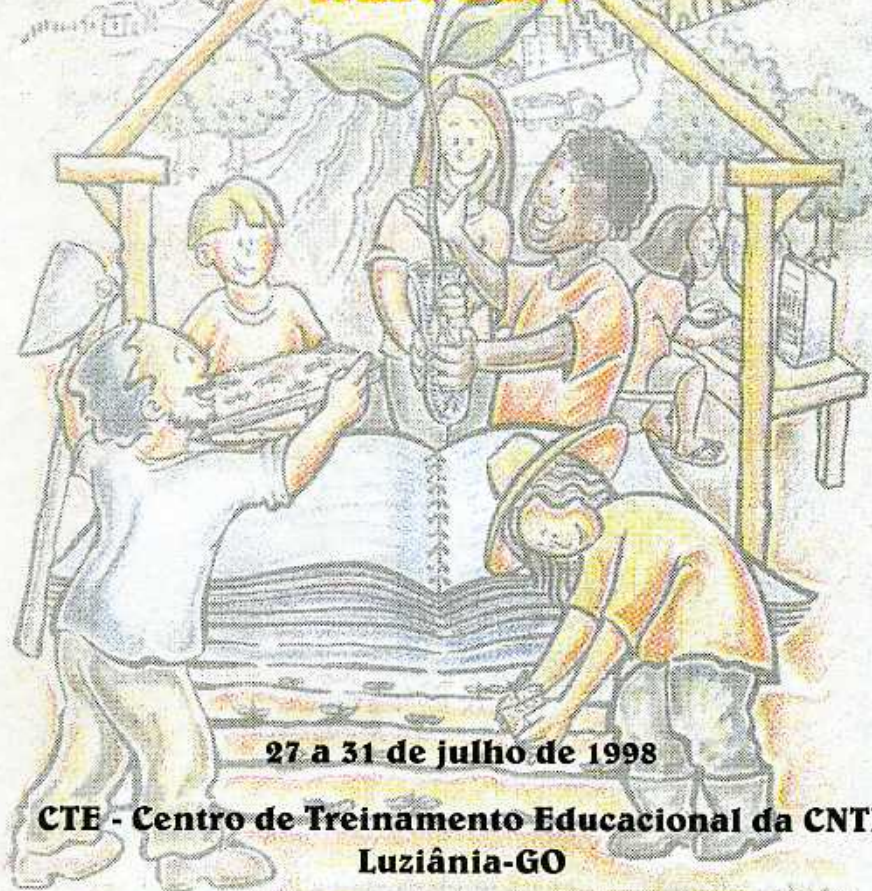


CONFERÊNCIA NACIONAL

Por uma Educação Básica do Campo

Texto Base



27 a 31 de julho de 1998

**CTE - Centro de Treinamento Educacional da CNTI
Luziânia-GO**



CNBB



UnB



MST



Fundo das Nações Unidas para a Infância

**Conferência Nacional: Por uma
Educação Básica do Campo**

Texto para debate

Brasília, 27 a 31 de julho de 1998

Organizadores: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB

Produção: Conferência Nacional: *Por uma Educação Básica do Campo*
Apoio: *Associação Brasileira de Educadores Lassalista, Revista AEC e*
UNESCO,

Redação:

Comissão constituída por:

Bernardo Mançano Fernandes - UNESP

Paulo Ricardo Cerioli, osfs - ITERRA

Roseli Salete Caldart - MST

Brasília, julho de 1998.

Sumário

I. Apresentação	05
II. Por uma Educação Básica do Campo	07
a) Educação	07
b) Educação Básica	07
c) Do Campo	09
d) Por uma... ..	11
III. Contexto	12
a) O lugar do campo na sociedade moderna	12
b) A realidade da Educação Básica no campo hoje	17
IV. Bases para a elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo	24
a) A realidade nacional	24
b) Um projeto popular de desenvolvimento nacional	27
c) Um projeto popular de desenvolvimento do campo	29
d) Políticas públicas para desenvolvimento da educação básica no/do campo	31
e) Concepções e princípios pedagógicos de uma <i>Escola do Campo</i>	34
V. O desafio de continuar..	41
VI. Referências Bibliográficas e Sugestões de leituras complementares	42

I. APRESENTAÇÃO

1. Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo, como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais.¹ A situação da educação no meio rural hoje, retrata bem esta visão.

2. Embora dominante, esta tendência não consegue avançar sem contradições. De um lado estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro está a reação da população do campo, que não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação.

3. É neste contexto que estamos realizando a Conferência Nacional: *Por uma Educação Básica do Campo*, tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos que participamos da promoção deste evento, partilhamos da convicção de que é possível, e necessário, pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão.

¹ A atual política de assentamentos do governo federal é um exemplo típico desta situação. Pressionado, de um lado pelos sem-terra, e de outro pelas elites ou oligarquias rurais, que em muitos estados ainda tem significativo poder político e são, de fato, representantes do atraso e da truculência no campo, o governo federal não assume a existência de uma questão agrária no país, mas define uma política social de assentamentos para amenizar os conflitos que poderiam desestabilizar a sua hegemonia política. Outro exemplo, é a pressão dos pequenos agricultores empobrecidos para terem acesso ao Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar - PRONAF. Já conseguiram um “pronafinho”! Em condição análoga encontra-se a questão da demarcação dos territórios das nações indígenas.

4. Este texto foi organizado como subsídio às discussões que prepararam nos Estados a Conferência Nacional. Foi fruto da interlocução iniciada entre as entidades organizadoras sobre o tema. A versão aqui apresentada incorpora boa parte das contribuições que nossa Comissão recebeu, seja através dos relatórios estaduais, seja pelas observações enviadas por pessoas interessadas na problemática do campo e de sua educação. Um dos principais comentários feitos ao texto foi sobre sua abrangência. Embora seu foco específico seja a questão educacional, acaba trazendo ao debate temas mais amplos como o das opções de modelo de desenvolvimento para nosso país. Queremos ressaltar que este nos parece, de fato, o grande desafio que nos coloca o atual momento histórico: pensar e fazer uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento. E na nossa opção, desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro.

5. Continuamos afirmando o caráter provisório do texto, no sentido de que foi escrito para ser um *texto gerador* de discussão e elaboração de propostas. Esperamos que a Conferência Nacional, e as ações dela decorrentes, possam desdobrá-lo e reescrevê-lo muitas vezes. Se assim acontecer, terá cumprido seu papel...

II. POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

a) Educação

6. Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural, e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz.

7. A discussão principal, nesta Conferência, nos parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

b) Educação Básica

8. Estamos trabalhando com o conceito da LDB² que identifica a Educação Básica como um dos níveis da Educação Escolar (o outro é o da Educação Superior), *formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio*, (artigo 21) e que inclui também a Educação de Jovens e Adultos (destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria - artigo 37), e a Educação Profissional, integrada mas não necessariamente vinculada aos níveis de escolarização (artigo 39).

² Lei n.º 9.394/96.

9. Ao partir do conceito presente na legislação educacional atualmente em vigor no Brasil, queremos chamar a atenção para duas questões principais:

⇒ A escolarização não é toda a educação³ mas é um direito social fundamental a ser garantido (e hoje ainda vergonhosamente desrespeitado) para todo o nosso povo, seja do campo ou da cidade. E nunca a escolarização foi considerada tão importante como hoje. Por isto nossa Conferência vai enfatizar esta dimensão;

⇒ A expressão *educação básica* carrega em si a luta popular pela ampliação da noção de escola pública: embora a legislação atual só garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental, já começa a ser incorporada em nossa cultura a idéia de que todos devem estudar, pelo menos, até a conclusão do ensino médio, e de que a educação infantil (zero a seis anos) também faz parte da idéia de escola, e de escola *pública*, dever do Estado.

10. A ênfase na questão da escolarização não deve implicar em um fechamento à discussão sobre as inúmeras experiências significativas de educação não formal, de caráter popular, existentes no meio rural hoje. Muitas destas experiências representam focos importantes de resistência e de recriação da cultura do campo, fundamentais na própria formulação de uma proposta de *escola do campo*. Neste sentido estaremos ampliando o conceito de Educação Básica, incorporando os aprendizados de outras práticas educativas, especialmente daquelas ligadas aos diversos grupos culturais que vivem e trabalham no meio rural. Apenas, o foco das discussões será centrado, pelos argumentos acima, na escola.

