maior apoio por parte do Estado. O programa visa a atender os apelos de diferentes setores da sociedade no sentido de que as instituições públicas intervissem na questão da fome e da miséria que angustia uma considerada parcela da população do país. De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o PAA foi “constituído como uma ação estruturante no contexto do Fome Zero” (Brasil, 2010, p.03). Sendo assim, o PAA não atende apenas à agricultura familiar camponesa, mas contribui também na luta contra a fome no país.

Este programa funciona principalmente com recursos provenientes do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), MDS e Ministério da Educação (MEC) e conta, também, com o apoio da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), que realiza a compra direta dos produtos da agricultura familiar camponesa sem que haja a

necessidade de licitação para obtenção dos produtos; os convênios são firmados através de editais públicos entre os agricultores e Estado e são efetivados por meio de cooperativas ou associações. Os produtos adquiridos são entregues a entidades de assistência social que combatem a fome, instituições públicas que auxiliam pessoas carentes e, por fim, têm atendido, também, a alimentação escolar.

A criação do programa tem possibilitado uma maior geração de renda a diversos produtores da agricultura familiar camponesa, pois permite que a comercialização de seus produtos não tenha que se sujeitar ao mercado tradicional, que agem no sentido de transferir a renda camponesa ao capital. Isto demonstra a importância do Estado na estratégia de produção de alimentos no país.

Relacionado à alimentação escolar, temos o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), criado desde em 1955, porém, em junho de 2009, foi criada uma regulamentação, a Lei 11.947, a qual traz em seu artigo 14 que os recursos repassados pelo FNDE através do PNAE às prefeituras devem adquirir “no mínimo 30% (trinta por cento) de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas”.³⁰

Embora os programas ainda funcionem com deficiências, demonstram a importância de políticas públicas voltadas à produção de alimentos, e o quanto essas medidas contribuem na geração de renda e, conseqüentemente, na melhoria de vida da agricultura familiar camponesa. Segundo o relato do assentado A. A. H. (agosto, 2011), o programa “é bom, pois quebra o atravessador que fica com metade do nosso dinheiro e agora a prefeitura vem buscar os produtos aqui. Muitos não teriam como levar, estamos a mais de 65 km da cidade”. Os produtos fornecidos pelos quatro assentados que participam dos programas à prefeitura de Bataguassu são os seguintes: alface, cheiro verde, couve, mandioca, abobora, colorau, acerola, batata doce, laranja, poncã e limão. Podemos ver alguns desses produtos nas imagens 14 a 17 a seguir:

³⁰ Informações obtidas no sítio:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm.



Figura 14: Cultivo de alface.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 15: Cultivo de colorau.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 16: Cultivo de poncã.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 17: cultivo de cebolinha.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).

No assentamento, também existe uma agroindústria de queijo e uma agroindústria de mel, as quais são de propriedade do Sr L., assentado que trabalha com sua esposa e um cunhado. A produção realizada é comercializada em lanchonetes, panificadoras, restaurantes, postos de gasolina, entre outras, e são entregues uma vez por semana pelo produtor na cidade. Sua média de produção é de 900 a 1.000 kg ao mês de queijo mussarela e de 1.000 a 1.200 kg de mel anual, cuja comercialização também é realizada na cidade.



Figura 18: Cultivo do Mel, favo de mel.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 19: Agroindústria de queijo.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).

A produção de leite do assentamento é comercializada pela associação Santa Clara e pelo laticínio, e também existem assentados que fornecem leite à indústria doméstica do queijo. O leite é entregue na associação por 47 famílias que produzem, cada uma delas, uma média de 70 litros diários, atingindo um total de 3.000 litros diários, vendidos ao laticínio de Casa Verde/MS a um valor de R\$ 0,68 o litro. Já o leite para o laticínio de Bataguassu é fornecido por 53 famílias, num total de 2.230 litros diários. Essas famílias, que recebem R\$ 0,52 pelo litro do leite, fazem parte da associação Santa Clara, que por sua vez possui um contrato de integração com o laticínio. Em ambos os casos, o pagamento é realizado mensalmente. Há, também, uma produção destinada à indústria do queijo que não foi declarada, pois segundo o produtor, há uma variação na entrega por parte dos assentados.

Devemos, ainda, destacar que a diminuição das lavouras nas áreas do assentamento e o aumento da criação de gado se dá como uma estratégia de existência, como podemos evidenciar nos escritos de Almeida (2006), quando ressalta que a criação de gado é uma estratégia de defesa e reserva para que os assentados possam continuar existindo como camponeses, uma vez que nas épocas de crise, a venda do gado permite ao camponês assentado o pagamento de suas dívidas, evitando que ele seja expropriado pelo capital. Nesta lógica, a criação do gado para a classe camponesa não tem a intenção de reprodução do capital, mas sim de sua reprodução como camponês,

[...] ou seja, para o campesinato o gado tem função de garantir a reprodução do grupo familiar, porque, para ele, acumulação tem sentido de melhoria das condições de vida, situação esperada por qualquer grupo social, caso contrário, seria idealismo (ALMEIDA, 2006, p.285).

Assim, a produção camponesa é caracterizada pelo binômio roça-criação que não separa agricultores de criadores. Neste sentido, o gado seria uma espécie de poupança a ser utilizada no momento de crise, podendo ser usado como renda ou como alimentação, pois muitas vezes as terras destinadas à reforma agrária dificultam a possibilidade de formação de lavouras por se tratarem de terras degradadas, com baixa produtividade. Porém, embora haja a predominância da pecuária, as famílias não deixam de ter a produção e criação de animais de pequeno porte para o consumo, como podemos observar nas figuras (20 a 25) a seguir:



Figura 20: Plantação de Caju.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 21: Ordenha do leite, trabalho familiar.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 22: Produção familiar (banana).
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 23: Criação de Porcos.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 24: Criação de galinhas consumo familiar.

Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 25: Diversidade do Pomar camponês.

Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).

O camponês tem um modo de vida diferenciado. Ele não trabalha a terra como mercadoria para auferir lucro, trabalha a terra para extrair seu alimento, obter melhores condições de vida, para sua reprodução e de sua família, tendo seu alicerce na tríade terra, trabalho e família. E é nesta terra que querem ter seus direitos valorizados, como o direito à educação no território em que vivem, e no respeito de suas peculiaridades.

4. Realidade, desafios e perspectivas da Educação do Campo na Escola Municipal do Campo Profª Maria da Conceição Gomes da Silva do Assentamento Santa Clara, Bataguassu/MS

4.1. A Escola do Campo Maria da Conceição Gomes da Silva

“Só podíamos compreender uma educação que fizesse o homem um ser cada vez mais consciente de sua transividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez mais de racionalidade” (Freire, 1981:90).

Iniciaremos este item evidenciando o nível de escolaridade dos responsáveis pelas famílias assentadas no projeto Santa Clara, como mostra o gráfico (07) a seguir.

No que se refere ao nível de escolaridade dos assentados do assentamento Santa Clara, 79% dos pais têm o ensino fundamental completo ou incompleto, e 2% possuem pós graduação, como pode ser observado no gráfico (07). Embora a maioria tenha apenas o ensino fundamental, lutam para que seus filhos tenham maior acesso à educação, motivo pelo qual a luta pelo direito à educação no local em que vivem se dá logo após a conquista da terra .

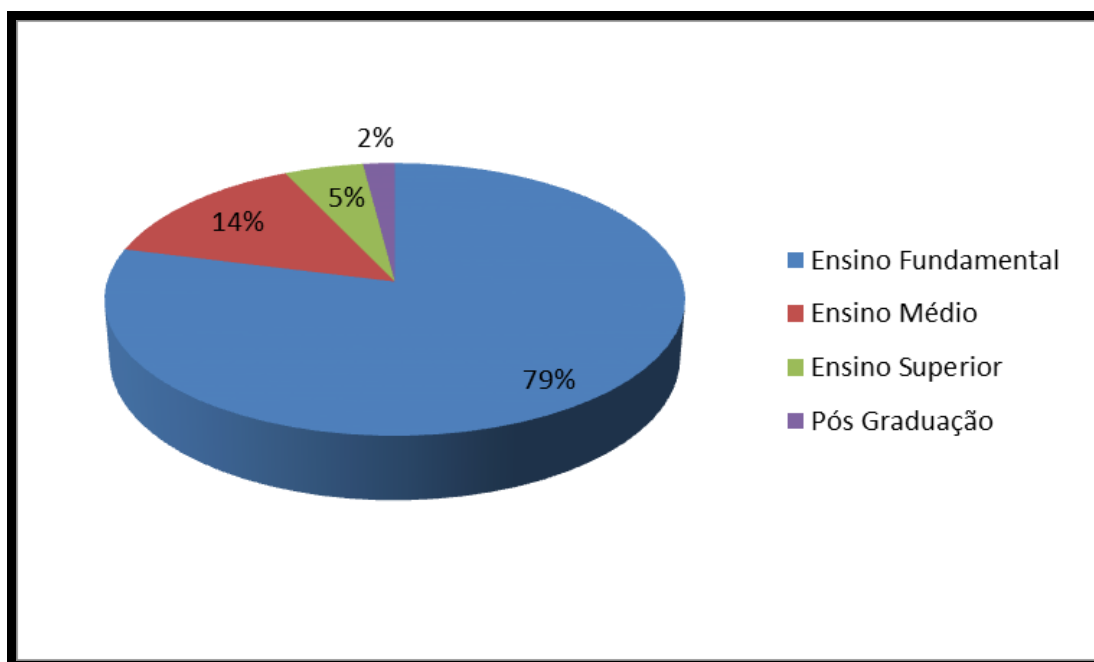


Gráfico 07 – Índice de Alfabetização dos responsáveis assentados no assentamento Santa Clara. Fonte: Arquivo escola do campo Maria da Conceição. Org. FREITAS, 2011.

Assim, a luta pela escola no Santa Clara teve origem logo após o conquista do assentamento. Porém, hoje, a FETAGRI não se dá no seu molde operandi em nenhum momento do processo educativo, deixando comprometido o cumprimento das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, e, tampouco, na própria organização escolar do assentamento. Isso ocorre, segundo os assentados, principalmente devido à ausência dos movimentos após a conquista do assentamento, como pode ser observado no relato de um morador:

Não temos apoio de ninguém aqui, agora que a AGRAER³¹ apareceu aqui, mas faz muitos anos que eles não vêm aqui, temos que fazer tudo sozinhos (RELATO, L., projeto Santa Clara, agosto, 2011).

A Escola Municipal do Campo Maria da Conceição Gomes da Silva está localizada na agrovila do assentamento Santa Clara, como mostra a figura 26 a seguir:



Figura 26: Localização da Escola Maria da Conceição. Org. Freitas, 2012.

A conquista da escola no assentamento pelos moradores não é considerada como uma luta porém, entendemos que é, pois foi através de reclamações realizadas sobre o

³¹ AGRAER Agencia de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural.

transporte escolar e a acidentes que aconteciam por causa de estradas mal conservadas que a prefeitura local tomou a decisão de construir uma escola localizada no assentamento.