³ Neste sentido podemos concordar com o próprio conceito de educação que consta no artigo 1º da nova LDB: *A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

c) Do Campo

11. Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas,⁴ sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

12. Embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos. No Brasil, em algumas porções do Centro - Sul, tem a denominação de *caipira*. Caipira é uma variação de *caipora*, que vem do tupi *kaa' pora*, em que *kaa'* significa *mato* e *pora* significa habitante. No Nordeste é *curumba*, *tabaréu*, *sertanejo*, *capiau*, *lavrador*... No Norte é *sitiano*, *seringueiro*. No Sul é *colono*, *caboclo*... Há um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do País: *caiçara*, *chapadeiro*, *catrumano*, *roceiro*, *agregado*, *meeiro*, *parceiro*, *parceleiro* entre muitas outras denominações, e as mais recentes são: *sem-terra* e *assentado*. Estes termos, nos dicionários, trazem tanto um conteúdo valorativo, quanto depreciativo. As expressões são carregadas de sentidos pejorativos, que classificam esses sujeitos como atrasados, preguiçosos, ingênuos, incapazes. Ao mesmo tempo, os definem como matutos, como aqueles que refletem, que são prudentes, que desconfiam, que são espertos... Todavia, grande parte dessas palavras desapareceram do vocabulário cotidiano e hoje só as encontramos nos dicionários e no folclore que resiste. Essas palavras denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo; fazendeiros,

⁴ Este texto não chega a tratar da especificidade da questão indígena. Esperamos que a Conferência possa suprir esta lacuna.

latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros... As palavras exprimem as diferentes classes sociais. Possuem significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil, como Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST.

13. Mas qual o destino social do campesinato em nosso país? Ainda há espaço para um modelo de produção camponês? Com as transformações dos processos de trabalho, com as lutas sociais do campo, como definiríamos hoje uma agricultura camponesa ou familiar?⁵ Com estas questões queremos deixar claro nosso entendimento de que a discussão sobre a educação do meio rural não pode tratar somente dela mesma, mas sim deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje. Não estamos falando da enxada, estamos falando de tecnologia apropriada. Estamos defendendo a reforma agrária e uma política agrícola para a agricultura camponesa. Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e

⁵ O texto do prof. Bernardo Mançano Fernandes, *Educação no meio rural: por uma escola do campo*, também escrito em preparação a esta Conferência, aponta para o conceito de *agricultura camponesa*, que combina as características da chamada agricultura familiar com processos de transformação provocados pelas novas formas de luta e de organização camponesa. Não cabe, nos limites deste texto, uma discussão mais aprofundada destes conceitos. Na primeira versão, insistimos no uso da expressão *agricultura familiar*, chamando a atenção para os elementos apontados por Bernardo para a agricultura camponesa, por entendermos que seria uma expressão conhecida, e evitaria uma possível leitura reducionista do termo camponês. As discussões mostraram, no entanto, que a expressão *agricultura familiar* apresenta dois limites importantes: o primeiro deles é que vem sendo utilizada também para indicar a agricultura capitalista, só que de novo tipo; o segundo é que não inclui em seu conceito as ocupações não agrícolas que passam a representar uma parcela considerável dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. O texto atual não chega a resolver este dilema de *nomeação*, até por considerar que se trata de um bom desafio para continuidade de nossa reflexão. Afinal de contas, caberá aos próprios sujeitos sociais de um novo modelo de desenvolvimento do campo sua *autonomeação*, como parte da construção de sua identidade econômica, política e cultural.

que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, e à cultura do povo trabalhador do campo.

d) Por uma ...

14. A chamada *Por uma* Educação Básica do Campo indica o desafio da construção, do processo que pretendemos desencadear com a Conferência. Porque nem temos satisfatoriamente atendido o direito à educação básica no campo (muito longe disso), e nem temos delineada, senão de modo parcial e fragmentado através de algumas experiências alternativas pontuais, o que seria uma proposta de educação básica que assumisse, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isto tanto em relação a políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos.

III. CONTEXTO⁶

a) O lugar do campo na sociedade moderna

15. Nos documentos oficiais sobre educação no Brasil a população rural aparece apenas como dado. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades ou, no máximo referências marginais e pejorativas. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada. Precisamos entender em que contexto esta compreensão vem sendo formulada e quais as possibilidades que temos de reverter esta lógica.

16. Para pensarmos a vida no campo, precisamos pensar a relação campo e cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país. O rápido avanço do capitalismo no campo⁷ esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento *desigual*, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades⁸ e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção *atrasadas e modernas*, desde que subordinadas ambas à lógica do capital. No campo, este processo tem gerado uma maior concentração da propriedade e da renda. Nas cidades este processo tem implicado em maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores. Por outro lado, há também um outro fenômeno importante a

⁶ Este capítulo tomou como base o texto já referido de Bernardo Mançano Fernandes (1998) e também os elementos de análise do capitalismo no campo que se encontram no Programa de Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

⁷ Rápido se comparado ao processo de transformação da sociedade moderna que durou pelo menos 300 anos na Inglaterra e 200 anos nos EUA.

⁸ Foram 30 milhões de pessoas entre 1960-1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70.

considerar que é a mudança do perfil econômico e cultural da população do campo, presente neste processo. Os dados do Censo Demográfico de 1996, revelam que no Brasil hoje, cerca de 25% da população que vive no campo, trabalha na cidade; por sua vez, 25% da população que trabalha no campo, mora na cidade. Isto certamente complexifica ainda mais a discussão sobre a relação entre urbano e rural, e sobre as possibilidades de reversão da lógica de desenvolvimento atual.

17. A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado a muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal, e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro desta lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas. No entanto, há novas tendências a considerar e que apontam a possibilidade de um outro desfecho:⁹

⇒ Desde os anos 80 a busca de melhores condições de vida e de novos espaços de desenvolvimento do capitalismo está interiorizando a indústria levando as metrópoles a um crescimento apenas vegetativo.

⇒ *A modernização capitalista* da agricultura não consegue incluir a todos. Isto não tem gerado apenas a expansão mas também lutas sociais como a

⁹ Existe uma concepção de que a tendência da distribuição da população é de urbanização crescente e de diminuição gradual da população camponesa. Evidente que a questão do campesinato é diferenciada em todo mundo, logo são múltiplas as tendências a respeito do futuro do campesinato. Sem dúvida a população camponesa vem diminuindo no mundo inteiro, mas sua trajetória não está determinada, nem mesmo pelo fato do número da população urbana superar a população rural. Esse é, até hoje, um processo linear e assim o concebendo, podemos até ser convencidos da perspectiva do fim do campesinato. Deste ponto de vista é inquestionável que a tendência mundial projeta cada vez mais um mundo de predominância urbana. Para o século XXI, no princípio da terceira década, as estimativas indicam que mais de 60% da população mundial irá concentrar-se nas cidades. Todavia, ainda viverão no campo pelo menos 3,2 bilhões de pessoas, das quais 3 bilhões serão das regiões mais pobres do planeta. A América Latina terá uma população rural de 108 milhões de habitantes. (Abramovay, R. & Sachs, I. Habitat: a contribuição do mundo rural, 1995, p.11-16.)

dos trabalhadores sem-terra, que pressionam a realização da reforma agrária. Ao transformar latifúndios em assentamentos,¹⁰ conquistam a infra-estrutura necessária para recriar a agricultura familiar, agora baseada em diferentes níveis de cooperação; geram renda e emprego. Isto tem desafiado novas pesquisas,¹¹ e mostra que a migração campo-cidade não é uma via de mão única;¹²

⇒ Os trabalhadores com terra, pequenos agricultores, também retomaram suas lutas,¹³ percebendo a necessidade de resistir na terra para sobreviver à política agrícola das últimas décadas. A agricultura familiar foi marginalizada pelo governo na medida em que este priorizou a agricultura capitalista (patronal) baseada na monocultura exportadora. A luta dos pequenos agricultores não passa mais tanto pela busca de melhores preços, mas de crédito diferenciado para investimento e custeio, pela assistência técnica direcionada para tecnologias alternativas e para a agroecologia, e pela constituição de empreendimentos cooperados visando avançar nos demais estágios da cadeia produtiva.

18. A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado, pela

¹⁰ Nas últimas duas décadas, diversos movimentos sociais e principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - conquistaram mais de 7 milhões de hectares, assentando aproximadamente 250 mil famílias.

¹¹ Inclusive dos que defendem a tese de que o problema fundiário não era obstáculo para a modernização e desenvolvimento da agricultura. As teses afirmam não haver terras para a reforma agrária e que os trabalhadores rurais preferem salário à terra.

¹² Em Mirante do Paranapanema, SP, tendo por base 1991 e 1996, a população rural cresceu de 4.656 para 5.986 enquanto que a população urbana decresceu de 10.520 para 10.020. Em Teodoro Sampaio, SP, a população rural cresceu de 22.193 para 22.517 enquanto que a população urbana decresceu de 26.580 para 23.322. Em municípios de cidade pequenas, como Mirante do Paranapanema e Teodoro Sampaio, ambos em São Paulo, a ampliação da agricultura familiar por meio de projetos de assentamento é a forma real de desenvolvimento econômico local.

¹³ Exemplo disso é o surgimento recente no RS do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, que desencadeou lutas importantes neste ano de 1998, e que já sinaliza para uma articulação nacional de lutas similares.

ideologia dominante, como fraco e atrasado: como *Jeca Tatu*, que precisa ser redimido pela *modernidade*, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado.

19. Precisamos refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade, para quebrar com o fetiche que coloca o camponês como algo à parte,¹⁴ fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. Precisamos romper com esta visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera dominação,¹⁵ e afirmar o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano; campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. A sociedade atual tende a esquecer o que é rejeitado, o que não é dominante. Na sua lógica só sobrevive a versão dos vencedores.

20. Os pequenos agricultores lutam por uma política agrícola diferenciada para a agricultura familiar. A política governamental fala em agricultura familiar, mas a olha com um sentido diferente. Considera moderna a agricultura familiar vinculada com o mercado e direcionada para a obtenção de renda; e atrasada quando vinculada à subsistência. Também este fetiche deve ser desfeito. Trata-se de uma falsa contradição. Para nós, agricultura familiar é a constituída pelo trabalho familiar e também pelo assalariamento temporário, por exemplo

¹⁴ A combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte. Na realidade se relacionam, se interagem em dependências recíprocas. A subordinação do campesinato aos setores urbanos é de fato constituída pelas relações políticas, construídas pela concepção analisada. Essa subjugação é denominada descaradamente como *integração*, em que os camponeses são atrelados, dependentes nas formas política, econômica e tecnológica.

¹⁵ No interior do atual modelo de desenvolvimento da agricultura, são produzidas tecnologias para ampliar cada vez mais a relação de dominação entre a agricultura patronal e a agricultura familiar, que possuem modelos distintos de organização do trabalho e, evidente, possuem interesses políticos e econômicos diferentes. Os grandes institutos de pesquisa estão voltados para a produção da agricultura patronal, como por exemplo: álcool, açúcar, café, cacau, soja, etc. não temos um instituto da mandioca (macaxeira), da abóbora (jerimum), da cebola, do milho,... ou seja, a concepção de tecnologia agrícola é majoritariamente a da agricultura capitalista. Nosso país não possui uma agricultura unimodal, embora o modelo econômico o seja. Nesse sentido, a formulação de uma tecnologia voltada para uma agricultura alternativa é uma realidade em construção, e seu desenvolvimento carece de uma educação de qualidade no campo, voltada aos interesses de sua população.

nos períodos de safra. São estas as características que determinam a agricultura familiar, cooperada ou não.

21. Em alguns lugares, as tímidas iniciativas de Reforma Agrária já estão conseguindo implementar um modelo diferente de agricultura, que não é o do capital mas também não é o modelo camponês tradicional. Um modelo que inclui os excluídos, amplia os postos de trabalho no campo, articula, organiza e aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades, e avança em produção e em produtividade. A expansão destas experiências pela realização imediata de uma Reforma Agrária massiva em nosso país, provocaria transformações profundas na lógica atual do desenvolvimento nacional.

22. Já vimos anteriormente que em determinados lugares, por intervenção do povo organizado e colaboração do Estado, está aumentando a população rural. É um movimento que contradiz as tendências a respeito do futuro da agricultura familiar, mesmo tendo eliminado, segundo a CONTAG, 832 mil empregos do campo no mesmo período. O campo não tende necessariamente a desaparecer,¹⁶ e exige espaço para ser sujeito.

23. Um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo é fundamental para a modernização da agricultura brasileira, segundo novos parâmetros. A agricultura familiar é reconhecida pela sua produtividade (especialmente de alimentos), por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, através da cooperação, e por sua resistência histórica na sociedade moderna. Hoje é defendida por organismos internacionais: FAO, Banco Mundial, como modelo de agricultura sustentável, em harmonia com o meio ambiente. Existe a urgência de investimentos na interpretação e produção de conhecimento desde um modelo alternativo de agricultura, e de outros processos de trabalho que com ela se combinem. Um passo importante é reconhecermos a necessidade

¹⁶ Conforme projeção do geógrafo Bernardo Maçano Fernandes - UNESP, com base nos dados do Anuário Estatístico do Brasil - 1996, o Brasil contará com aproximadamente 27 milhões de pessoas vivendo no campo em 2020.

da escola *no* campo e *do* campo. Valorizar esta condição é o ponto de partida. Com os projetos de assentamento e a organização da cooperação entre os pequenos agricultores se ampliando, a necessidade torna-se premente.

24. Um outro grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural - urbano, que é o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguardem a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Ou seja, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de agropecuária; a indústria chega no campo e aumentam as ocupações não agrícolas. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento... Neste sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

b) A realidade da Educação Básica no campo hoje

25. Vamos começar identificando quais são os principais problemas da educação no meio rural hoje. E o primeiro deles é a própria escassez de dados e análises sobre este tema, o que já identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais como pelos estudiosos.¹⁷ Mas, mesmo sem o acesso a muitos dados e estudos científicos, não é difícil fazer um primeiro diagnóstico, à medida que uma simples observação da realidade, combi-

¹⁷ Como aponta a pesquisadora Maria de Nazareth Wanderlei, é surpreendente como os cientistas sociais brasileiros abandonaram o estudo do rural, a partir do início dos anos 70; *muitos estudiosos se desinteressaram pelo "rural", como se ele tivesse perdido toda consistência histórica e social, como se o fim do "rural" fosse um resultado normal, previsível e mesmo desejável da modernização da sociedade.* (1997, p. 92-3) No Encontro Preparatório à Conferência Nacional realizado no RS, a professora Malvina Dorneles, da UFRGS, apresentou dados preliminares de um levantamento que está fazendo nos programas de pós-graduação brasileiros, nos últimos doze anos: segundo ela somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente de educação escolar no meio rural.

nada com algumas informações disponíveis,¹⁸ nos permite perceber vários problemas preocupantes.

26. Analfabetismo. Os dados do IBGE de 1995 apontam que 32,7% da população do meio rural, que tem acima de 15 anos, é analfabeta.¹⁹ E estes ainda são dados relativos, porque o próprio IBGE esclarece que não participaram deste censo as populações rurais de Rondônia, Acre, Roraima, Pará e Amapá. Pelo conhecimento que temos da realidade destes estados, há grande probabilidade de que o índice geral de analfabetismo seja maior. O fato é que ainda existem milhões de pessoas (em algumas áreas rurais chegam a 90%) que não chegaram nem mesmo a este direito elementar de acesso à leitura e à escrita. Não basta o consolo de que os índices percentuais de analfabetismo estão baixando, ou seja, de que já estivemos pior. É preciso uma política pública efetivamente comprometida com a alfabetização (e a pós-alfabetização) destes jovens e adultos que continuam analfabetos.