A escola foi criada no ano de 2002 através do Decreto CEE nº 5966, de 17 de Novembro de 2002, como extensão da Escola Rural Raposo Tavares, inicialmente com a denominação de Extensão Escola Rural Raposo Tavares Pólo e Extensão Juscelino Kubitschek. Esta extensão recebia professores das duas escolas citadas para trabalhar na escola do assentamento, por isso este nome extenso. Inicialmente a escola tinha sua construção feita de madeira (figura 27), como podemos observar nos arquivos do educador P., hoje coordenador da escola.

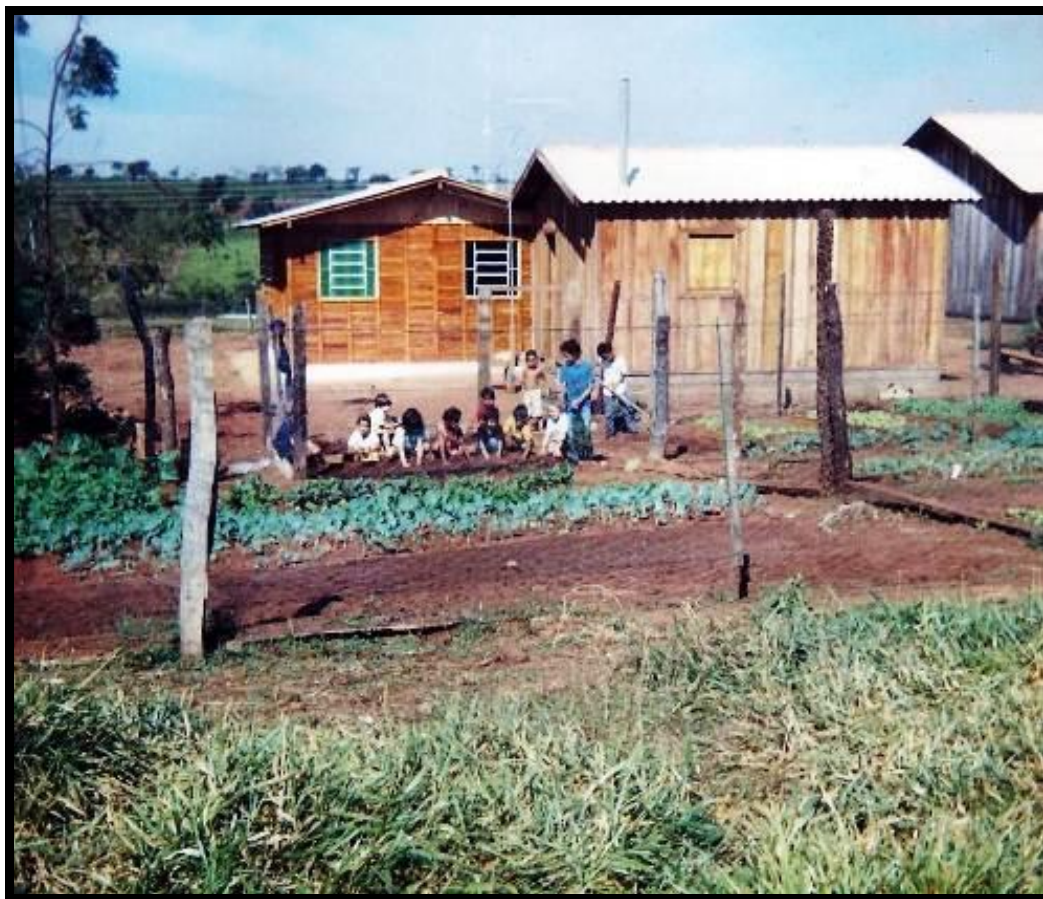


Figura 27: Extensão da Escola Rural Raposo Tavares. Fonte: ROMÃO, P. (2003).

No ano de 2004, a escola ganhou um pavilhão de alvenaria. As aulas de educação física eram realizadas em um espaço improvisado por não haver quadra na escola, como podemos observar nas figuras 28 e 29 a seguir:



Figura 28: Extensão da Escola Rural Raposo Tavares. Fonte: ROMÃO, P. (2003).



Figura 29: Escola do Campo Maria da Conceição. Fonte: ROMÃO, P. (2005).

Em Janeiro de 2005, através da Lei nº 1.303/05, aprovada em 31/05/2005 no mandato do Prefeito João Carlos Aquino Lemes, a escola passou a ser denominada Escola Municipal do Campo Maria da Conceição Gomes da Silva Polo e Extensão, a extensão refere-se ao ensino médio da Escola Estadual Peri Martins. O nome é dado em homenagem à primeira professora do município de Bataguassu. Nesse mesmo ano, a escola ganhou o segundo pavilhão de alvenaria e, em 2006, passou por uma reforma e ganhou a sala de informática, cerca com alambrado e cobertura interligando os pavilhões.

Em 2008, foi inaugurado na escola o núcleo esportivo que compreende a quadra de esportes com iluminação, para que possam ser realizadas as aulas do período noturno, e o parquinho de diversão para a educação infantil. O prédio da escola é próprio, e a escola é mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Bataguassu/MS. Ela atende educandos da Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e EJA, e possui extensão da Escola Estadual Peri Martins, oferecendo o ensino Médio no período noturno. Atualmente, a escola tem um total de 271 educandos regularmente matriculados. Atende o Assentamento Santa Clara, Aldeia I e II e educandos de fazendas do entorno. As aulas são oferecidas no período vespertino, das 12h40min às 17h00min, e no período noturno, das 18h00min às 22h20min.



Figura 30: Escola Maria da Conceição.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 31: Parque Infantil da Escola.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 32: Secretaria, Sala de computação.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 33: Salas de aula e pátio.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).

O prédio da escola é de alvenaria e está atualmente distribuído da seguinte forma:

- 09 salas de aula;
- 01 sala para Direção, Secretaria;
- 01 sala para professores e funcionários;
- 02 banheiros para uso dos alunos;
- 01 banheiro para uso de professores e funcionários;
- 01 cozinha com dispensa e área de serviço;
- 01 pátio onde os alunos fazem refeições;
- 01 quadra;
- 01 depósito de materiais;
- 01 alojamento para professores;
- 01 alojamento para professoras;
- 01 sala de computação.

A água utilizada na escola é de um poço semi-artesiano e a merenda escolar é repassada pelo município, sendo fornecida, regularmente, todos os dias. A escola possui uma Diretora que é assentada no Assentamento Aldeia, possui formação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia, estando há mais de seis anos no cargo.

Possui também um coordenador formado em Normal superior com Pós-Graduação em Psicopedagogia; duas secretárias e oito auxiliares administrativos. Conta ainda com um efetivo de 13 educadores, todos graduados como veremos o quadro (22) a seguir:

Quadro 22 - Educadores da Escola Maria da Conceição

Formação	Tempo de trabalho na escola (ano)	Funcionário	Moradia
Ciências Biológicas	01	Convocada	Alojada
Educação Física	01	Convocada	Alojada
Geografia	03	Convocada	Alojada
Letras	01	Convocada	Assentada
Letras	02	Concursada	Assentada
Letras	03	Concursada	Alojada
Letras	09	Concursada	Alojada
Matemática	09	Concursada	Assentada
Matemática e Ciências	04	Convocada	Alojada
Normal Superior	02	Convocada	Assentada
Pedagogia	04	Convocado	Alojado
Pedagogia	04	Convocada	Assentada
Pedagogia	09	Concursada	Assentada

Fonte: Trabalho de Campo. Org. Freitas, 2011

Quanto à formação dos educadores, nove (09) realizaram sua graduação em instituições particulares e quatro (04) em instituições públicas. Quanto ao seu regime de trabalho, oito (08) dos educadores são convocados e cinco (05) concursados. O grande número de educadores convocados é considerado uma dificuldade, já que há uma rotatividade constante de educadores por não serem efetivados. Quanto à questão de moradia, duas educadoras alojadas são concursadas e os demais, convocados, ficando no alojamento durante a semana e nos finais de semana voltam às suas residências nos municípios vizinhos, a saber, Angélica/MS, Bataguassu/MS, Anaurilândia/MS e Presidente Epitácio/SP.

Os educandos são transportados por ônibus escolares contratados pela Prefeitura para conduzi-los à escola. Existem quatro linhas que se deslocam de diferentes pontos dos assentamentos. As linhas de ônibus existentes circulam internamente no assentamento Santa Clara e Aldeia I e II. As distâncias percorridas diárias de ônibus são

63 Km na linha do assentamento Santa Clara, 45 Km na linha Aldeia e Santa Clara e 132 Km na linha Aldeia, como evidencia as figuras (34 a 36). Há apenas uma linha externa que transporta educandos das fazendas do município de Anaurilândia, por ficar mais próximo à escola Maria da Conceição.



Figura 34: percurso da linha de ônibus assentamento Santa Clara.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 35: percurso da linha de ônibus assentamento Aldeia e Santa Clara.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).

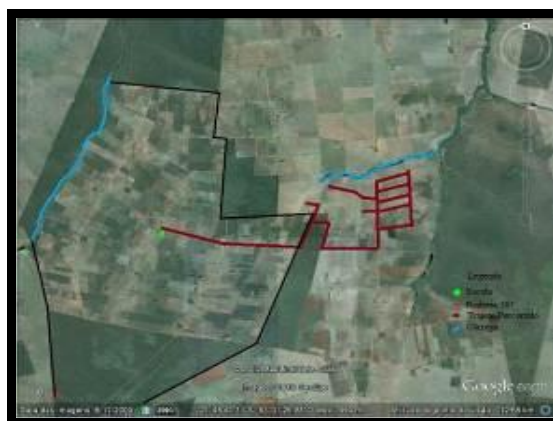


Figura 36: percurso da linha de ônibus assentamento Aldeia
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).

Essas linhas foram criadas para facilitar o acesso dos educandos à escola, porém, em alguns momentos, este acesso fica impossível, pois as estradas são de terra e, em períodos de chuva, as mesmas se tornam intransitáveis. Tal fato acaba dificultando ou impedindo o acesso dos educandos à escola, como podemos evidenciar no relato de uma das educadoras.

Às vezes ficamos a semana inteira sem termos aula porque os ônibus não conseguem transitar para trazer os alunos, aí precisamos repor essas aulas aos sábados para que não haja prejuízo aos alunos. (RELATO, professora S, projeto Santa Clara, agosto de 2011).

Evidenciamos, neste relato, que a alternância para as escolas do campo é uma maneira para evitar que haja a necessidade desta reposição, pois a escola do campo tem como objetivo facilitar a vida de quem vive no campo, respeitando os ciclos produtivos e naturais. Isso não tem ocorrido na escola estudada, pois eles não trabalham com a pedagogia da alternância que faz parte do calendário escolar das escolas do campo através da lei estadual 2.329 de fevereiro de 2010. Embora a escola seja considerada por lei uma escola do campo, esse é um ponto que a descaracteriza, ou seja, não está seguindo a normatização das escolas do campo.

Ao longo das estradas do assentamento, podemos encontrar as paradas do ônibus escolar, onde os alunos aguardam o veículo passar. Como podemos observar na figura 37, foram construídas proteções improvisadas para abrigar os educandos do sol e da chuva, até a passagem do veículo escolar (figura 38).



Figura 37: Parada de ônibus escolar assentamento Santa Clara.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).



Figura 38: Ônibus escolar.
Fonte: FREITAS, W. N. D. (2011).

Apesar da sua existência, o transporte escolar foi considerado ruim pelos educandos, pois os ônibus que são utilizados para transportá-los estão mal conservados, com bancos quebrados e até buracos na lataria, o que permite a entrada de poeira no interior do ônibus enquanto os educandos estão sendo transportados.