27. Matrícula no ensino fundamental. Ainda há muitas crianças e adolescentes fora da escola. No Plano Nacional de Educação não constam dados específicos sobre a exclusão no meio rural. Segundo os dados do Censo de 1996 do IBGE, que constam no Plano, são aproximadamente 2,7 milhões de crianças na faixa de 7 a 14 anos que no Brasil estão fora da escola. Embora tenha havido um aumento nos últimos cinco anos de 5,9% das matrículas no ensino rural, o mesmo documento afirma que os maiores índices de crianças fora da escola estão concentrados nos *bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais*. (1997, p. 31) E a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis. Lutas como a dos trabalhado-

¹⁸ Vamos utilizar aqui especialmente os dados que aparecem na proposta atual de Plano Nacional de Educação do Governo Federal (em apreciação no Congresso Nacional), tendo também a referência da proposta de Plano Nacional do II CONED, 1997.

¹⁹ A taxa de analfabetismo no meio urbano neste mesmo levantamento é de 11,4%, o que indica um total de 15,6% da população total do país, o que quer dizer, na prática, um número próximo a vinte milhões de pessoas.

res sem-terra e dos povos indígenas, de garantir escolas públicas nas suas próprias áreas, vêm contestando e tentando reverter esta tendência.

28. Ensino médio. Estima-se que mais de 50% da população brasileira da faixa etária própria ao ensino médio (15 aos 17 anos) esteja fora da escola. 54,3% das matrículas no ensino médio estão na faixa etária acima de 17 anos. Por sua vez, a matrícula no meio rural representa, desde 1991, apenas 1,1% do total destas matrículas, e o número de escolas não passa de 3,2% de um total pequeno: pouco mais de 15 mil escolas em todo o país (para 195 mil de ensino fundamental). Em relação ao tipo de ensino, o próprio Plano Nacional de Educação afirma que entre *os diferentes níveis de ensino, esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização.* (p. 36) No meio rural, afora algumas iniciativas isoladas, a situação é ainda pior, devendo ser objeto de especial preocupação as escolas agrícolas ou agrotécnicas, muitas delas em crise profunda: de propostas, de recursos, de profissionais. Isto também acontece com as escolas agrícolas ligadas ao ensino fundamental. Haveremos que propor políticas mais ousadas nesta frente, combinada com a frente da formação profissional, agora como modalidade específica na nova LDB. Também será preciso levar em conta as novas ocupações e formas de trabalho que estão surgindo no campo.

29. Educação Infantil. Sem dúvida foi um avanço a inclusão desta demanda no meio rural, o que aconteceu mais recentemente, e ainda se observa de maneira tímida porém crescente. Os dados que aparecem no Plano Nacional de Educação são ainda incompletos e relativos, porque não conseguem abranger satisfatoriamente a faixa dos 0 aos 4 anos (creche, na linguagem da legislação, ciranda infantil, na linguagem das experiências do MST). De qualquer modo os dados apontam um crescimento de 25,6% nas matrículas da educação infantil do meio rural, no período de 1991 a 1996. A discussão sobre o tipo e a qualidade do atendimento educativo a esta faixa etária (0 a 6 anos) tem a ver com a discussão de questões mais amplas sobre novas formas de trabalho, e sobre uma maior participação das mulheres nos novos processos produtivos projetados para um meio rural em transformação.

30. Docentes. Há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/das professoras. Problemas que não são somente do meio rural mas sim de todo o sistema educacional brasileiro. O Plano Nacional de Educação do governo não faz menção nem traz dados sobre o campo neste tópico. Mas o que todos já sabemos é que estão no meio rural algumas das principais aberrações salariais,²⁰ de professores que ficam longe de receber o salário mínimo, e muito menos o piso que deveria estar sendo garantido pela legislação em vigor, e que precisam se submeter a condições precárias de trabalho; que também é ali que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo.

31. Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo. De modo geral é uma escola relegada ao abandono.²¹ Em muitos estados recebe a infeliz denominação de *escolas isoladas*. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num

²⁰ Não são poucos os docentes do meio rural, especialmente da região nordeste, que não chegam a atingir uma remuneração equivalente à metade do salário mínimo ou até menos. Segundo dados da CNTE, estados como a Paraíba, por exemplo, mantinham em 1997 um salário base de R\$ 37,00 para professores estaduais com Magistério. (Plano Nacional de Educação do II CONED, 1997, p. 15)

²¹ Há casos em que este abandono é literalmente percebido pela presença de prédios escolares em ruínas.

trajeto de horas de viagem,²² por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos.²³

32. Tratada como uma espécie de *resíduo* do sistema educacional brasileiro,²⁴ a escola no meio rural tem problemas:

⇒ falta de infra-estrutura necessária e de docentes qualificados;

⇒ falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica;

⇒ currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo;

⇒ em muitos lugares atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade;

⇒ deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;

²² Em alguns municípios do Rio Grande do Sul, por exemplo, a média de tempo gasto pelos alunos/pelas alunas do meio rural, de predomínio da agricultura familiar, no transporte escolar é de aproximadamente 3 a 4 horas por dia (ida e volta). Ou seja, praticamente um turno roubado destas crianças e adolescentes. Que *racionalidade!*.

²³ Como por exemplo, cabular as aulas para ingerir bebidas alcoólicas nos bares, mesmo sendo menores.

²⁴ É interessante analisar uma passagem do documento do MEC que apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.18), onde se afirma o seguinte: “As escolas de maior porte, que atendem em média a 669,7 alunos, estão localizadas majoritariamente nas áreas urbanas, o que resulta do intenso processo de urbanização experimentado pelo País nas últimas décadas. (...) Apesar de a maioria absoluta dos alunos freqüentarem as escolas localizadas em áreas urbanas (82,6%) mais de dois terços das escolas são rurais (...). Na verdade, essas escolas concentram-se na região Nordeste (50%), não só em função de suas características sócioeconômicas, mas também devido à ausência de planejamento no processo de expansão da rede física.”

- ⇒ alheia a um projeto de desenvolvimento;
- ⇒ alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações;
- ⇒ estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;
- ⇒ e, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural.

33. Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Isto coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocado da política de investimentos. É mais uma falsa idéia. O que está em questão é um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena, negra... Ela deveria ter valores singulares que vão em direção contrária aos valores capitalistas e à lógica patronal. Este é um dos seus elementos fundamentais.

34. É preciso considerar que o problema da educação no Brasil não se apresenta somente no meio rural. É senso comum a constatação do caos geral. Mas também é verdade que ali a situação se torna mais crítica, à medida que sistematicamente o campo vem sendo desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas. O próprio Plano Nacional de Educação é um exemplo claro disto. Trata-se do documento oficial da política educacional brasileira para os próximos dez anos, e não se encontra nele nenhuma preocupação em delinear políticas específicas para uma população de 33.929.020 pessoas (IBGE, 1996). Da mesma forma, a recente elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

também insiste em trabalhar apenas com a referência da escola urbana.²⁵ Os dobramentos a nível local são inevitáveis. São exceções as prefeituras e os governos estaduais que têm políticas e discussões específicas sobre a educação do campo.

35. Neste vazio deixado pelo Estado tem surgido algumas iniciativas da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, e tentar construir uma identidade própria das escolas do campo. São exemplos deste esforço:

⇒ As Escolas-Família Agrícola (EFAs), que existem em vários estados há 30 anos, com mais de 200 centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil, e voltados para a educação dos filhos/das filhas da agricultura familiar;

⇒ As várias iniciativas no campo da alfabetização de jovens e adultos, como por exemplo o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB);

⇒ A luta do Movimento Sem-Terra (MST) pelas escolas de assentamento e de acampamento²⁶, e suas experiências na área de formação de professores e de técnicos na área da produção;

⇒ A preocupação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) com as escolas dos reassentamentos;

⇒ A luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola vinculada à sua cultura;

²⁵ Há lugares no Brasil com a seguinte classificação: escolas urbanas e escolas não-urbanas, num grosseiro desrespeito à população do campo. É também em resposta a este tipo de postura que devemos consolidar nossa proposta de *Escolas do Campo*.

²⁶ No Rio Grande do Sul se conseguiu a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, em novembro de 1996, da chamada *Escola Itinerante*, com uma estrutura flexível e uma proposta pedagógica específica próprias para acompanhar a mobilidade dos acampamentos de sem-terra.

⇒ E também as diversas iniciativas tomadas pelas comunidades e pelos professores/pelas professoras de inúmeras escolas *isoladas*, espalhadas nos vários cantos do país, que lutam pela sobrevivência e pela dignidade do seu trabalho.

36. Interessa-nos especialmente nesta Conferência construir um mapa detalhado destas práticas alternativas, afirmadoras de outras possibilidades no campo que não as projetadas pelo atual modelo de desenvolvimento do país, como matéria-prima fundamental para nossa elaboração de uma proposta de *Educação Básica do Campo*.

IV. BASES PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

37. A situação predominante hoje no meio rural brasileiro não deve ser entendida como uma contingência ou uma circunstância inevitável do atual momento histórico mundial. Ela é uma opção política de nossos governantes e, como tal, passível de mudanças. Nosso grande desafio é vincular a educação, desde as nossas tímidas experiências alternativas, com um grande e massivo projeto de crítica às escolhas já feitas, e de construção de novas opções para o desenvolvimento (também *modernizador*) de nosso país. Buscar delinear o que seria a proposta de uma *escola do campo*, é participar deste processo de transformação.

a) A realidade nacional

38. *A sociedade brasileira está vivendo uma época crítica. No longo prazo, sua sobrevivência depende da solução que for encontrada. Não estamos nos referindo a uma conjuntura difícil, nem mesmo a uma crise econômica, mas a algo mais profundo: auto-estima, valores, destino, identidade diante de si e do mundo. De forma consciente ou não, seremos cada vez mais chamados a tomar*

decisões, num ou noutro sentido, que dizem respeito a uma pergunta decisiva: afinal, o Brasil tem sentido? (César Benjamin e outros, 1998)

39. Estamos vivendo, querendo ou não, um projeto elaborado pelas elites de nosso país, sob a influência do capital internacional. Trata-se, sem dúvida, da fase mais excludente e provocadora de desigualdades do capitalismo. Os problemas visíveis para a população brasileira são: desemprego, fome, miséria, falta de casa, falta de terra, falta de escola, violência, falta de atendimento de saúde, sucateamento dos serviços públicos...

40. Muitos estudiosos do Brasil afirmam que nossos problemas têm duas origens:

⇒ Uma é que o nosso país continua sendo uma *colônia*, uma *colônia-moderna* em que o capital internacional através de diversos mecanismos toma as decisões mais importantes sobre o nosso futuro econômico e político;

⇒ Outra é a herança de 498 anos de uma sociedade profundamente desigual, que levou o povo excluído a uma perda de identidade cultural e de senso de nacionalidade.

41. A partir destas duas origens se resumem os principais problemas que nossa sociedade enfrenta, para além daqueles que se vê ou se sente no dia a dia:

⇒ *Concentração da riqueza e da renda.* Somos o país mais desigual do mundo. Os 50% mais pobres ficam com apenas 10% da renda, enquanto 5% mais ricos recebem 20% dela;

⇒ *Dependência externa.* Estamos perdendo a soberania nacional nas questões da organização de nossa economia. A indústria está sendo desnacionalizada;

⇒ *Dominação do capital financeiro.* Nossa economia é dominada

pelas multinacionais e pelos bancos. Estes tem lucros fabulosos quando a conjuntura lhes é favorável, mas correm atrás do governo quando têm prejuízos (PROER);

⇒ *Estado a serviço apenas da elite.* O governo administra o Estado apenas para favorecer a interesses de grupos econômicos e financeiros minoritários, em detrimento dos serviços públicos para a população;

⇒ *Monopólio dos meios de comunicação.* Apenas 8 grupos econômicos, familiares, controlam os principais meios de comunicação do país;

⇒ *Latifúndio improdutivo e concentração da propriedade da terra.* Apenas 1% dos proprietários são donos de 46% de todas as terras do país.

⇒ *Bloqueio cultural.* As elites brasileiras sempre tenderam a desvalorizar as nossas coisas e a supervalorizar tudo o que vem do exterior, incutindo isto na mentalidade nacional. Ao mesmo tempo, o povo brasileiro traz a carga de 400 anos de escravidão e de dominação oligárquica.

⇒ *Questão ética.* Nossa sociedade está ferida moralmente pela inversão dos valores humanos, especialmente pela prática do individualismo, consumismo e egoísmo, anti-valores que degradam as pessoas, a humanidade.

42. Frente a esta realidade perversa, nosso país terá que fazer uma escolha: ou segue no caminho trilhado até aqui e sucumbe à barbárie; ou revê o caminho e começa a elaborar um outro projeto de desenvolvimento, em outras bases, e que inclua o povo brasileiro, mas todo o povo, como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país, de ser povo, de fazer história.

43. É esta realidade que tem configurado a situação do campo, tal como a descrevemos antes. Por isto as bases de nossa discussão sobre a educação do campo somente podem ser formuladas neste contexto de opção. Nesta perspectiva, os eixos fundamentais em torno dos quais precisamos estudar e discutir para

chegarmos nesta elaboração nos parecem ser os seguintes:

⇒ Quais são as bases da opção brasileira por um novo *projeto de desenvolvimento nacional*, e qual o lugar da educação na construção deste projeto.

⇒ Quais são as bases da opção brasileira por um novo *projeto de desenvolvimento do campo*, como parte deste projeto nacional, e que tarefas concretas as escolas do meio rural podem/devem assumir para ajudar a concretizar ou a avançar iniciativas que já se colocam nesta perspectiva.

⇒ Que *políticas públicas* são necessárias para a implementação das escolas do campo.

⇒ Que *concepções* e que *princípios pedagógicos* constituem a opção brasileira no campo da educação, e permitem a construção da identidade de uma *escola do campo*.

b) Um projeto popular de desenvolvimento nacional ²⁷

44. A discussão de uma *opção brasileira* parte da convicção de que é possível construir um novo caminho de desenvolvimento para o nosso país. Não há, neste sentido, um modelo pronto. Porque uma das suas características distintas do atual modelo, é que deverá ser fruto de um amplo debate nacional. Precisamos discutir profundamente sobre como queremos que o Brasil seja, se desenvolva. A partir daí identificar os problemas prioritários a serem solucionados, os novos valores éticos e culturais a serem assumidos e vivenciados pelo povo. Isto

²⁷ Em dezembro de 1997 aconteceu em Itaici, SP, uma *Consulta Popular* que reuniu delegados de centenas de organizações e movimentos sociais, sindicais, de igrejas, partidários e populares, de todos os estados do país, com a finalidade de iniciar a construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil. Este processo ali desencadeado está sendo chamado de *A opção brasileira*, que também ficou como título do livro que socializa as reflexões em andamento. As idéias que estamos colocando neste tópico foram extraídas deste livro e dos demais documentos da Consulta.

significa retomar a construção de um *projeto nacional*. Na síntese feita por César Benjamin e demais signatários da opção brasileira, este processo envolve cinco compromissos básicos: ²⁸

⇒ *O compromisso com a soberania*. O Brasil precisa recuperar um grau suficiente de autonomia decisória;

⇒ *O compromisso com a solidariedade*. O Brasil deve se voltar para a edificação de uma nação de cidadãos, eliminando-se a exclusão social e as chocantes desigualdades na distribuição da riqueza, da renda, do poder e da cultura;

⇒ *O compromisso com o desenvolvimento*. O Brasil deve romper com a tirania do capital financeiro e com a condição de economia periférica, passando a utilizar todo o seu potencial;²⁹

⇒ *O compromisso com a sustentabilidade*. O Brasil precisa buscar um novo estilo de desenvolvimento que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis;

⇒ *O compromisso com a democracia ampliada*. O Brasil precisa assumir a democracia como método e meta, forma e conteúdo, processo e projeto.

45. Para concretizar estes compromissos é preciso valorizar nossa população e o nosso patrimônio natural e social, e propor um projeto que reoriente a economia, redistribua os recursos, redefina os direitos, reinvente as instituições e altere a forma e o conteúdo do exercício do poder.