4.2. Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Maria da Conceição

Através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, o Projeto Político Pedagógico (PPP) se tornou obrigatório para todas as escolas.

Para a elaboração do PPP, é necessária a exposição das características da unidade escolar, o envolvimento de gestores, educadores, funcionários, educandos e pais, com o objetivo de definir qual a formação pretendem oferecer àqueles que ali estudam. O PPP deve ser construído anualmente, a cada início de ano letivo, o que possibilita as trocas de informações entre todos os envolvidos para que possam fazer intervenções de modo que, no ano letivo, sejam implantadas melhorias na qualidade de educação oferecida. Segundo Montenegro (2009), o PPP deve ser construído em três etapas: elaboração, execução e avaliação. A primeira é destinada a explicar as idéias que norteiam o grupo, a segunda, a analisar a realidade da escola e a última, a realizar o acompanhamento das propostas para que possam ser praticadas, fazendo com que este planejamento seja realmente um instrumento de trabalho que possibilite viabilizar as ações propostas pelos sujeitos envolvidos. Considerando a importância da construção e aplicação do PPP na comunidade escolar, passo a observar o planejamento da Escola Maria da Conceição.

Com a permissão da diretora da escola, realizamos a análise do planejamento, o qual compreendia sua estruturação para a educação infantil e ensino fundamental da seguinte forma³²:

Para *Educação Infantil*: linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes visuais e recreação, jogos. *Ensino Fundamental* do 1º ao 4º ano: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Ambiental, Artes Visuais, Educação Física, Educação Religiosa. A partir do 5º ano, acrescenta-se a Língua Estrangeira e, do 6º ao 9º ano, acrescentam-se as disciplinas específicas voltadas às escolas do campo. A matriz curricular das escolas do campo, aprovada em fevereiro de 2010, traz os eixos temáticos: Terra – Vida – Trabalho do 6º ao 9º ano. Assim, essas disciplinas atendem à matriz curricular, porém, não nas séries iniciais, como previsto na matriz curricular de fevereiro de 2010.

³² O ensino médio é extensão da escola estadual Peri Martins.

Na escola Maria da Conceição, essas disciplinas ganham o nome de Agricultura, Indústria Rural e Zootecnia. Observemos a proposta de conteúdos para o 6º ano nas disciplinas acima citada:

Agricultura

Práticas preparatórias para o plantio, propagar hortaliças, implantar as culturas no campo, fontes nutricionais das hortaliças, como: nutrientes e fontes alimentares, funções dos nutrientes e fontes alimentares, funções dos nutrientes no organismo humano e fungos, montar calendário de cultivos das hortaliças para a região centro-oeste, adubos e adubação, classificação dos fertilizantes, micro nutrientes, adubação orgânica, correção da acidez do solo e conservação do solo.

Zootecnia

Origem das raças eqüinos e bovinos, descrição dos bovinos, estrutura física da propriedade, alimentação dos bovinos, pastagens e manejos, saúde animal, sanidade animal, doenças bacterianas específicas e reprodução animal.

Indústrias Rurais

Instalação para pecuária de leite, comercialização, o processo de higienização, como produzir alimentos, preparo de produtos derivados de leite, o que são micróbios, como crescem. Fabricação de: sucos, doces e alimentos, como comercializar (PPP, p. 40-41, 2011).

Os conteúdos precisam ser pesquisados para oferecer aulas com maior conhecimento, pois os educadores que oferecem estas disciplinas não possuem conhecimento específico na área. Em entrevista, em agosto de 2011, as educadoras que ministravam estas disciplinas declararam sentir falta das aulas práticas, as quais não conseguiam ser concretizadas devido à existência de uma lei que proibia os educandos a utilizarem ferramentas no ambiente escolar. Desta forma, as educadoras diziam que faltavam elementos para que pudessem realmente interferir de maneira concreta na realidade em que estes sujeitos estão inseridos.

Ao levantarmos o problema junto à direção, fomos informados da existência de uma lei que proíbe a utilização de ferramentas pelos educandos, o que impede a existência de uma horta na escola para que possam colocar em prática as teorias que recebem em sala de aula. Ao questionarmos a Secretaria Municipal de Educação sobre o mesmo problema, a mesma disse desconhecer esta lei. Também a inspeção da Prefeitura afirmou que não existe esta lei. Assim, o que vemos é um desencontro de informações que acaba por não permitir a concretização desta educação para dar autonomia aos sujeitos que moram no campo.

Neste ano de 2012, em uma nova visita à escola, encontramos uma nova realidade. A disciplina de agricultura do 6º ano está oferecendo aulas práticas, enquanto

as demais disciplinas ainda continuam apenas teóricas. As aulas práticas estão sendo oferecidas pela educadora de Biologia. Do 7º ao 9º ano, as disciplinas são apenas teóricas e realizadas em sala de aula. É oferecida, também, a disciplina de Educação Ambiental do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Referente ao ensino médio, o Projeto Político Pedagógico é o da escola estadual Peri Martins, situada na cidade de Bataguassu, a qual cede educadores para a Escola Maria da Conceição. Sua proposta, porém, não é diferenciada para atender à matriz curricular estadual para a escola do campo. Ao contrário, ela acompanha a grade curricular da escola urbana e tem como coordenadora responsável a educadora Silvana Nascimento, concursada pelo Estado.

A escola Maria da Conceição, mesmo não tendo salas multisseriadas, trabalha com o programa Escola Ativa, criado para estimular a construção do conhecimento e capacitar os professores, oferecendo formas interativas de ensino trabalhadas através de oficinas de vivência concretas e ampliando o conhecimento dos educandos. Porém, o coordenador da escola afirmou que recebem apenas os materiais pedagógicos de apoio, como livros, jogos, etc., mas que nunca receberam nenhuma verba federal, acreditando que isso seja devido ao fato de não estarem diretamente enquadrados no perfil do programa.

Ao analisarmos a estrutura pedagógica da escola do campo Maria da Conceição, pudemos observar que seus objetivos não contemplam diretamente uma educação diferenciada, transformadora, valorizando os saberes do campo. O que podemos observar é que a Escola, embora legalmente seja constituída como escola do campo, ainda não conseguiu construir um Projeto Político Pedagógico que permita definir a identidade dos sujeitos que ajuda formar nesta escola, com traços de suas identidades.

A escola, também, não traz em seu PPP práticas pedagógicas dos movimentos socioterritoriais do campo. Não considera as místicas do MST como prática pedagógica dentro da escola e seus funcionários desconhecem a existência de tais atividades, e, também, não considera o tempo/escola tempo/comunidade, como previsto pela pedagogia da alternância. Desse modo, o que podemos observar é que, na Escola Maria da Conceição, o paradigma da Educação no/do Campo não conseguiu ser implementado como deveria até o momento. Mesmo sendo instalada em um assentamento de Reforma Agrária, a escola ainda não consegue trabalhar com as realidades vivenciadas pelos educandos.

Para melhor entendermos a realidade vivenciada na escola Maria da Conceição, iniciamos nossos questionamentos aos educadores, entendendo-os como

[...] aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos (CALDART, snp, 2006).

Ao questionarmos sobre o conhecimento do projeto da escola do campo, as respostas foram as seguintes, como podemos observar no gráfico (08).

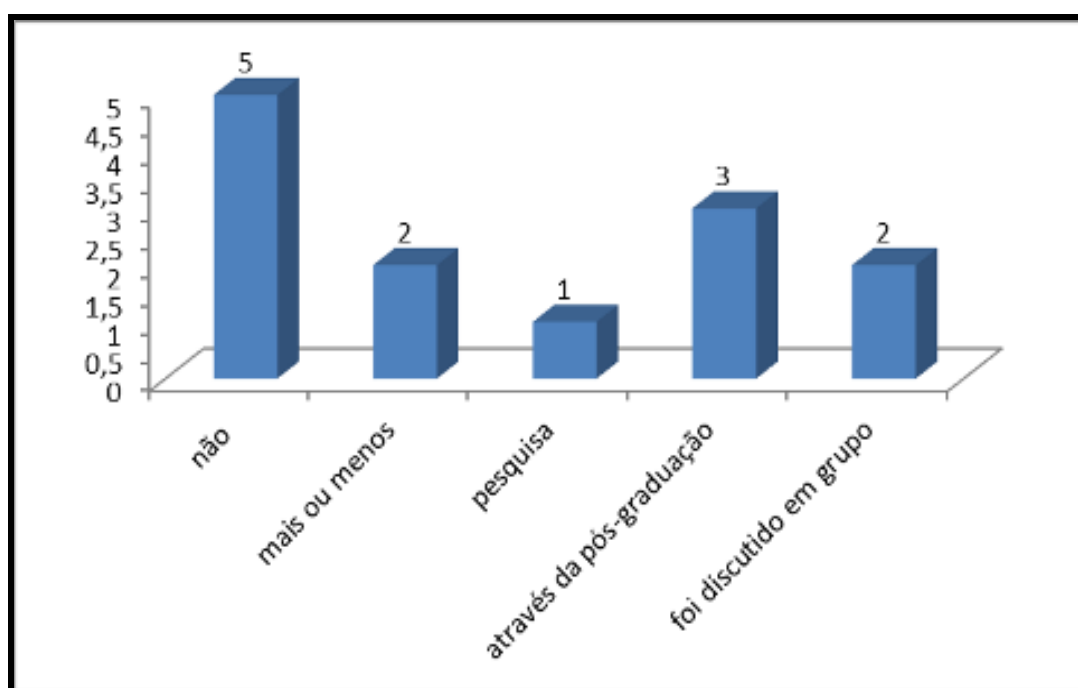


Gráfico 08 – Conhecimento do projeto da escola do campo.

Fonte: Trabalho de campo. Org. FREITAS, 2011.

Como podemos observar nas respostas, a falta de conhecimento sobre a proposta da escola do campo por parte dos educadores é preocupante, pois estão em uma escola do campo e não conhecem o projeto, o que gera uma dificuldade para a implementação da educação do campo. A educadora S. disse que, no momento em que a escola passou a ser “do campo”, houve uma equipe de Campo Grande que visitou a escola explicitando o projeto, porém, não tiveram mais nenhum encontro para discutir essa proposta. Como podemos notar, o maior conhecimento sobre o assunto se deu através da pós-graduação, pois três dessas educadoras estão no curso de pós-graduação em Educação do Campo oferecido pela UFMS.

Segundo Caldart (2006), os educadores do campo devem ter um conceito mais alargado, não ficando presos apenas aos conteúdos curriculares. Seu principal papel é o de fazer e pensar a formação humana. Para tanto, a autora defende uma formação específica para esses educadores, como podemos destacar no trecho a seguir:

[...] defendemos uma formação específica porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada ao mesmo tempo em que há uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo (CALDART, snp, 2006).

Assim, entendemos que os educadores devem ter conhecimento não apenas do conteúdo específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), mas também da identidade do sujeito e da intencionalidade de uma educação comprometida com a classe trabalhadora camponesa, pois esses educadores são os responsáveis para que a Educação do Campo seja um instrumento de libertação.