²⁸ O Encontro Estadual do RS propôs a inclusão de um sexto compromisso, que é com a *Segurança Alimentar* do povo brasileiro, e que implica num redimensionamento profundo das políticas agrárias e agrícolas atualmente em vigência.

²⁹ Na afirmação de Darcy Ribeiro: *nós brasileiros somos um povo em ser, impedido de sê-lo...* (O povo brasileiro, p. 453)

46. Uma das questões que a nós particularmente cabe aprofundar é: Qual o espaço do campo neste novo projeto nacional? A escola do campo pode e deve ser um dos espaços para debate e aprofundamento desta questão.

c) Um projeto popular de desenvolvimento do campo

47. Para os que vêem o processo de desenvolvimento na ótica das elites o meio rural modernizou-se: cresce o uso de fertilizantes, de irrigação, de equipamentos mecânicos e de técnicas de controles de pragas e de doenças, enquanto cai a área cultivada, sem haver um impacto significativo na produção. Por outro lado, este mesmo processo expulsou do campo milhares de agricultores, concentrando a propriedade fundiária, e expulsou também parte dos assalariados rurais. Neste projeto não há mais espaço para a agricultura familiar de subsistência ou voltada para mercados locais, pois a agricultura patronal está globalizada e voltada para a exportação. Quem reage a este modelo tem enfrentado a prepotência e a violência das oligarquias rurais que controlam os latifúndios improdutivos e parte do Estado.

48. Diante do processo de modernização conservadora, as perspectivas dos pequenos agricultores são:

⇒ desaparecer, pela expropriação e assalariamento, pela migração, ou reiniciar uma nova luta pela terra com ocupações para retomar a agricultura familiar;

⇒ incorporar-se ao sistema por meio da integração com a agroindústria, ficando ao sabor das decisões dos empresários;

⇒ assimilar, se houver oportunidade, as tecnologias do que é *moderno*, assumindo uma visão empresarial (a exemplo da agricultura patronal);

⇒ reformar-se, nos limites da capacidade de absorção de tecnologias alternativas para poder resistir à concorrência da agricultura empresarial;

⇒ transformar-se através da cooperação agrícola, mas mantendo relações artesanais de trabalho, sobrevivendo sob a ameaça permanente da falência;

⇒ reorganizar-se, desenvolvendo novas experiências, objetivando a cooperação agrícola, procurando construir uma nova saída voltada para o autosustento e para o mercado e avançando no processo de agroindustrialização.

49. Para quem olha o processo de desenvolvimento do ponto de vista dos setores populares, é possível perceber que o projeto das elites sobre a agricultura funda-se em uma racionalidade perversa, pois ele não responde aos interesses da população rural e nem de todo o povo brasileiro.

50. No novo projeto nacional, o debate aponta que a agricultura familiar, especialmente a cooperativada,³⁰ tem uma contribuição decisiva a dar: na geração de empregos, no barateamento da comida, na liberação de renda para outros setores da economia e na melhoria das condições de vida de boa parte da população. Mas, para isto, é preciso:

⇒ Tratar a população do campo como sujeito de um projeto de desenvolvimento com base na agricultura familiar, cooperativada ou não, em vez de tratar como *resíduo* do processo de modernização;

⇒ Estabelecer uma política de segurança alimentar que sirva como diretriz na implementação de medidas ligadas às políticas agrícolas e agrárias;

⇒ Fazer a reforma agrária, de forma rápida e massiva, eliminando o latifúndio e dando lugar a um outro padrão de ocupação produtiva do território baseado na agricultura familiar;

⇒ Estimular pequenos e médios agricultores a recuperar a terra, assi-

³⁰ Existem experiências diversas de cooperação: associação de máquinas e de implementos agrícolas, associação de moinho de cereais, casas de farinha, associações ou cooperativas na área das pequenas agroindústrias (derivados da carne, do leite, da cana, de frutas e verduras...), cooperativas de produção agropecuária com trabalho coletivo...

milar os princípios da agroecologia, e reorganizar a produção através de tecnologias alternativas e novas relações de trabalho;

⇒ Agregar valor à produção da agricultura familiar através do beneficiamento ou agroindustrialização da mesma e quebrar o monopólio privado dos complexos agroindustriais e de comercialização que hoje comandam a nossa agricultura;

⇒ Implementar novas medidas de política agrícola para a agricultura familiar que garantam comércio (transporte e armazenagem), seguro agrícola, crédito diferenciado, acesso a novas tecnologias a ela direcionadas...;

⇒ Promover um amplo programa de desenvolvimento social que inclua: alfabetização de jovens e adultos, escola pública do campo, atendimento de saúde pública, construção de moradias, serviços de correio e telefonia, atividades de cultura e lazer.

d) Políticas públicas para desenvolvimento da educação básica no/do campo

51. Estamos entendendo por *políticas públicas* os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituídas pela interação Estado/Sociedade.³¹

³¹ Conceito extraído de Dorneles, Malvina do Amaral. *O MOBREAL como política pública: a institucionalização do analfabetismo*. Porto Alegre, UFRGS, 1990. Dissertação de Mestrado. A autora continua explicando: *Nessa perspectiva, o Estado é percebido como um sistema em permanente fluxo, internamente diferenciado, sobre o qual repercutem, também diferencialmente, demandas e contradições da sociedade civil; é um interlocutor das demandas sociais dos diferentes movimentos reivindicatórios, assim como agente indutor das políticas que regulam a dinâmica geral da sociedade. Assim, o surgimento de determinadas demandas, como emergência de práticas coletivas articuladas, têm como resultado o surgimento de políticas públicas específicas. Especificidade esta que traduz o caráter dos efeitos político-institucionais da ação coletiva, ou seja, o caráter da ação do Estado, ora assimilando, ora desativando as reivindicações contidas nas lutas dos diferentes segmentos sociais. Nessa perspectiva, pode-se dizer que as Políticas Públicas delimitam os espaços de possibilidade da ação institucionalizada e da interlocução entre Estado/Sociedade.*

52. Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual.

53. A discussão sobre uma proposta de Educação Básica do Campo implica no avanço da definição de políticas públicas que a sustentem. Certamente a Conferência trará maiores subsídios nesta linha. Mas há alguns elementos, próximos da obviedade, que já podemos destacar aqui. Precisamos com urgência de políticas públicas que garantam:

⇒ Programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos, até que seja efetivamente eliminado o analfabetismo do campo;

⇒ Acesso de toda a população a uma escola pública, gratuita e de qualidade, desde a educação infantil até, pelo menos, o ensino médio, já colocando no horizonte a demanda do ensino superior;

⇒ Gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar, incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos sociais nas decisões sobre as políticas de ação em cada nível e na fiscalização do uso dos recursos públicos destinados às escolas;

⇒ Apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da Educação Básica, visando a ampliação do acesso e o desenvolvimento de uma pedagogia adequada às atuais demandas de um meio rural em transformação;

⇒ Criação de escolas técnicas regionais³² que desenvolvam um ensino (fundamental ou médio) combinado à formação profissional para atuação no campo;³³

⇒ Processo específico/diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo; quer dizer, ninguém deve ser obrigado por um concurso, estágio probatório ou por uma *punição*, a trabalhar nestas escolas. O trabalho nas escolas do campo deve ser uma escolha: dos profissionais e das comunidades;

⇒ Programas específicos de formação continuada de educadores/educadoras do campo;

⇒ Inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de disciplinas específicas a esta formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas;

⇒ Apoio à produção e à divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questões de interesse direto de quem vive no campo;

⇒ Apoio à realização de pesquisas e estudos sobre o meio rural que sejam subsídios à implementação de uma proposta de Educação Básica do Campo;

³² Não somos *a priori* contra a junção de escolas menores numa escola maior (em alguns lugares chamada de nucleação de escolas), desde que observadas algumas condições: que isto não represente um deslocamento muito grande para as crianças, especialmente as menores (centros de educação infantil, por exemplo, devem ser necessariamente próximos às famílias); que estas escolas sejam no próprio meio rural; que haja efetiva melhoria das condições de infra-estrutura e de qualificação dos profissionais da educação envolvidos; e que a organização curricular seja planejada de modo a incluir uma efetiva relação dos alunos/das alunas, com sua comunidade de origem. Não podemos deixar de considerar também o papel da escola no desenvolvimento cultural das comunidades. Por isto a decisão de nuclear escolas não pode ser tomada somente em função de cálculos econômicos.

³³ Lembrando que isto significa hoje bem mais do que formar para o trabalho da roça, em sentido estrito. A formação profissional deve ser pensada em sintonia com estratégias de desenvolvimento regional.

⇒ Proposição de políticas públicas que associem a educação com outras questões de desenvolvimento social, tais como estradas, serviços de correio, de telefonia e outros, que permitam a própria rede de comunicação necessária à realização de práticas pedagógicas transformadoras;

⇒ Programas de valorização e de apoio às produções culturais próprias e ao intercâmbio cultural;

⇒ Programas combinados de produção e de formação profissional desenvolvidos na perspectiva da construção do novo projeto de desenvolvimento do campo;

⇒ Financiamento, por parte do Estado, de escolas e ou processos educativos criados e geridos por iniciativa das comunidades rurais e de movimentos populares, que não tenham finalidade de lucro.

e) Concepções e princípios pedagógicos de uma *escola do campo*

54. Pela discussão que já fizemos até aqui, podemos sintetizar como argumentos principais para a elaboração de uma proposta específica de escola do campo:

⇒ Não é verdade que a educação escolar no meio rural seja apenas um *resíduo* do sistema educacional e tenda a desaparecer; a tendência já começa a ser outra e poderá sê-lo ainda mais numa outra perspectiva de desenvolvimento nacional;

⇒ Atualmente existe um quase vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas o parâmetro é o das escolas urbanas.³⁴ Não é do nosso interesse a

³⁴ Uma exceção a ser referida é a obra de Paulo Freire, que em muitos momentos tem como matéria-prima a realidade camponesa.

cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossa realidade; queremos o direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo;

⇒ Não podemos deixar passar a oportunidade de cobrar uma dívida histórica para com a população do campo. Não podemos pensar em uma educação para a liberdade quando privamos um povo de seus direitos;

⇒ Além disso, é preciso chamar a atenção específica para os baixos índices de atendimento à educação básica no campo;³⁵

⇒ A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural mas para isto precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para intervenção social nesta realidade.

55. Uma primeira condição para construirmos esta escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, nem tão pouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante, se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais, que mexam diretamente no modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isto para não cair na antiga falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural, por exemplo.³⁶

³⁵ Na maioria da vezes os índices específicos do meio rural são diluídos nas estatísticas gerais para não ficar tão explícita a desigualdade. Por exemplo: é melhor apresentar o índice de 15% de analfabetos (média geral da população brasileira) do que 32%, que é o índice (oficial) do meio rural.

³⁶ Assim como são falaciosos certos discursos oficiais e televisivos que atribuem à escola um papel central na solução do problema do desemprego nos centros urbanos.

56. Estamos entendendo por *escola do campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação.

57. Pensar em uma proposta de escola do campo hoje, não é pensar num ideário pedagógico pronto e fechado mas, ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo/projetando para a escola (educação básica) neste espaço social, neste momento histórico. Ao dizermos *princípios*, dizemos também *processos e valores*, entendendo que estes conceitos se combinam, mais do que se excluem.³⁷

58. Uma primeira transformação diz respeito ao próprio *papel da escola*. Entendemos que o processo histórico aponta para pelo menos três (novos/velhos) compromissos a serem assumidos pela escola, todos combinados entre si:

⇒ Compromisso *ético/moral* com cada e de cada participante de nossas práticas educacionais, enquanto pessoas humanas, singulares e sociais, que têm necessidades, interesses, desejos, saberes, cultura, e que merecem respeito, disponibilidade e seriedade de educadores/educadoras, de entidades, de governos. Este compromisso tem como uma de suas implicações o esforço que devemos fazer para traduzir em *políticas públicas*, em *relações pedagógicas* e em *metodologias de ensino e de aprendizagem*, os demais compromissos.

⇒ Compromisso com a *intervenção social*, entendida especialmente como *vínculo com projetos de desenvolvimento regional* (por sua vez ligados à construção de um novo projeto nacional), e como *formação para o trabalho no campo*;

³⁷ Para além dos *totalitarismos* mas também para além dos *niilismos pós-modernos*.

⇒ . Compromisso com a *cultura* do povo do campo (que implica em resgate, conservação, recriação) tendo como eixos fundamentais: a *educação dos valores*, no sentido da escolha entre valores humanos e anti-humanos, que se coloca hoje como elemento decisivo nas opções econômicas, políticas e sociais em relação ao modelo de desenvolvimento do nosso país, e do mundo inteiro; a *educação pela memória histórica*, no sentido de cada pessoa ou grupo perceber-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro; e a *educação para a autonomia cultural*, no sentido do povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra.

59. Uma segunda transformação se refere aos processos de *gestão da escola*, de modo que seja construído nela o espaço *público* (do povo), não necessariamente assegurado pelo seu caráter *estatal*. Para usar uma palavra bem conhecida (como palavra mas nem sempre como prática), queremos a *democratização* das escolas, o que na situação atual quer dizer prioritariamente:

⇒ Ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas, não só para estudantes mas também para suas famílias, comunidades, organizações e movimentos populares;

⇒ Maior participação da população na tomada de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar, sobre propostas pedagógicas e sobre políticas públicas; a escola precisa ser vista como um espaço da comunidade, e não como um ente externo, onde o povo entra constrangido e nem imagina que pode interferir no que ali acontece, e no seu próprio *destino*;

⇒ Maior participação dos alunos/das alunas na gestão do cotidiano escolar, superando a mera democracia representativa;

⇒ Criação de coletivos pedagógicos capazes de pensar e repensar estes processos de transformação, e traduzi-los em ações educativas concretas.

60. Uma terceira transformação é na *pedagogia escolar*. Precisamos incorporar as lições da educação popular na vida da escola, no jeito de ensinar e

de aprender. Pensar em como trazer para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vem sendo produzidas também fora dela. Precisamos também analisar com cuidado todas as experiências e toda a discussão sobre renovação pedagógica que vêm acontecendo desde a escola, no Brasil e no mundo. Nossas opções pedagógicas devem ser feitas a partir de uma reflexão profunda em torno da seguinte questão: quais são os principais aprendizados a serem construídos pelas nossas crianças, pelos nossos jovens e pelos nossos adultos, e que devem ser oportunizados pela escola?³⁸ A partir desta resposta, pensar qual o melhor jeito (pedagogia) de ajudar a construí-los...

61. Uma quarta transformação é a dos *currículos escolares*, que justamente precisam incorporar o *movimento* da realidade e processá-lo como conteúdos formativos. Algumas dimensões a serem melhor trabalhadas nas nossas escolas do campo:³⁹

⇒ O currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola. É diferente, portanto, organizar uma escola entendendo-a como um mero local de transmissão de conhecimentos teóricos, ou como um verdadeiro *centro de formação humana*. Na perspectiva dos compromissos indicados acima, é preciso rever os tempos e espaços que têm constituído o dia a dia de nossas escolas. Não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos para ajudar, por exemplo, na implementação de novos processos produtivos no campo. É preciso pensar em um *ambiente educativo* que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa;

⇒ Concordamos com a tendência pedagógica que critica a ênfase da escola na simples memorização de informações desarticuladas, afirmando a im

³⁸ A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em relatório à UNESCO, identifica quatro grandes aprendizados: *aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer, e aprender a ser*. (Educação um tesouro a descobrir, 1998.) Podemos nos inspirar nesta indicação e pensá-la desde as bases que aqui estão sendo propostas para uma educação básica do campo.