Ao questionarmos os professores sobre o conhecimento da proposta pedagógica do MST, todos foram unânimes em dizer que não possuem conhecimento a respeito. Essa afirmação vem reforçar a necessidade do conhecimento sobre o projeto de Educação do Campo, pois esses educadores são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos educandos nessa escola. Isso quer dizer que precisam trabalhar para que esses sujeitos tenham uma educação transformadora. É preciso também, para que isso ocorra, que eles trabalhem com a realidade dos educandos, sendo esse um aspecto imprescindível para que os objetivos da proposta sejam alcançados.

Pudemos observar a ausência dos princípios da Educação do Campo, ou seja, as metodologias participativas, o processo de formação centrado na ação-reflexão-ação, a sensibilização dos educadores para o processo de leitura e vivência da prática com os alunos, o envolvimento da comunidade e do município no processo de trabalho, as simbologias que os remetem aos movimentos, as místicas que possibilitam a valorização da cultura, o resgate das lutas, a valorização do saber. A esse respeito, Caldart (2006, snp) afirma que

a Educação do Campo precisa se preocupar com o cultivo da identidade camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito e diversidade, bem como reconstruir nas novas

gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas.

No caso em estudo, podemos observar que os espaços da escola não conseguem trabalhar com a questão da identidade dos sujeitos. As lutas e as conquistas dessas famílias ou até mesmo de alguns educandos protagonizaram para serem agora assentados da Reforma Agrária é desconsiderada pela escola, fato que poderia ser trabalhado na construção da identidade, sujeito que luta para construir uma realidade menos excludente.

Assim, evidenciamos que as ações da escola acabam sendo limitadas, uma vez que não há interesse do governo em implementar o projeto institucional em escolas do campo, projeto instituído pelo artigo 10 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelecido no artigo 14 da LDB (1996) o qual:

[...] garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (p.02).

Dessa maneira, o estabelecimento de relações entre os sujeitos envolvidos e a história dos movimentos sociais no campo fica afetado, pois os mediadores, que são os educadores, não conseguem dialogar com os movimentos pela ausência dos mesmos na escola; sendo assim, por diferentes fatores, não conseguem implantar uma educação comprometida com o sujeito. Portanto, precisamos de educadores que vejam os educandos como sujeitos sociais e que estejam comprometidos com sua socialização, sejam eles crianças ou jovens. O órgão responsável pela escola não proporciona um processo de formação voltado para a educação diferenciada aos educadores das escolas do campo, deixando que estes participem das mesmas atividades e seminários realizados para as escolas da cidade.

Ao questionarmos os educadores sobre a necessidade de serem assentados para trabalharem na escola, as respostas foram as seguintes, como podemos observar no gráfico (09).

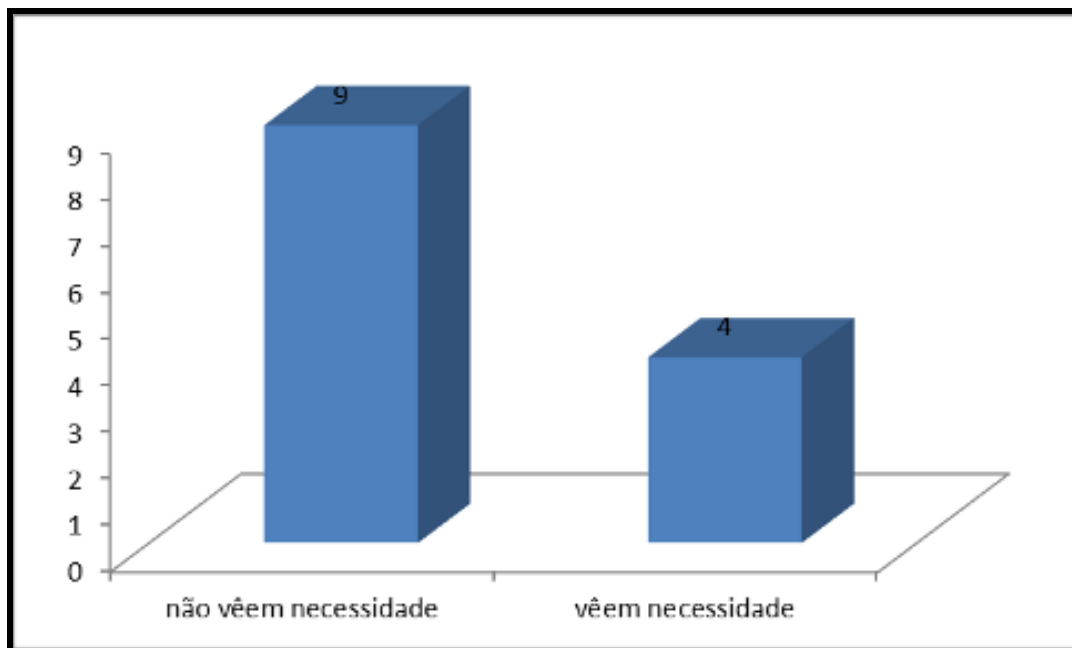


Gráfico 09 – Necessidade dos educadores serem assentados.
Fonte: Trabalho de campo. Org. FREITAS, 2011.

Entre os quatro que viam a necessidade de os educadores serem assentados, todos reforçam a necessidade de que deveriam ter formação específica para lecionar. Quando analisamos as justificativas sobre a necessidade de serem assentados, citam o comprometimento com a comunidade e a oportunidade de trabalho para os assentados, defendendo que, a estes últimos, deveria ser dada preferência de trabalho e, apenas se não houvesse pessoas capacitadas a assumir o cargo, é que se abriria a vaga para aqueles que não fossem assentados. Porém, uma das educadores se contradiz e afirma ser preciso trazer, também, o conhecimento da cidade para o campo.

Entre os educadores que não veem a necessidade de que para lecionar em uma escola de assentamento o educador seja um assentado, a justificativa se dá pelo fato de existir o alojamento em que ficam a semana toda e acabam por vivenciar a realidade do assentamento, mesmo sem serem assentados. Porém, quando questionados se participaram da construção da escola afirmam que não e afirmam, também, não conhecer a história dos movimentos e do processo de luta e conquista pela terra vivenciada pelas famílias de seus educandos. Esse desconhecimento causa um distanciamento das práticas educativas com as memórias históricas da comunidade, pois, segundo Caldart (2006), as identidades se formam nos processos sociais e o papel da escola

será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se construir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização... (CALDART, snp, 2006).

Assim, entendemos que a Educação do Campo é construída com o envolvimento dos sujeitos que lutam para diminuir a desigualdade histórica da educação do campo, porém, entendemos que não somente para acampamentos e assentamentos deve ser levada essa educação, mas a todos os povos do campo como quilombolas, ribeirinhos, indígenas, etc. Para isso, é necessário resgatar a identidade e o envolvimento de educadores e educandos no processo de ensino/aprendizagem.

Quando questionados sobre as dificuldades para o ensino/aprendizado com essas crianças, as respostas foram as seguintes:

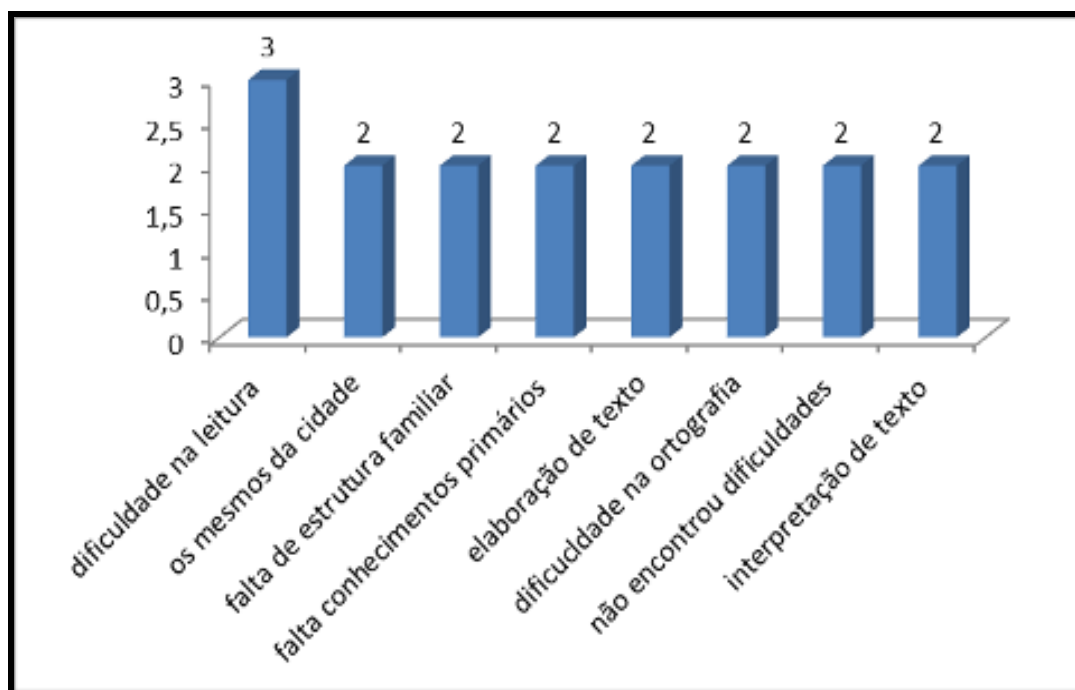


Gráfico 10 – Dificuldade no ensino/aprendizado.
Fonte: Trabalho de campo. Org. FREITAS, 2011.

No tocante às dificuldades encontradas para o ensino/aprendizado desses educandos, os educadores disseram que os mesmos apresentam problemas, principalmente, na leitura. A falta de hábito de leitura em casa acaba se refletindo na interpretação de textos e na escrita, mas nenhuma dificuldade que não seja peculiar da faixa etária de cada um, tampouco exclusividade das escolas *do/no* campo. Outro problema levantado é a falta de realização das tarefas (que são enviadas e não são feitas pelos educandos), o que dificulta a fixação do conteúdo. Sobre a falta de estrutura

familiar, os educadores dizem que muitos dos educandos moram com padrastos ou então moram com os avós, o que, na opinião deles, acaba por influenciar no desempenho do educando, considerando inclusive que para alguns seria necessário o auxílio de um profissional para acompanhá-los.

As entrevistas com os educandos foram realizadas do 6º ao 9º ano, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fizemos a opção do 6º ao 9º ano por terem, em sua matriz curricular, as disciplinas diferenciadas voltadas à educação *do* campo, o ensino médio por serem aqueles com maior vivência na escola pelo tempo que já passaram nela e o EJA por se tratar de alguns assentados que resolveram retornar à escola. As entrevistas, porém, foram realizadas com 56 educandos, o equivalente a 40% dos educandos, pois nem todos se dispuseram a falar.

Entende-se a escola como um lugar de socialização, ou, como afirma Caldart (2006), um lugar de vivência e de relações sociais, pois é ela um dos primeiros lugares de socialização, que possibilita a formação de um sujeito consciente de transformação, dependendo da intencionalidade da escola, como podemos observar na passagem a seguir:

[...] a socialização pode se dar desde a referência do individualismo ou da cooperação e da preocupação com o bem-estar coletivo, dos objetivos de consumo e de ‘se dar bem na vida’, ou dos valores da justiça e da igualdade, desde a perspectiva de mudar a realidade ou de deixar tudo como está, acomodando-se à lógica social dominante. (CALDART, snp, 2006).

A partir dessa concepção da escola como espaço de vivência, iniciamos nossos questionamentos aos educandos se gostam de estudar naquela escola. Podemos observar no gráfico (11) que a maioria dos educandos disse gostar da escola e tem na escola uma referência de amizade e lazer no assentamento. Aqueles que responderam mais ou menos afirmam que estão acostumados com a rotina, que não há novidades e um único aluno respondeu não gostar de estudar na escola por estar desmotivado, afirmando não estar mais querendo estudar por problemas pessoais. Dessa forma, podemos observar que, para os educandos, a escola tem uma boa aceitação e a maioria gosta muito de frequentar o ambiente escolar, pois ali estão todos seus amigos, não sendo necessário ir à cidade para estudar.

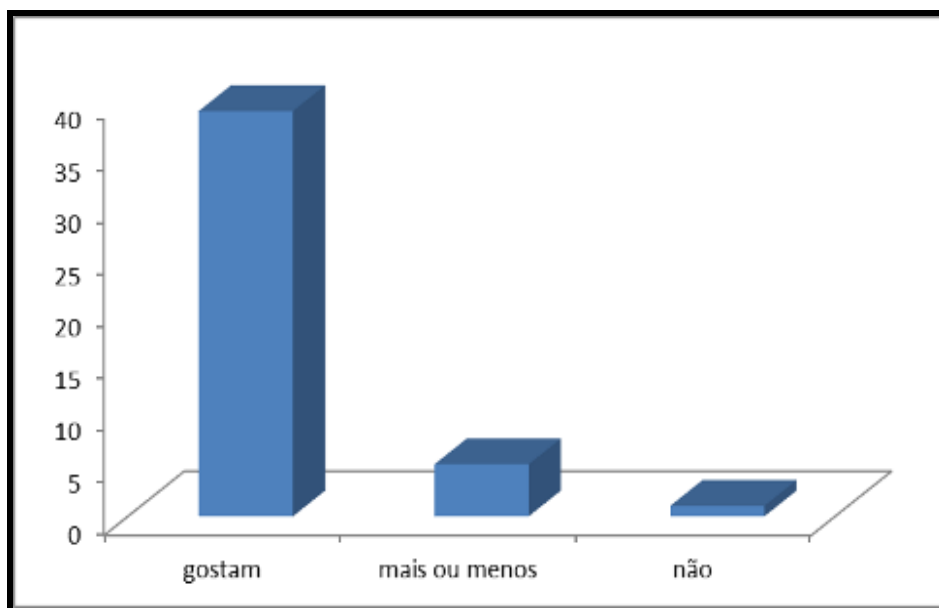


Gráfico 11 – Educando que gostam de estudar na escola.

Fonte: Trabalho de campo. Org. FREITAS, 2011.

Ao serem questionados sobre como vão para a escola e o tempo que levam para chegar a ela, apenas 02 educandos entrevistados disseram ir a pé porque moram ao lado da escola, e os demais são transportados pelos ônibus. Os que gastam mais tempo para chegar à escola levam em torno de uma hora e meia, e os que gastam menos, levam em torno de cinco a dez minutos. Os educadores e funcionários assentados também utilizam o transporte escolar para ir à escola. Neste aspecto, está garantido o direito do transporte escolar, não excedendo o tempo máximo de permanência no transporte escolar.

Pedimos a esses educandos que dessem um exemplo de algo que considerassem bom na escola e diversos pontos foram destacados. Observamos que os educandos destacaram os educadores como o que há de melhor na escola. Assim, reafirmamos a necessidade dos professores terem conhecimento em relação ao projeto da educação do campo, com uma educação libertadora, para que possam conscientizar esses sujeitos de seus direitos. Em segundo lugar, ficou a quadra da escola. Segundo a educadora de Educação Física, os educandos gostam muito da aula, “e a quadra é considerada um ponto de encontro da comunidade, é um momento de lazer para os alunos”. Podemos visualizar no gráfico (12) as respostas encontradas.

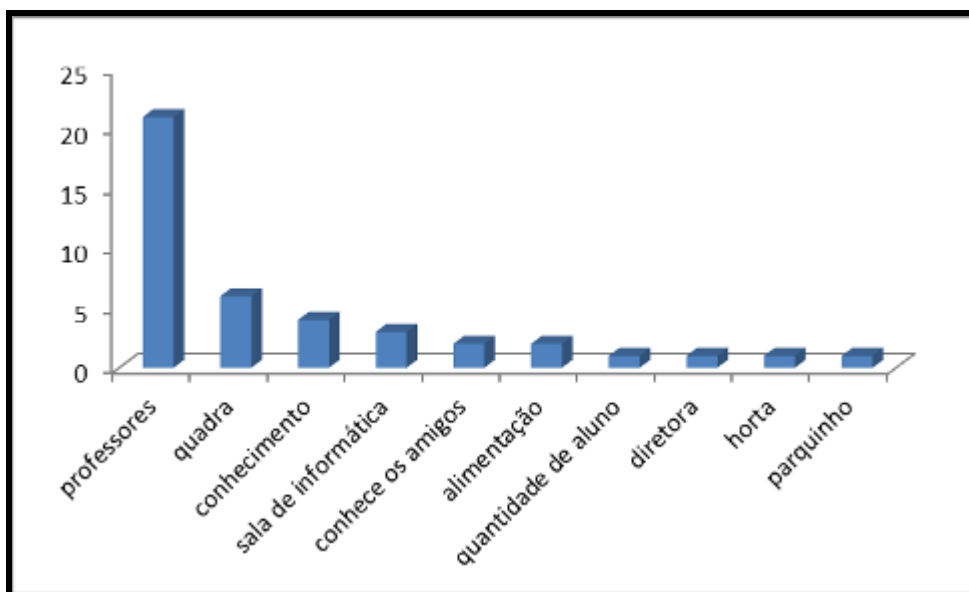


Gráfico 12 – Exemplo de algo que consideram bom na escola.
Fonte: Trabalho de campo. Org. FREITAS, 2011.

Ao serem solicitados a darem um exemplo do que acham ruim na escola, as respostas foram as seguintes, como podemos observar no gráfico (13).

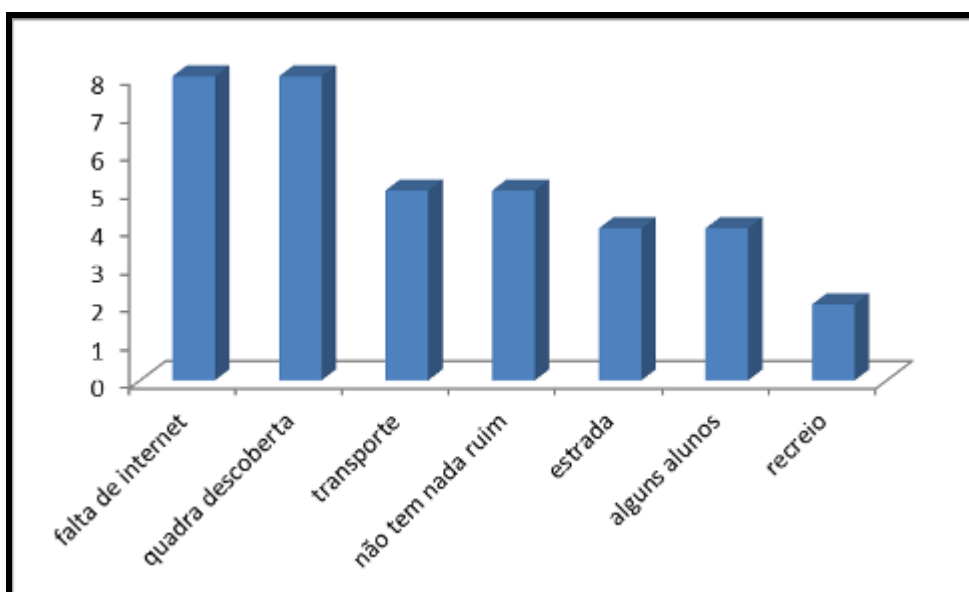


Gráfico 13 – Exemplo de algo que consideram ruim na escola.
Fonte: Trabalho de campo. Org. FREITAS, 2011.

As duas maiores reclamações são em relação à falta de internet e à falta de cobertura da quadra. Os educandos reclamam da falta de internet para fazer trabalhos e pesquisas e os educadores também dizem que a ausência da internet na escola é ruim, pois, às vezes, precisam fazer alguma pesquisa e necessitam ir até a cidade para fazer por não existir possibilidade na escola ou no assentamento a possibilidade de acesso a

internet. Outros apontaram as estradas que dificultam o acesso à escola como aspecto ruim.

A quadra descoberta também foi apontada como aspecto negativo pelos educandos, pois as aulas são no período vespertino, quando o sol é mais forte. No entanto, em trabalho de campo realizado em junho de 2012, a educadora de educação física relatou que esse descontentamento não fica restrito apenas aos alunos, que muitas vezes não vão fazer aula na quadra para não ficarem expostos ao sol muito quente. Outros problemas foram apontados pelos educandos, porém, em menor quantidade³³. Houve, também, os educandos que afirmaram não existir nada de ruim na escola, alegando gostar muito da escola e estar satisfeitos com o que ela oferece.

Como os educadores foram apontados como algo bom da escola, perguntamos aos educandos o que acham dos educadores e as respostas foram que estes são legais, bons e excelentes. Como podemos observar na fala de um dos educandos, “são atenciosos com os alunos, explicam bem a matéria, explicam o que precisamos aprender para mercado de trabalho (B., agosto, 2011)”.

Em 2012, os educandos do 6º ano iniciaram o trabalho prático na horta criada na escola. Assim, questionei o que achavam da experiência e todos disseram que estão gostando, como pode ser visto no relato de alguns educandos:

É legal o trabalho com a horta, muita coisa que aprende pode fazer em casa, porque os pais muitas vezes trabalham e não têm tempo para ensinar. Ainda ajuda entender a matéria que é dada em sala (A. C., junho, 2012).

O trabalho na horta é muito bom tem contato com a terra, melhora o entendimento que tem em sala de aula (B., junho 2012).

É bom porque pode fazer em casa o que aprendeu aqui na escola (W., junho, 2012).

Divertido porque além de aprenderem a plantar ainda vão poder levar verduras para casa (A., junho, 2012).

Como podemos observar no relato desses educandos, apenas a disciplina teórica não é muito bem entendida em sala de aula, mas com a aula prática é possível até levar

³³ Os colegas que vão para escola fazer bagunça não para estudar, falta de biblioteca, acesso, estrutura física, ensino difícil, não tem campo de futebol, desorganização. Outros apontamentos que tiveram foram pouco tempo do recreio - que às vezes não permite lançar -, uniforme, ouvir som no ônibus, não poder namorar. Porém, devemos destacar que esses apontamentos são regimentos da escola para que possa obter boa conduta.

o aprendizado para casa. Também, a educadora que está ministrando a disciplina avaliou o trabalho na horta da seguinte forma:

Os alunos que mais davam trabalho em sala de aula são os que trabalham direitinho na horta, então devemos rever os métodos de avaliação, foi muito diferente (C., junho, 2012).

Com essa fala, podemos concluir que há, realmente, a necessidade de uma pedagogia que envolva o aluno, e que o aprendizado pode levá-lo a interferir em sua realidade. Para isso, é essencial que a escola, os educadores e a comunidade conheçam o projeto da escola do campo. A respeito da visão pedagógica, Caldart (2006) evidencia que

em vez de pensar uma ação pedagógica para dinamizar ou modernizar a sociedade rural, como é a visão da chamada educação rural, o que temos que pensar é em ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo, acelerada pela presença dos Movimentos Sociais (CALDART, snp, 2006).

A última pergunta que fizemos aos educandos foi se gostam de morar no campo. Ao observarmos o gráfico (14), podemos constatar que a maioria dos educandos gosta de morar no campo, enquanto uma quantidade menor respondeu mais ou menos e apenas um disse não gostar de morar no campo³⁴.

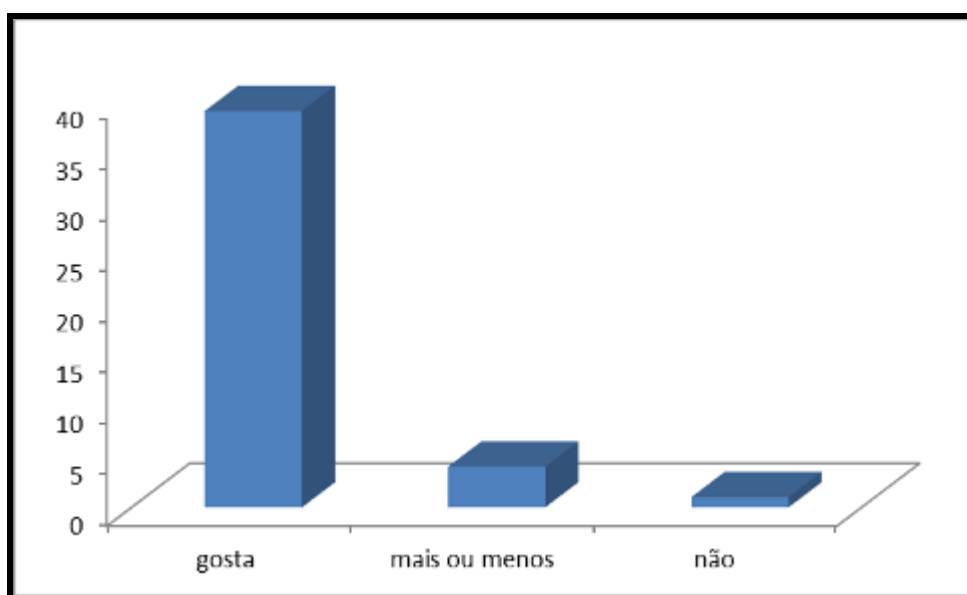


Gráfico 14 – Educandos que gostam de morar no campo.
Fonte: Trabalho de campo. Org. FREITAS, 2011.

³⁴ É o mesmo que afirmou não gostar de estudar na escola, e que está passando por problemas pessoais.

Dentre os motivos indicados por quem gosta de morar no campo estão a tranquilidade, a ausência de barulho, estar longe das drogas, conhecer todo mundo e ter liberdade. Para exemplificar porque gostam de morar no campo, escolhi este relato que retrata o contexto de todos

Gosto de morar no campo, pois quem mora na cidade não tem fruta para comer, aqui é só ir no pé e pegar, na cidade tem muito roubo e barulho e estamos em contato com a natureza (A. C., junho, 2012).

Dessa forma, podemos observar que os educandos consideram o campo e a escola algo bom e que os educadores são uma referência para eles, pois admiram a atividade exercida por eles³⁵.

Para finalizar, questionamos, também, os pais dos educandos para sabermos o que achavam da escola pela qual tanto lutaram. Tivemos a confirmação da opinião dos educandos, ou seja, os pais também consideram a escola boa e os professores atenciosos.

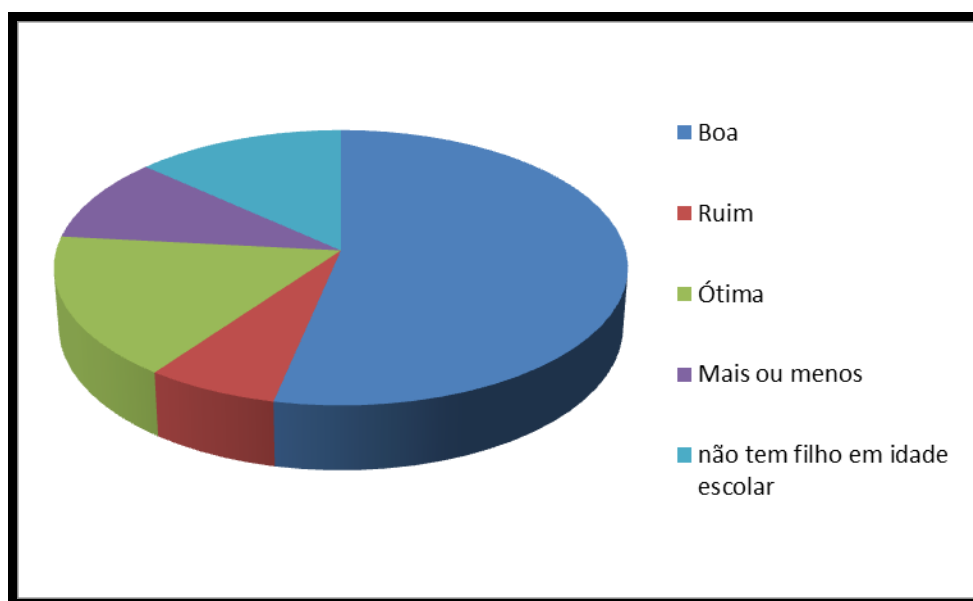


Gráfico 15 – Opinião dos pais sobre a escola Maria da Conceição Gomes da Silva.
Fonte: Trabalho de campo. Org. FREITAS, 2011.

Uma questão que apareceu na resposta dos pais e que não havia aparecido na dos educandos diz respeito à cantina da escola. Quatro pais afirmam que muitas crianças não possuem dinheiro para comprar lanche e acabam ficando com vontade de comer

³⁵ Pudemos inclusive observar a dedicação que os educandos têm para com eles enquanto realizamos nosso trabalho de campo.

algum produto da cantina. A cantina é mantida pela Associação de Pais e Mestres (APM) da escola e a arrecadação é destinada às benfeitorias na escola. Além disso, segundo o presidente da APM (A.) “estamos distante da cidade e qualquer necessidade de deslocar aluno ou professor tem custo, o qual é utilizado este dinheiro”.

Por fim, observamos que a escola Maria da Conceição, apesar de apresentar uma matriz curricular diferenciada, ainda não conseguiu construir uma educação do campo que busque valorizar a cultura e a criação de uma nova identidade, que venha romper com a submissão dos camponeses e busque a emancipação humana, porém, alguns professores estão buscando conhecer o projeto e qualificar-se para tentarem construir a Educação no/do Campo.

Segundo relato dos educadores, já foram sentidos avanços na escola desde sua criação, pois, quando a escola iniciou, existiam apenas salas multisseriadas que não atendiam a todos os níveis de ensino e alguns educadores que estavam em sala de aula não possuíam qualificação, uma vez que não havia professores suficientes para compor o quadro de funcionários. Além disso, os educandos não tinham transporte escolar para chegar à escola e as estradas eram muito ruins, o que dificultava o acesso dos mesmos, ainda que a pé.

Em nosso entendimento, esses passos avançados são importantes, porém, as questões pedagógicas no caminho da construção do campo ainda se encontram comprometidas, pois os educadores, que são os mediadores, ainda não possuem conhecimento a respeito dos projetos da Educação do Campo. No entanto, acreditamos que essa escola Maria da Conceição não pode ficar na invisibilidade, pois o fato de haver uma escola que foi conquistada pela luta dos camponeses já é um passo importante no caminho de romper com o paradigma de uma educação rural, pensada pelas bases da elite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível compreender melhor a realidade da Escola do Campo Maria da Conceição, no assentamento Santa Clara, que atende uma população camponesa em âmbito educacional. Realizamos a pesquisa com o intuito de compreender a dinâmica educacional e seus desdobramentos, pois verificamos que a Construção da Educação do Campo foi forjada no interior do processo da luta pela terra, resultado das conquistas de camponeses por uma educação de qualidade. Porém, a luta pela educação do campo entendida como disputas de concepção de mundo e projetos de sociedade é um processo histórico que não se inicia com a luta pela terra.

Para compreender esse processo de construção da Educação *do* Campo a partir da Escola do Campo Maria da Conceição Gomes da Silva, localizada no Assentamento Santa Clara, em Bataguassu-MS, realizamos uma análise da estrutura fundiária do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Bataguassu para entendermos a dinâmica do uso e ocupação da terra, pois através da análise da construção histórica do município é possível entender os desdobramentos socioterritoriais em torno da luta pela terra, e também a luta por melhores condições de vida no campo.

Essa análise evidenciou que o estado é relativamente novo, construído em 1977 a partir de sua divisão, entretanto, possui uma estrutura fundiária altamente concentrada, herdada do antigo estado, fato que impediu a formação de pequenas propriedades. Possui, também, fruto dessa herança, um grande número de arrendatários e posseiros despossuídos da terra, o que acabou por ocasionar as tensões e organizações de luta pela terra a partir dos anos de 1980, motivados pelo inconformismo e revolta desses trabalhadores que ficavam sem trabalho após a derrubada das matas e das formações de pastos, já que o estado se tornou grande criador de gado.

No decorrer de nossas análises, pudemos constatar que a concentração de terra no estado e no município de Bataguassu, onde se encontra a escola estudada, é semelhante: as pequenas propriedades, em grande número, ocupam pequena porção do território, enquanto as grandes propriedades, em pequeno número, ocupam grande área do território, o que nos remete à afirmação de Oliveira (2011) de que “há muita gente com pouca terra e muita terra com pouca gente”. Observamos, também, que as grandes propriedades são voltadas à reprodução do capital, enquanto as pequenas propriedades buscam produzir produtos voltados ao consumo da família, de primeira necessidade.

A partir do entendimento da organização do território, passamos a analisar a luta pela construção do paradigma da educação do campo, forjado no processo de luta pela terra e pela permanência na terra, quando os movimentos sociais viram a necessidade de pautar, também, a luta por melhores condições de vida no campo, partindo do entendimento que não era uma luta apenas por terra, mas para nela permanecer com dignidade.

Foi possível compreender que, durante muitos anos, a educação foi negligenciada aos sujeitos do campo, pois fora sempre elaborada para atender aos interesses da elite, ignorando a diversidade existente no campo. Somente a partir da redemocratização do país, com o fim da ditadura militar, que começaram as organizações dos movimentos sociais e iniciou-se um processo de luta, não apenas pela terra, mas também pelos direitos que foram negados a essa população durante anos. Foi somente a partir de 1996, com a criação da LDB 9394/96, que o campo ganhou um artigo que garante uma educação diversificada aos camponeses.

A construção desse novo paradigma começou ganhar visibilidade após o I Encontro por uma Educação do Campo em Luziânia/GO, o qual se tornou um marco histórico na construção dessa nova proposição de educação do campo. Esse novo paradigma teve como proposição, a construção de um projeto com a participação dos sujeitos envolvidos, um projeto de vida, voltado a seus interesses e não mais ditado pela elite dominante no país, que pensava em ações compensatórias para esse campo, diverso e em pleno movimento. Com a criação das Diretrizes Operacionais do Campo, em 2002, a educação do campo ganha um caráter institucional, porém, com o grande desafio de se implementar esse novo paradigma criado pelos sujeitos sociais em busca de uma educação de qualidade que respeitasse sua diversidade social, cultural e suas peculiaridades locais.

Embora se tenha conquistado esse novo paradigma, construído pelos movimentos sociais, ainda há empecilhos que dificultam sua implementação, tais como o fato das escolas serem geridas pelos poderes públicos estaduais ou municipais e, muitas vezes, não conseguirem romper com o modelo conservador, voltado à manutenção do *status quo*. Outro motivo é o desconhecimento do projeto da Educação do Campo pelos sujeitos envolvidos.

Esta pesquisa também nos permitiu resgatar a luta pela construção da Educação do Campo no Mato Grosso do Sul e compreender as parcerias possíveis que envolvem os Movimentos Sociais, Estado e Universidade em busca de estabelecer relações para a

construção desse novo paradigma. Em nosso trabalho, pudemos observar que, embora a escola tenha sido conquistada em um processo de luta, os sujeitos envolvidos não conseguem se apropriar dessa conquista.

A escola em questão, não obstante tenha em seu nome “Escola do Campo”, ainda apresenta algumas limitações que impedem a implementação da Educação do Campo, como pensada pelos movimentos sociais. Algo que observamos, a priori, foi a ausência dos movimentos sociais no processo educativo e o desconhecimento do projeto de educação por parte de alguns dos sujeitos envolvidos, pois parte de um projeto implantado pela prefeitura municipal, a qual não possibilita nenhuma formação diferenciada para os gestores e professores para implantação desse novo paradigma.

Diante dessa realidade, passamos a analisar como era a realidade dessa escola e, com a aplicação dos questionários semiestruturados, foi possível compreender o processo organizativo da instituição escolar. Pudemos observar que nem todos os educadores possuem conhecimento do projeto da escola do campo, além de a escola não possuir um quadro de educadores efetivos, o que causa uma rotatividade de professores a cada ano letivo, e os educadores não possuem nenhum curso de capacitação e qualificação continuada oferecido pela secretaria municipal de educação do município ou do estado; todos esses são fatores que acabam dificultando a implementação da Educação *do Campo*.

O projeto político pedagógico da escola não é construído democraticamente com a participação dos sujeitos, é elaborado pelo corpo docente da escola e revisado pela secretaria de educação municipal; embora a matriz curricular, parcialmente, atenda à diversidade do campo, ela não trabalha com a alternância e, no que se refere aos conteúdos, o que pude observar nas aulas em que participei, é que não há nenhuma diferenciação da educação formal oferecida nas escolas urbanas. Por fim, o que pudemos perceber é que a Escola Maria da Conceição Gomes da Silva, embora possua em sua nomenclatura Escola do Campo, ainda não conseguiu se transformar nesse projeto de educação libertadora que leve à emancipação dos sujeitos.

É importante destacar que a escola, embora evidencie esse desencontro na estrutura, é uma contradição ao modelo adotado pelo estado, pois, de acordo com os relatos dos envolvidos, todos gostam da escola, o que abre um precedente impar para que essa escola não tenha o mesmo futuro das 37 mil escolas no campo que foram fechadas. Assim, mesmo que essa escola não seja *do campo*, ela está *no campo* e tem

grande potencial para se tornar referência para pais, educandos e educadores, e isso necessita ser evidenciado, porque “*fechar escola é crime*”.

Nossa intenção nessa pesquisa não é a de condenador a escola ou seus sujeitos, mas de apresentar pontos que possibilitem uma reflexão para que a Educação do Campo possa se tornar realidade e, dessa forma, para que ela possibilite aos sujeitos envolvidos uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. A. de. **(Re)criação do campesinato, identidade e distinção: A luta pela terra e o habitus de classe.** São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

_____. **Reforma Agrária e produção de autoconsumo em assentamentos rurais no município de Santa Rita do Pardo/MS.** In: _____. **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2008. p. 259 – 290.

_____. **Função social da propriedade e desenvolvimento sustentável: camponeses versus agronegócio.** In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org). **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. p.303 – 352.

Almeida; Paulino, 2009

ARAÚJO, S.R.M. **Educação do e no Campo no Brasil: Marcas de uma Trajetória.**

Disponível em:

<http://www.formadores.com.br/index.php/formadores/article/viewFile/59/57> acesso 09-02-2012.

ALVES, A. D. **Histórias de Pescadores: Memórias de Vidas Submersas, dissertação de mestrado, 2007.**

BATISTA, L. C.; MARTINS JUNIOR, C.; ZILIANI, J.C. **Resgate e construção da memória e da história de colonização do sudeste de Mato Grosso do Sul.** Disponível em <http://www.klepsidra.net/klepsidra23/colonizacao-ms.htm> acesso 21-03-2012.

BELLO J. L. P., **Educação no Brasil: a História das rupturas,** 2001 Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm> acesso 05 dez. 11.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal>

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/portal>

BRASIL, República Federativa do. **III PND – Plano Nacional de Desenvolvimento.**1980/1985

CALDART, R. S. **Momento atual da Educação do Campo,** 2006. Disponível em: <http://tribunadonorte.com.br/noticia/momento-atual-da-educacao-do-campo/22643>

_____. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo - Artigo ano 2 - número 2 – 2004.**

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMACHO, R. S. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais no**

ensino fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Ciências humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CAMPESTRINI, H. **História de Mato Grosso do Sul**. 6ª Ed. Campo Grande: Instituto histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2009.

CHAYANOV, Alexander V. **La Organización de la Unidad Económica Campesina**. Bueno Aires: Nueva Visión, 1974.

CHIECO, N.W.; CORDÃO, F. A. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA LDB 1995 disponível em:**
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/987/891> acesso 10-11.

CHIECO, N. W.; CORDÃO, F. A. **Educação Profissional Na LDB** Disponível em:
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/987/891> acesso: out.12.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2004, P.37).

FABRINI, J. E. A posse e Concentração de terra no sul de Mato Grosso do Sul. In. ALMEIDA, R. A. de (org). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2008. P. 53 – 79.

_____. Movimentos sociais no campo e outras resistências camponesas. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. P. 239 – 271.

FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma Caminhada**. In CALDART, R.S.; **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Bernardo M. **MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra: formação e territorialização em São Paulo**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOHN, M. G. M. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970 Maria da Glória Marcondes Gohn EccoS – Ver. Cient. , São Paulo, V II, n I, p. 23-38, jan./jun. 2009. Disponível em:
<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/1535/1306>. Acesso 14-02-2012.

GUARDA, N. M. S. F. **A Gênese da Primeira Turma de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste** - 2004/2008 monografia 2010.

GÖRGEN Ofm, 2004).

HAGE, Salomão. **A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo**, Bragança/Pará, 2005. Artigo.

HENRIQUES, R. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1/02. Brasília/DF, 2002.

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004, p.03).

LOUREIRO, Violeta R. **Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século**. Revista Cocar, v.1, n. 1, jan-jun, 2007, p. 17-58. LDB acesso setembro 2012. <http://voznaeducacao.blogspot.com.br/2011/05/reformas-advindas-da-ldb-de-1971-o-que.html>

KUDLAVICZ, M.; ALMEIDA, R. A. de. **Abrindo caminhos para uma educação que valoriza os saberes do homem e da mulher do campo**. . In: PEREIRA, J.H. do V.; ALMEIDA, R. A. de. (Org.) **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2008.

MARCOS, V. de. **Agricultura e mercado: impasses e perspectivas para o agronegócio e a produção camponesa no campo latino-americano**. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. P. 191 – 212.

MARTINS, J. S. **Capitalismo e tradicionalismo**. São Paulo: Pioneira. 1975. p. 161.

____. **O poder do atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994.

____. **Fronteira. A degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

____. **Expropriação e violência. A questão política no campo**. 3ªed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1/02. Brasília, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna: **A Contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável** Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MONTENEGRO, J. G.; THOMAZ JUNIOR, A. **La Actualidad del Conflicto entre el Capital y el Trabajo en el Medio Rural Brasileño** Mestre en Geografía por la Universidad Estatal de Maringá. 2009. disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-38.htm> ACESSO 01-2012.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO** / Campinas, SP: [s.n.], 2005.

____. **Educação do campo e a teoria crítica em Gramsci 2005**, disponível em acesso 12-2011.

http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/6_educacao_campo_cp8.pdf.

____. **Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade camponesa**. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. [Trabalhos apresentados], [S.L: s.n.], p. 1-11. (mimeografado).

____. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além o Capital: Hegemonias em Disputa**. Tese de doutorado, UnB, Brasília, 2009.

SILVA, M. S. **Educação básica no campo: no silêncio das políticas educacionais, a negação da igualdade do direito e o desrespeito às diferenças**. In: uma escola para inclusão social. Câmara dos deputados. Comissão de educação, cultura e desporto. Brasília, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo Capitalista de Produção e Agricultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

____. **A agricultura camponesa no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

____. **Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil**. In: Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano 19, v.2, n. 21, p. 113-156, Jul/dez 2003.

____. **Modo Capitalista de Produção 2007**

Oliveira, M. E. B. de. **Terra, trabalho e escola: a luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba**. Dissertação de mestrado, João Pessoa, 2010.

PALADIM JÚNIOR, H.A. **Educação do Campo: A Territorialização e a Espacialização do MST**, São Paulo, Annablume, 2010.

PAULINO, E. T. Territórios em disputa e agricultura. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. P. 213 – 238.

PEREIRA, J.H. do V.; ALMEIDA, R. A. de. (Org.) **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2008.

PERIUS, L. C. F. da S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. **O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) no estado de Mato Grosso do Sul (1998-2001)**. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com_content&view=article projovem

PINHEIRO, M. S. D. **A Concepção de Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas da Sociedade Brasileira**. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas2.shtml>. Acesso: jan. 12.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. 1997 acesso 02 out. 11.

Por uma Educação do Campo, CNBB; MST; UNICEF; UNESCO e UnB; Luziânia-GO, 1998 anexos p.161-163.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, P. M.; SANTOS, C. A. (Coord.). **Caderno de Subsídios: Referências para uma política de Educação do campo**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

SACHS, I. 2004 p.39

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo no sistema de Ensino de Mato Grosso do Sul. Deliberação CEE/MS nº 7111. Mato Grosso do Sul, 2003.

SANTOS, 2002

SANTOS, R. **Qualidade De Vida Na Nova Porto XV – Bataguassu - MS. Presidente Prudente. 2005 disponível em:**
<http://www4.fct.unesp.br/docentes/geo/cezarleal/GRH%20Material%20para%20leitura%20e%20atividades/Monografia%20Ricardo%20Santos/>
 acesso 24-04-2012.

SILVA, T. P. da. **Reforma Agrária e educação: A realidade dos assentamentos rurais em Mato Grosso do Sul**. In. ALMEIDA, R. A. de (org). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2008. p. 291 - 321.

SHANIN, T. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. P. 213 – 238.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**.
 disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm> acesso 01-11-2011.

ZILIANI, J. C. **Colonização: Táticas e Estratégias da Companhia Viação São Paulo Mato Grosso (1908-1960)** Tese de Doutorado. Assis, 2010.

SITES CONSULTADOS

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004, p.03 Informações obtidas no sitio <http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf> acesso 18-10-11.

Procurar <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/524> edurural

<http://www.formadores.com.br/index.php/formadores/article/viewFile/59/57>

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

Um histórico do MST <http://www.mst.org.br/especiais/23/destaque>

APÊNDICE

Apêndice A – aplicado aos assentados

Como ocorreu a luta pela escola no assentamento

1. Nome
2. Função
3. Lugar de origem?
4. Ano em que vieram?
5. Lugar onde moram?
6. O que sabem a respeito do MST?
7. O que pensam do MST?
8. Gostam de morar no campo?
9. Tinha escola na época de acampamento, como era constituída essa escola?
10. Quem eram os professores?
11. Onde as crianças estudavam no tempo de acampamento?
12. Em que momento se viu a necessidade de uma escola no acampamento/assentamentos?
13. Quem participou ativamente do processo de construção da escola?
14. O que acham da escola?

Apêndice B – Roteiro de entrevista com a secretária de Educação municipal

Nome:

1. Quando a escola foi reconhecida pelo MEC?
2. Como foi a contratação dos professores e demais funcionários?
3. Há incentivos dos governos municipal/estadual em construir uma educação diferenciada?
4. Qual a assistência por parte do governo? Esta assistência tem ampliado o trabalho na escola?
5. A secretaria do estado realiza trabalhos diferenciados para escolas de assentamentos?
6. Como a secretaria atualmente está trabalhando com as escolas do campo?
7. De que forma a secretaria participa para construção de propostas diferenciadas para a construção da escola do campo?
8. Existem projetos construídos este ano para essas escolas?
9. Os professores que trabalham na escola este ano são concursados pela prefeitura?

10. Qual a relação da secretaria de Educação com a diretora das escolas rurais do município?
11. Houve mobilizações dos assentados no município voltadas ao plano educacional?
12. Existe alguma atividade na escola este ano que a secretária esteve presente?
13. Houve melhora no ensino da escola ao longo dos anos?

Apêndice C – Aplicado aos educadores

Nome:

1. Há quanto tempo ministra aula na escola?
2. É assentada? Onde?
3. Qual seu período de aula?
4. Qual a sua formação? Em que instituição?
5. Qual série leciona?
6. Quanto tempo dá aula? E nesta escola?
7. Participou do processo de construção da escola?
8. Têm familiares que estudam na escola?
9. Encontrou alguma dificuldade nessas crianças para o ensino/aprendizagem?
10. Conhece o projeto da escola do campo?
11. Você conhece a pedagogia do MST? Utiliza em algum momento em sua sala de aula? Em que momento?
12. Qual a sua posição em relação aos professores da escola serem do assentamento?
13. De que forma vai para escola? Quanto tempo leva?

Apêndice D - Roteiro de entrevista com a diretora

Nome:

1. Há quanto tempo trabalha em escola? E a quanto tempo está na direção da Escola Maria da Conceição?
2. Qual é a realidade do ensino numa escola do campo (no sentido de apontar limites e possibilidades de ensino).
3. Qual a quantidade de alunos a escola tem matriculado?
4. Há projetos exclusivos para a sustentabilidade local, ou agricultura agroecológica?
5. A escola atende crianças do assentamento e entorno? Qual a abrangência?
6. Qual a relação da secretaria de Educação com a diretora das escolas rurais do município?
7. Existe alguma atividade na escola este ano que a secretária esteve presente?

8. Houve melhora no ensino da escola ao longo dos anos?

Apêndice E – aplicado aos educandos

1. Nome
2. Idade
3. Você tem dificuldade de estudar nessa escola? Quais?
4. Você gosta de estudar nessa escola? Por quê?
5. Como você vai para escola? Quanto tempo gasta para chegar à escola?
6. Você gosta de estudar aqui? Por quê?
7. Dê algum exemplo bom e ruim da escola.
8. Você gosta de morar no campo? Por quê?

ANEXOS

Anexo A – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Anexo B – Carta de Luziânia/GO.

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.³⁶

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

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

³⁶ CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

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

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

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

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

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

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

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

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

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

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo

Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004

DECLARAÇÃO FINAL

Por Uma Política Pública de Educação do Campo

QUEM SOMOS

Somos 1.100 participantes desta II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC); somos representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas...

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no e do campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 80 / 90 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade.

Temos denunciado a grave situação vivida pelo povo brasileiro que vive no e do campo, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria. Temos denunciado os graves problemas da educação no campo e que continuam hoje:

- faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens;
- ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola;
- falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária;
- falta uma política de valorização do magistério;
- falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
- falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas;
- os mais altos índices de analfabetismo estão no campo;
- os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Reafirmamos a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população.

Em julho de 1998, neste mesmo lugar, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB. Foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a *Educação do Campo* que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo.

O processo da I Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar a mobilização iniciada. De lá para cá o trabalho prosseguiu através das ações das diferentes organizações e através de encontros, de programas de formação de educadores e educadoras e criação de fóruns estaduais.

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante está sendo a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos na mobilização e no debate da Educação do Campo, como pode-se observar pelo próprio conjunto de promotores e apoiadores desta II Conferência.

O QUE DEFENDEMOS

Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta:

- a realização de uma ampla e massiva reforma agrária;
- demarcação das terras indígenas;
- o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa;
- as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores e trabalhadoras rurais;
- a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
- o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e combata todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- a articulação campo – cidade, o local - global.

Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação.

O momento atual do país nos pareceu propício para realização de um novo encontro nacional que fosse bem mais do que um evento; que pudesse reunir e fazer a síntese da trajetória dos diferentes sujeitos que atuam com a Educação do Campo. E assim fizemos. Nestes cinco dias da II CNEC estivemos debatendo sobre campo e sobre educação e especialmente nos debruçamos sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo.

Nossas proposições estão voltadas para as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que vivem e atuam na diversidade de formas de produção e de vida no e do campo. Estamos especialmente preocupados com os milhões de adolescentes e jovens que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou precisam ir à cidade para estudar e que a cada dia se descobrem sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo.

Respeitando a diversidade dos sujeitos que aqui representamos e ao mesmo tempo construindo a unidade necessária para a tarefa que nos colocamos, queremos aqui reafirmar o nosso compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública:

Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre

na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país como acima nos referimos.

Defendemos uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.

Defendemos a mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.

Defendemos o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a educação do campo que estamos construindo.

Defendemos políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado.

Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, que é condição de construção de um projeto de educação nacional, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo. Na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto pedagógico; - a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e levados em conta na construção do projeto pedagógico da educação do campo.

Lutamos por direitos sociais, humanos, consequentemente universais, garantidos com políticas universais. Políticas que garantam a universalização do direito à educação.

O QUE QUEREMOS

1. Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:

- fim do fechamento arbitrário de escolas no campo;
- construção de escolas no e do campo;
- acesso imediato à educação básica;
- construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de -
- escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo;
- educação de jovens e adultos (EJA) adequada à realidade do campo;
- políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que
- levem em conta a identidade cultural dos povos do campo;
- acesso às atividades de esporte, arte e lazer;
- condição de acesso às pessoas com necessidades especiais.

2. Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:

- Interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade;
- formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas;
- cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo;
- concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo;
- inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas;
- financiamento pelo CNPq para pesquisas na agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo;

3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize:

- a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo;
- incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo;
- Definição do perfil profissional do educador do campo;
- Garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
- Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo;
- Garantia da constituição de redes coletivas: de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção – reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras.

4. Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de:

- cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
- uso social apropriado das escolas agrotécnicas e técnicas atendendo as necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo;
- fortalecimento das equipes técnicas;
- implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico tomando como referência a sociobiodiversidade;
- formação e qualificação vinculadas a educação do campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica.
- criação de uma sugestão de agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo.

5. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...;

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político pedagógico da Educação do Campo, como por exemplo, a pedagogia da alternância.

O QUE VAMOS FAZER

As organizações que assinam este documento assumem o compromisso com as seguintes ações prioritárias:

- 1.** Articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria governo federal e movimentos sociais, levando em conta as Diretrizes Operacionais, experiências já existentes e a plataforma aqui indicada.
- 2.** Criar uma Política de Financiamento diferenciado para a Educação do Campo, com definição de custo-aluno que leve em conta os recursos e serviços que garantam a qualidade social da educação, as especificidades do campo e de seus sujeitos.
- 3.** Cumprir a Constituição Federal que determina a aplicação dos recursos vinculados, de no mínimo 18% da União e 25% dos Estados e Municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino público, desvinculando da dívida pública (externa e interna), estes recursos.
- 4.** Eliminar a desvinculação dos Recursos da União (DRU), que desviam 20% dos mesmos, e voltar a garanti-los para a Educação.
- 5.** Garantir a participação de representantes dos movimentos sociais do campo na Comissão de discussão do Fundeb e no acompanhamento da sua aplicação.
- 6.** Regulamentar o regime de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público quanto à sua responsabilidade na implementação das políticas de Educação.
- 7.** Articular uma política de Educação do Campo com as diferentes políticas públicas, para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo, priorizando os seus sujeitos.
- 8.** Incentivar e apoiar a elaboração e a distribuição de materiais didáticos específicos dos sujeitos do campo.
- 9.** Mobilizar iniciativas para a derrubada dos vetos do Plano Nacional de Educação (PNE).
- 10.** Participar da Avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) e reformulá-lo para nele incluir a Educação do Campo.
- 11.** Regulamentar, com urgência, a Resolução 03/99, especialmente, no que se refere à criação e à regulamentação tanto de escolas indígenas como da formação de professores específicos para elas.
- 12.** Incorporar a Educação do Campo nos Planos Estaduais e Municipais de Educação assegurando a participação dos movimentos sociais no acompanhamento da sua execução.
- 13.** Garantir a participação dos Movimentos Sociais nos Conselhos de Educação, Nacional, Estaduais e Municipais, e em outros espaços institucionais.
- 14.** Garantir a construção coletiva do projeto político-pedagógico da Educação do Campo com a participação da diversidade dos sujeitos, tendo sempre como referência os direitos dos educandos.
- 15.** Reconhecer as escolas dos acampamentos (escolas itinerantes), bem como a escolarização desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas diferentes experiências educativas do campo.

16. Promover todos os meios necessários para acelerar a implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC).

17. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais.

18. Participar da Reforma Universitária para nela garantir a incorporação da Educação do Campo.

19. Investir na formação e na profissionalização dos educadores/das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham.

20. Criar, para os educadores e educadoras do Campo, Centros Regionais de Formação devidamente equipados.

21. Potencializar a Coordenadoria de Educação do Campo e o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo do MEC, com participação dos Movimentos Sociais, para viabilizar a implementação das propostas de Educação do Campo em todos os níveis, levando em conta a plataforma aqui indicada.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO

Assinam esta Declaração:

**CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME -
MPA - MAB - MMC - MDA/INCRA/PRONERA - MEC - FEAB - CNTE -
SINASEFE - ANDES - Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos
Deputados - Frente Parlamentar das CEFFA'S - SEAP/PR - MTE - MMA -
MinC - AGB - CONSED - FETRAF - CPT - CIMI - MEB - PJR - Cáritas -
CERIS - MOC - RESAB - SERTA - IRPAA - Caatinga - ARCAFAR
SUL/NORTE**