³⁹ Não pretendemos que estas dimensões dêem conta de toda a discussão sobre os currículos das escolas do campo. Nossa opção foi pelo destaque àquelas que nos parecem pouco discutidas hoje.

portância do *aprender a aprender*, o que significa aprender a transformar informações em conhecimentos ou em posturas diante de determinadas situações da vida. Mas tendo presente a realidade atual do campo, queremos enfatizar também a importância da escola como fonte de informações, atualizadas e diversificadas, para as comunidades do campo, como forma concreta de contribuir no seu desenvolvimento;

⇒ Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a *relação com o trabalho na terra*. Trata-se desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade *do campo*, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola;

⇒ Nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre *educação e cultura*, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos, e às opções sociais em que estão envolvidos;

⇒ Outra dimensão que nos parece importante aprofundar é a de como nossos currículos escolares podem ajudar a romper com a postura *presenteísta*⁴⁰ que domina culturalmente nossa sociedade atual, e que inclusive se contrapõe a

⁴⁰ A expressão estamos tomando emprestada do professor Attico Chassot, no texto *Presenteísmo: uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro*, onde analisa a importância de experiências como a que vivenciou numa escola de assentamento do MST, em que todos os anos as crianças fazem um acampamento relembando a história da luta pela terra de seus pais e delas próprias, para reverter a tendência dominante de *desamarrar* as pessoas do seu passado, impedindo-as também de projetar o futuro. A idéia inspiradora da análise, que o autor buscou num grande historiador do nosso século, Eric Hobsbawm, também merece ser citada aqui para ser objeto de nossa reflexão: *A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.* (Era dos Extremos, Companhia Das Letras, 1995, p. 13)

um dos traços característicos da cultura camponesa, geralmente apegada a tradições e à valorização do passado. É necessário pensar como podemos transformar, não só o ensino da história, mas a abordagem de todos os conteúdos, de modo a trabalharmos a sua dimensão histórica e, sobretudo, como podemos fazer da escola um lugar onde crianças, jovens, adultos e pessoas idosas, possam se encontrar com sua história, com a história de sua comunidade, da região, do país, da humanidade, estabelecendo laços entre presente e passado, que lhe eduquem como *projetistas* do futuro. A *escolha de valores* de que falamos antes, implica em entender o caráter histórico do que nos é apresentado como única alternativa.

62. E uma quinta diz respeito à *(trans)formação dos educadores/das educadoras desta escola*, principais agentes destes processos. Na situação atual muitos dos professores/das professoras do meio rural costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua autoestima e sua confiança no futuro; como vítimas tornam-se então provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo. É urgente romper com esta cadeia estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para *educadores/educadoras do campo*. Precisamos de iniciativas específicas, envolvendo diversas dimensões:

⇒ Uma dimensão implica na *articulação* entre educadores/educadoras, tanto através da criação ou do fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais, quanto através de eventos municipais, regionais, estaduais, nacionais, internacionais, e também de uma rede alternativa de comunicação;

⇒ Urge a *qualificação* dos educadores/das educadoras, priorizando a formação escolar dos docentes leigos. Também é importante rediscutir as propostas de formação de professores dos cursos atualmente existentes, tanto a nível médio como superior;

⇒ Outra dimensão é criar *programas sistemáticos de formação* que incluam as transformações que estamos discutindo aqui, e construam metodologias

que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo de formação.

V. O DESAFIO DE CONTINUAR...

63. As discussões que produziram este texto e que estão fazendo a Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do campo*, nos indicam que estamos diante de desafios históricos, e que este processo necessita de continuidade. O debate iniciado carece de desdobramentos e aprofundamentos; as propostas de ação precisam ser levadas adiante, atingir outros fóruns, transformar-se em bandeiras de luta das diversas organizações, entidades, movimentos, sociedade civil...

64. Em síntese, desde o compromisso específico que estamos assumindo com a questão da *escola do campo*, estamos nos comprometendo em participar de duas grandes lutas que integram a *opção brasileira* no campo da educação:

⇒ a de ampliar significativamente as oportunidades educacionais e o tempo de educação e de escolarização do povo brasileiro;

⇒ a de transformar profundamente a escola onde este povo estuda: desde os conteúdos formativos que veicula até o seu jeito de ser e de fazer educação; precisamos prosseguir inventando um novo jeito: novos tempos, novos espaços, novo jeito de organizar e de gerir o processo educativo. Estamos num tempo em que a escola também é uma das convocadas a *tomar posição* diante da realidade, ajudando a construir as referências culturais e políticas para o discernimento dos estudantes em relação às suas opções. É a isto que se pode chamar de *educação para a autonomia*...

65. Que possamos nos encontrar muitas vezes no processo de construção deste novo caminho...

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E SUGESTÕES DE LEITURAS COMPLEMENTARES

1. *Educação no meio rural: por uma escola do campo*. Bernardo Mançano Fernandes. Texto elaborado a pedido da Conferência. UNESP, 1998.
2. *Consulta Popular: projeto popular para o Brasil*. Cartilha para debates em grupo. 1998.
3. *A opção brasileira*. César Benjamin e outros. Editora Contraponto, 1998.
4. *Momento Nacional - Documento preparatório*. 3ª Semana Social Brasileira, CNBB, 1998.
5. *Para uma melhor distribuição da terra. O desafio da reforma agrária*. Versão popular elaborada por Frei Betto. CPT e Edições Loyola, 1998.
6. *Presenteísmo: uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro*. Attico Chassot. Texto submetido à publicação na Revista “Espaços da Escola” da Editora UNIJUÍ, 1998.
7. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors e outros. Editora Cortez, UNESCO e MEC, 1998.
8. *Plano Nacional de Educação*. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. MEC/INEP, 1998.
9. *Plano Nacional de Educação*. Proposta da Sociedade Brasileira. II CONED, 1997.
10. *Nossa diversidade criadora*. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Javier Perez de Cuéllar, org., 1997.
11. *Brasil: reinventar o futuro*. Tania Bacelar e César Benjamin. Editora do Sindicato dos Engenheiros do Rio de Janeiro, 1997.
12. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire. Editora Paz e Terra, 1997.
13. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9394, de 1996.
14. *Habitat: a contribuição do mundo rural*. R. Abramovay e I. Sachs. São Paulo em Perspectiva. Vol 9, n.º 3, 1995.
15. *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. Darcy Ribeiro. Editora Companhia Das Letras. 1995.
16. *Em busca do dissenso perdido*. José Luís Fiori. Insight Editorial, 1995.

17. *Programa de Reforma Agrária*. MST, 1995.
18. *Brasil: alternativas e protagonistas*. 2ª Semana Social Brasileira - Setor Pastoral Social da CNBB, Editora Vozes, 1994.
19. *O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno*. Maria de Nazareth Baudel Wanderley.
20. *Os camponeses e a política no Brasil*. José de Souza Martins. Editora Vozes, 1981.
21. *O mito do desenvolvimento econômico*. Celso Furtado. Editora Paz e Terra, 1974.
22. *Formação do Brasil Contemporâneo*. Caio Prado Junior. Editora Brasiliense, 1957.
23. *Geografia da Fome*. Josué de Castro. Editora Livraria Casa do Estudante do Brasil, 1955.

CREDO DO EDUCADOR

**Creio na Educação, porque humaniza,
busca o novo,
é geradora de conflito,
preparando para a vida**

**Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher
como sujeitos de suas histórias,
capazes de construir sempre novas relações**

**Creio na Educação que, quando libertadora,
é caminho de transformação,
para a construção de uma nova sociedade**

**Creio na Educação que promove e socializa,
que educa criticamente e democraticamente,
levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.**

**Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e propõe
a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade
dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo**

Creio na Educação, porque sempre terei o que aprender e o que ensinar

**Creio na Educação como um processo permanente e dialético
que acompanha o ser humano em toda a sua existência.**

(Adaptado do IV CEDEC, 1995)



LA SALLE

Um Caminho para Você!



LA SALLE ajuda a
CONFERÊNCIA NACIONAL
POR UMA EDUCAÇÃO
BASADA NA FÉ

**S. João Batista de La Salle (1651 a 1719) pedagogo e
Padroeiro Universal dos Educadores.**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCADORES LASSALISTAS

PROVÍNCIA LASSALISTA DE SÃO PAULO

Rua Santo Alexandre, 93 - V. Guilhermina - 03542-100 - S. Paulo - SP

Fone: (011) 6958-1444 - E-mail: