

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**



***EXPANSÃO DO CAPITALISMO NA AMAZÔNIA
NORTE MATO-GROSSENSE: A
MERCANTILIZAÇÃO DA TERRA E DA ESCOLA***

Odimar João Peripolli

Porto Alegre/RS

2008

ODIMAR JOÃO PERIPOLLI

***EXPANSÃO DO CAPITALISMO NA AMAZÔNIA
NORTE MATO-GROSSENSE: A
MERCANTILIZAÇÃO DA TERRA E DA ESCOLA***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Marlene Ribeiro

Porto Alegre/RS

2008

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos/as os filhos/as de trabalhadores que lidam com a terra, de modo especial aos que vivem em assentamentos de Reforma Agrária e que, junto com seus pais, buscam se reproduzir enquanto camponeses, mas, sobretudo, enquanto sujeitos de direitos, dentre outros tantos, o direito à terra e à educação.

Aos que buscam, de alguma forma, apoiar a/s causa/s dos movimentos sociais do campo na luta por melhores condições de vida e que, enquanto sujeitos de luta, têm dado sentido aos meus trabalhos enquanto educador/pesquisador das questões que envolvem os trabalhadores do campo, principalmente aquelas voltadas à educação escolar.

Aos meus pais e irmãos, que trilharam comigo o caminho da escola e me ensinaram as primeiras letras junto com os/as professores/as rurais.

À minha companheira, Rosângela, e aos nossos filhos, Sabrina e Marco Antônio, por partilharem de todos os momentos de minha formação em nível de pós-graduação.

Agradecimentos

A Deus, autor da vida e que nos deu a terra de presente, onde tiramos o sustento/alimento para suprir as nossas necessidades básicas e que, de certa forma, nos delegou poderes para lutar para que todos tenham garantido o direito sagrado do alimento sobre a mesa.

À Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, onde desenvolvo minhas atividades como professore/pesquisador.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de obter a qualificação em nível de mestrado e de doutorado.

À Prof^a Dr^a Marlene Ribeiro, minha orientadora, que com sabedoria e dedicação, soube acrescentar ao ato de orientar, o que lhe é tão peculiar: o gesto de companheirismo, carinho e amor.

Aos colegas de turma que, de alguma forma, partilharam comigo as alegrias e as angústias deste trabalho que ora chega ao seu final.

Minha gratidão aos assentados da Gleba Mercedes V que me mostraram e ensinaram como andar por entre caminhos tortuosos, os quais percorrem todos os dias, sem, no entanto, deixarem de lado o sorriso (mesmo que contido e/ou envergonhado) estampado no rosto e/ou a alegria (por vezes contida) com a minha/nossa presença.

A todos, indistintamente, que, de alguma forma, me ajudaram a construir este trabalho, minha eterna gratidão.

Resumo

Os campos da Amazônia norte Mato-grossense, hoje, muito além da presença da grande exploração capitalista e do agronegócio, se caracterizam como um espaço de sociodiversidade e o campesinato é uma das dimensões dessa realidade. Dentre os diversos segmentos que o compõe, estão também os sem-terra. São trabalhadores que foram deixados à margem das benesses produzidas e prometidas pelo capital, principalmente durante o projeto colonizatório, ocorrido nas décadas de 1960/70. No norte de Mato Grosso não há como não reconhecer sua presença, muito menos “escondê-los” e/ou ignorá-los, pois constituim-se, de fato, como a cara mais nova do campesinato mato-grossense. É de uma pequena parcela destes que vamos nos ocupar neste trabalho, os integrantes da comunidade formada pelo Assentamento de Reforma Agrária do INCRA, a Gleba Mercedes V, Sinop/MT. O objetivo da pesquisa consiste em buscar saber que escola estes trabalhadores estão construindo dentro do Assentamento, ou seja, como a educação escolar é tratada pela comunidade após a conquista da terra. Ao considerarmos a realidade como processo, entendemos que, assim como a conquista da terra, a construção da escola se faz a partir de um conjunto de condicionantes, tanto internos quanto externos à escola e à comunidade. Importa-nos, sobretudo, mostrar que, quando vista numa perspectiva dialética, a escola, ao mesmo tempo em reproduz o status quo (limites), pode servir de instrumento de transformação social (possibilidades). A metodologia se caracteriza como um estudo de caso; a coleta de dados deu-se através de entrevistas semi-estruturadas e a análise orientou-se pela perspectiva histórico-crítica. A pesquisa tem, como pano de fundo, as questões que dizem respeito à terra, ou à Reforma Agrária, e à educação escolar ou Educação do Campo, em uma sociedade fortemente marcada pelas contradições impostas pela penetração do capitalismo no campo. As análises caminham no sentido de mostrar que estas podem ser melhor entendidas e/ou superadas na medida em que são tratadas numa perspectiva de interesses de classe, classe que vive do trabalho, os trabalhadores/povos do campo. Mesmo dentro dos limites impostos pelo capital, as possibilidades existem desde que nossas ações estejam dirigidas para além daquelas concebidas pelo projeto do capital, travestido sob as roupagens do neoliberalismo, cujos valores se reduzem à mercantilização da terra e do saber, aprofundando, cada vez mais, as divisões entre as nações e as classes sociais dentro delas.

Palavras chave: políticas públicas; educação rural/do campo, reforma agrária.

Riassunto

I campi dell'Amazonia nord Mato-grossense, oggi, aldilà della presenza della grande esplorazione capitalista e dell'agronegocio, si caratterizzano come uno spazio di sociodiversità e il campesinato è una delle dimensioni di questa realtà. Fra i diversi segmenti che lo compone, sono anche i senza-terra. Sono lavoratori che sono stati lasciati alla margine dei vantaggi prodotti e promessi per lo capitale, principalmente, durante il progetto colonizzatore (decade di 1960/70). Nel nord di Mato Grosso non c'è come non riconoscere la sua presenza, molto meno "nasconderli" e/o ignorarli, visto che loro costituiscono, veramente, come la faccia più nuova dello campesinato mato-grossense. È di una piccola particella di questa che ci occuperemo in questo lavoro, degli integranti della comunità formata per la base di riforma agraria dell'INCRA, la Gleba Mercedes V, Sinop/MT. L'obiettivo del lavoro costituisce in cercare sapere che scuola questi lavoratori stanno costruendo dentro della base, o sì, come l'educazione è trattata (curata) per la comunità dopo la conquista della terra. Per considerare la realtà come processo, intendiamo che, così come la conquista della terra, la costruzione della scuola si fa quando c'è un congiunto di condizionanti tanto interni quanto esterni alla scuola e alla comunità. Ci importa, soprattutto, mostrare che, quando veduta in una prospettiva dialettica, la scuola, allo stesso tempo in che riproduce lo *status quo* (limiti), può servire di strumento di trasformazione sociale (possibilità). La raccolta di informazione è stata fatta attraverso di interviste semi-strutturate; il metodo si caratterizza con Studio di Caso e l'abbordaggio è stato fatto in una prospettiva storico-critica. Avendo come panno di fondo le questioni che dicono la questione agraria (Riforma Agraria) e alla educazione scolare (Educazione dello campo) in una società fortemente marcata per le contraddizioni imposte per la penetrazione dello capitalismo nello campo, le analisi camminano nello senso di mostrare che esse possono essere meglio comprese e/o superate nella misura in che sono trattate in una prospettiva di interessi di classe, classe che vive dello lavoro, i lavoratori/gente dello campo. Stesso dentro dei limiti imposti per lo capitale, travestito sotto le panneggi dello neoliberalismo, cui valori si riducono alla mercantilizzazione della terra e dello sapere, approfondando, ogni volta più, le divisioni fra le nazioni e le classi sociale dentro di loro.

Parole-chiave: politica educacional, educazione rurale/dello campo, riforma agraria, particelleri.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
------------------------	-----------

CAPÍTULO I – TERRA X CAPITAL

1 Origem e desenvolvimento do capitalismo no campo.....	32
1.1 O capitalismo no campo.....	33
1.1.1 O caso da Europa.....	33
1.1.2 O caso do Brasil.....	36
2 Capitalismo e agricultura.....	39
3 O capital e suas contradições.....	41
4 A estrutura fundiária no Brasil: a concentração da propriedade da terra.....	44
4.1. A questão colocada em números.....	45
4.2. Como estão distribuídas nossas terras.....	48
4.3. O tamanho das propriedades rurais.....	49
5 O que se poderia fazer de diferente.....	50
6 A expansão do capitalismo na Amazônia mato-grossense.....	53
6.1 O movimento do capital em direção à Amazônia norte de Mato Grosso.....	55
6.2 O capital e os “espaços vazios”	57
6.2.1 Os espaços ocupados.....	59
6.2.2 Dinâmica populacional de Mato Grosso.....	61
7 Apropriação do território em Mato Grosso.....	62
7.1 A estrutura fundiária	62
7.2 A situação colocada em números.....	64
8 Nasce uma esperança para os povos do campo em Mato Grosso.....	65
8.1 Os assentamentos de reforma agrária.....	65
8.1 A situação colocada em números.....	66
9. A cara mais nova do campesinato mato-grossense: os assentados do MST....	68

CAPÍTULO II - O PROJETO DO BANCO MUNDIAL PARA O CAMPO: MERCANTILIZAÇÃO DA TERRA E DA EDUCAÇÃO

1 O Banco Mundial e a Reforma Agrária.....	73
2 Caracterização do projeto.....	74
3 Fernando Henrique Cardoso: “O Novo Mundo Rural”.....	77
4 Luiz Inácio Lula da Silva: a difícil ruptura.....	83
5 Escola e o projeto neoliberal.....	85
6 A escola nos assentamentos de Reforma Agrária em Mato Grosso.....	90
6.1 A fala da Diretora.....	92
6.2 A fala dos assentados.....	93
7 É possível mudar a realidade social partir da escola?.....	94

CAPÍTULO III – O ESTADO E A ESCOLA DO CAMPO

1 Da LDB/9.394/96 à Resolução CNE/CEB nº 1/2002: o caminho percorrido..	97
2 Para onde caminha a educação do campo?.....	100
3 A legislação brasileira mais recente.....	101
3.1 A Constituição Federal de 1988.....	102
3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96	102
3.2.1 A LDB: a vitória do capital <i>versus</i> camadas populares	105
3.2.2 O campo, mais uma vez, ficou de fora!.....	108
4 Nasce uma esperança para os povos do campo	114
4.1 As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	114
4.2 O significado das Diretrizes para os povos do campo.....	116
5 Mato Grosso e a legislação para a educação rural.....	119
5.1 Uma luta: o “velho” ainda persiste e o “novo” é difícil de ser concebido.....	120
5.1.1 Educação rural e as bases legais para implementá-la.....	120
5.1.1.1 A Lei Complementar nº 49/1998.....	121
5.1.1.2 A Seção IX – Da Educação Rural.....	124
6 Educação do Campo: “tema polêmico...”; “ainda um problema...”.....	127
7 O PEE/MT e a educação do campo.....	127
8 Educação do Campo: significados.....	132

CAPÍTULO IV - NORTE DE MATO GROSSO, UMA REGIÃO DE FRONTEIRA

1 Sinop: a cidade fabricada.....	142
2 A colonização e a escola.....	148
3 O município de Sinop.....	153
4 O mito do “progresso”.....	157
5 O velho e novo ideário capitalista.....	161

CAPÍTULO V - O ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA GLEBA MERCEDES V, SINOP/MT: BANCO MUNDIAL versus LUTAS HISTÓRICAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

1 A longa caminhada em busca da terra prometida.....	165
2. A Gleba Mercedes.....	166
2.1 A história/origem da Gleba Mercedes.....	166
3. O Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V.....	167
3.1 A criação do Assentamento.....	167
4 Os parceleiros.....	171
4.1 O critério de escolha.....	171
5. Origem, motivação e trajetória dos assentados.....	173
5.1 Escolaridade dos assentados.....	175
5.2 Uma infância sem escola.....	175
5.3 Trabalhar era preciso, estudar nem tanto.....	175
6 A difícil empreitada para tornar a terra produtiva.....	179
6.1 Organização social e sistema produtivo.....	180
6.1.1 Modelo de propriedade.....	186
6.1. 2 Organização da produção.....	188
7. Sonhos, projetos, decepções,; as diferentes vozes do Assentamento.....	194
7.1 Sonhar o impossível ou fazer um poema.....	194
7.1.1 Os sonhos nas vozes dos parceleiros.....	196
7.1.2 Sonhos dos parceleiros na interpretação dos pesquisadores.....	198

CAPÍTULO VI – A ESCOLA NO/DO ASSENTAMENTO GLEBA MERCEDES V: ENTRE A UTOPIA DESEJADA E A REALIDADE VIVIDA

1 Por entre estradas e trilhas: o caminho se faz ao caminhar.....	200
2 A/s escola/s do Assentamento: caracterização.....	202
2.1 O espaço físico dos prédios: descaso 1.....	202
3 O transporte escolar.....	206
3.1 A via crucis até a escola: descaso 2.....	206
4 Os professores.....	210
4.1 Os critérios de escolha: descaso 3.....	211
4.2 Perfil dos professores.....	214
4.3. A Gleba como um espaço/lugar de trabalho.....	218
5 Divididos entre a roça/parcela e a escola.....	218
6 Escola, escolaridade, estudo: significado/s.....	221
6.1 Escola dos filhos, escolha dos pais.....	221
6.2 Estudar ou não? Para ser o quê?.....	224
7 “Quando eu crescer o que quero ser...”.....	224
7.1 O que os professores contam sobre os alunos?.....	224
7.2 O que dizem os alunos?	227
8 Escola do Assentamento: rural ou urbana?.....	230
8.1 Como defini-la?.....	230

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Uma pesquisa que suscita questões ao invés de respondê-las.....	237
--	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	254
--	------------

INTRODUÇÃO

A luta pela reforma agrária no Brasil vem de longa data e tem pontos de confronto e avanços e momentos de tristes recuos. [...] sempre houve no Brasil um política de impedimento aos pobres, camponeses indígenas de viverem em paz na terra. Uma permanente e nem sempre surda luta entre o latifúndio e os camponeses cada vez mais despossuídos [...] (MARÉS, 2003, p. 103 - 104).

A terra é ruim, tem pedaços de terra que não produz, tem manchas... (parceleira D).

[...] ampliaram-se o acesso à escolarização e os anos de permanência na escola, mas as desigualdades sociais continuam. É também verdade, que persistem mecanismos escolares internos que são seletivos e marginalizadores, contribuindo para que mantenham as diferenças e desigualdades sociais (LIBÂNEO, 2002, p. 09).

A escola, o estudo, é uma coisa muito importante. É, assim, um futuro para eles (parceleiro B).

As mais diferentes sociedades, em todas as épocas históricas e formas de organização humana, sempre dedicaram especial atenção ao uso e ocupação da terra, pois dela tiravam seu sustento. Com o advento do capitalismo, o que era de todos e de uso coletivo - a terra e seus frutos – passou a ter dono. Surgem as primeiras cercas. A terra torna-se um direito excludente, acumulativo, individual, sagrado. “Tão geral e pleno que continha o direito de não usar e de não produzir” (MARÉS, 2003, p. 12).

Este direito quanto à apropriação individual, exclusiva e absoluta de uma gleba de terra, e à forma de usufruir dela é uma construção humana e bastante recente. Ou seja, se originou com o advento da sociedade capitalista. Por exemplo: o caráter concentrador das terras – traço comum da estrutura fundiária brasileira – como veremos, tem uma relação direta com o desenvolvimento do capitalismo no campo.

Quanto à escola, ao constituir-se como classe dominante, a burguesia dela se apropria e a elege como uma instituição privilegiada para tornar seu projeto de mundo hegemônico (FERNANDES, 2002a, p. 33). Em outras palavras, com o capitalismo batendo às portas da sociedade, qualquer conhecimento desenvolvido fora da escola passa a ser desvalorizado e os valores burgueses passam a ser difundidos como valores

universais de todas as classes sociais. Isso acontece até mesmo nas sociedades, como as camponesas, onde as relações de produção não são, necessariamente, capitalistas.

A universalização da educação (rural e urbana) não foge à regra imposta pelo capital, qual seja, a de que todos tenham um mínimo de informação e instrução que venham ao encontro dos valores do projeto burguês. Nesta perspectiva, acreditava-se (ou fazia-se acreditar) que, através da educação, poder-se-iam corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista, sendo que, desta forma, “o Estado cumpriria sua função de assegurar a coesão das classes sociais” (SILVA, 2004, p. 108). Ledo engano.

O projeto de sociedade criado pelo capital é um projeto excludente e classista, assim como o sistema educacional: “esse sistema escolar nasceu e se estruturou marcado por interesses de classe” (ARROYO, 1987, p. 18). Em outros termos, significa dizer que este projeto não foi criado para servir às classes pobres, ou seja, os trabalhadores rurais/do campo e/ou urbanos. Foi pensado/montado, sim, de tal forma a atender os interesses do capital com o objetivo de formar “cidadãos-trabalhadores” que, como bem ressalta Arroyo (1987, p. 18), “[...] à imagem de seus interesses de classe, e para mantê-los nessa condição de classe”. O que implica dizer que o papel que o capital reserva às escolas é o de “adequar-se ao sistema produtivo, às exigências do mercado e da competição” (LIBÂNEO, 2002, p. 08). Esta forma de se conceber a escola foi, naturalmente, estendida também à escola do campo, caracterizada como um arremedo da escola urbana.

Cabe, aqui, ressaltar as palavras de Frigotto (2001, p. 46) quando diz que “as classes sociais não são um dado, ou uma coisa, mas um processo, uma relação de força e de poder”. Em outras palavras, não há como negar/esconder, como quer o projeto neoliberal, o caráter de classe, tanto do estado quanto da escola. Aliás, esta pretensa tentativa – da idéia do desaparecimento das classes sociais – como nos adverte o autor na mesma obra, nada mais é do que uma tentativa de se encobrir/esconder o caráter violento e destrutivo, “sem precedentes”, do capital.

As contradições, produzidas pelo atual projeto de sociedade, se fazem sentir, como veremos, lá na escola do Assentamento, que focaremos na análise. As semelhanças desta escola (infra-estrutura), dos professores (formação), dos alunos (resultados de aprendizagem), etc., com o que ocorre nas/com as escolas urbanas

(principalmente da periferia), também servindo aos filhos dos trabalhadores, não é mera coincidência/acaso. É resultado de um projeto que constrói suas políticas públicas de acordo com os interesses de classes. Por isso temos duas escolas: a escola para os filhos dos trabalhadores (classes dominadas, rurais e urbanas) e a escola para os filhos proprietários (classe dominante). As políticas oficiais tentam, de todas as formas, ocultar esse caráter de classe da escola.

Hoje, a educação, enquanto “direito de todos e dever do Estado”, é assegurado pela atual Constituição Federal, a de 1988, no seu Art. 205. Embora esta não faça nenhuma menção direta a respeito da Educação do Campo, fica subentendido que este direito seja estendido também aos trabalhadores do campo. Mas, o que ocorre, de fato, é que, na prática, a educação que lhes é destinada, segundo a legislação (LDB 9.394./96), é tratada como “educação rural”.

Olhar para o nosso passado histórico do campo, bem como para o presente, significa ir ao encontro de uma histórica marcada por uma violenta desumanização das condições de vida dos sujeitos que ali vivem e trabalham. Ou, como nos lembra Caldart (2002a, p. 29), por “uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes”.

Se tomarmos como referência a educação dos trabalhadores neste contexto histórico, vamos perceber que toda a vez que houve algum tipo de iniciativa (e estas existiram), - política educacional ou de projeto político pedagógico – estas foram feitas de *cima para baixo*, ou seja, *para o meio rural/campo*; e não com as *bases*, ou seja, *com os trabalhadores*. Em outras palavras, significa dizer que a educação que chegou/chega a estas populações, os povos do campo, não foi nem é a que interessa a estes trabalhadores, mas a que convém aos sucessivos modelos econômicos implantados e que buscam, única e exclusivamente, atender os interesses do capital.

Portanto, pensar a escola para os trabalhadores do campo significa pensá-la a partir de outra perspectiva, qual seja, que vincule a luta por educação, como ressalta Caldart (2002a, p. 29 – 30), “com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo”. Para a autora, não há como educar o povo do campo de forma verdadeira sem que sejam transformadas as condições atuais de sua existência (p. 30). Portanto, nesta perspectiva, a Educação do Campo se inscreve no campo das práticas que, assim como a educação popular, “visam contribuir para a transformação

das relações sociais e políticas que alicerçam estrutural e funcionalmente o sistema capitalista” (MANFREDI, 1996, p. 179).

Nos últimos anos o avanço mais significativo, em termos de educação escolar para os filhos dos trabalhadores do campo, começa a ser delineado a partir da instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002). Sua importância maior está no fato destas terem sido pensadas/construídas a partir das reivindicações históricas dos movimentos sociais e trazerem, no seu ideário, a síntese de muitas lutas por uma educação de qualidade social para todos os trabalhadores que vivem da e na terra, bem como os povos das florestas, os povos dos rios, enfim, *os povos do campo*.

Esta proposta de educação, definida como *Educação do Campo*, vem sinalizar novas formas de se pensar e de se fazer políticas públicas voltadas à educação, especificamente escolar/formal, cuja dinâmica está apoiada numa relação mais estreita entre as instâncias Federal, Estadual e Municipal, sociedade civil organizada e, em particular, com os povos do campo, organizados e/ou “mais ou menos organizados” (CARVALHO, 2005), como ainda ocorre, dentre outros casos, com os trabalhadores do campo em Mato Grosso.

A importância maior deste projeto de Educação do Campo, ao que nos parece, está no fato de se propor a pensar a escola a partir de um “outro olhar sobre o campo” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p. 11). Ou seja, a partir dos seus sujeitos, com suas histórias de vida marcadas pela luta por terra, emprego, moradia, educação/escola, enfim, por uma vida digna. Sentimento este que se resume, na fala dos sujeitos da pesquisa, como veremos, como busca/esperança de “uma vida melhor”.

A história de luta dos movimentos sociais do campo choca-se com os mais diferentes interesses do latifúndio monocultor/exportador que, mais ou menos expressivo em determinados momentos históricos (ciclos econômicos), ainda se reproduz no campo. Hoje, as muitas “cercas” erguidas no campo, que impedem a construção de outro modelo de se produzir e educar, estão diretamente ligadas aos interesses dos grandes empresários do setor agro-exportador. Este, muito bem representado pela bancada ruralista, organizada na União Democrática Ruralista – UDR, com intensa atuação no Congresso Nacional.

Com a atual corrida pelos agro-combustíveis (a partir de grãos ou da cana de açúcar), transnacionais do agronegócio, principalmente nas áreas de grãos e venenos (Cargil, Bunge, Monsanto, Syngenta; Bayer, Basf), avançam sobre o cerrado, a floresta amazônica, o pantanal (e outros biomas) deixando para trás toda forma de destruição, consolidando, cada vez mais, o atual modelo econômico de concentração e centralização da renda e da riqueza no/do campo.

De um lado, temos o princípio constitucional da Carta Magna, do qual deriva a legislação (ordinária e especial), que confirma a função social da terra e, com isso, determina e regulamenta a desapropriação de imóveis rurais para fins de interesse social (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Título VII, Cap. I, Art. 170, Inciso III e Cap. III), mais especificamente para a Reforma Agrária. Porém, de outro e, na prática, não se tem conseguido avançar o bastante no sentido de garantir o acesso à terra, terra de trabalho, a todos os trabalhadores que necessitam dela para poderem viver, criar seus filhos com dignidade, possibilitando-lhes o acesso e a permanência em uma escola pública, gratuita e de qualidade. Tanto que hoje, a propriedade privada da terra permanece garantida enquanto direito sagrado, absoluto e inviolável e a concentração de terras não encontra qualquer impedimentos legislativos (ZIBETTI, 2005, p. 62).

Os atuais projetos de Reforma Agrária implantados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, na região norte do Estado de Mato Grosso, a partir da década de 1990, representam, de certa forma, a continuação da política de ocupação/colonização da fronteira amazônica, implantada pelos militares a partir da década de 1960/1970. Especificamente, se tomarmos como referência o papel do Estado frente à ação dos movimentos sociais, qual seja, o de desarticulá-los, de criminalizá-los, em benefício dos interesses do grande capital. O que pode ser traduzido, na prática, como a ação materializada do projeto capitalista neoliberal, que limita a intervenção do Estado na defesa do direito público, tanto em termos de políticas agrária e agrícola quanto educacional. Políticas estas efetivadas na mercantilização da terra e da educação.

Importa ressaltar, no entanto, que tais medidas não significam, necessariamente, o fim do campesinato. Pelo contrário. Conforme Moura (1986, p. 17), “o sistema capitalista dominante, que determina a organização do trabalho e da apropriação da terra em muitas formações sociais espalhadas pelo mundo, não erradicou o camponês”. Para a autora, isso se deve ao fato de que “os processos sociais que viabilizam a existência do

camponês têm sido mais expressivos e fortes do que aqueles que o levam à extinção” (Op. cit., p. 17). É por isso que a busca da terra, independente da forma como esta é conquistada, vem permitindo a reconstrução da vida camponesa, como é o caso, por exemplo, dos parceiros da Gleba Mercedes V e que, de posse da terra, buscam assegurar e garantir o direito à educação dos seus filhos. Ou seja, o Assentamento representa a possibilidade de reprodução destes trabalhadores através da pequena produção, a produção camponesa.

Há bastante tempo os campos da Amazônia mato-grossense mostram os sinais da destruição do meio ambiente. O avanço do capital sobre a floresta produziu, inegavelmente, junto com a riqueza (para poucos), a pobreza e a miséria (para muitos). Basta olhar/observar as margens das rodovias (BRs MTs): a mata destruída pelo fogo deu lugar ao pasto e às grandes lavouras voltadas às monoculturas. Povos originários, antigos posseiros, caboclos, ribeirinhos, sem-terra, recém-chegados, foram e vão sendo empurrados para os fundos das fazendas, em áreas sem valor de uso para a produção, quando não para as periferias das grandes (médias e até pequenas) cidades. Toma-se como exemplo, Cuiabá, a capital do Estado de Mato Grosso.

É importante ressaltar que em Mato Grosso, hoje, além da presença da grande exploração capitalista e do agronegócio, o rural ou o campo é um espaço de sociodiversidade e o campesinato é uma das dimensões dessa realidade. Segundo Carvalho (2005), esta presença é tão significativa que estes trabalhadores se constituem, hoje, como a “cara mais nova” do campesinato de Mato Grosso, principalmente os sem-terra.

Os atuais acampamentos de sem-terra, organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra – CPT, foram criados nos últimos anos, ao longo da BR 163, principalmente na região norte do estado/MT. As manifestações públicas dos assentados da Gleba Mercedes V, das quais também participaram acampados do MST, realizadas na cidade de Sinop (passeatas, ocupação das dependências da Prefeitura e da Câmara de Vereadores, em 2006, e do Banco do Brasil, em 2007, vêm mostrar exatamente isto: o campo em Mato Grosso tem uma outra cara, a do camponês, a do homem e da mulher que querem terra para trabalhar, emprego, renda, vida digna.

Estamos, portanto, diante de um fato novo: o prenúncio de que o silêncio imposto pelo projeto capitalista à região norte de Mato Grosso pelos grandes grupos econômicos nacionais e internacionais, começa a ser quebrado. E a região, conhecida como “terra do silêncio” (PIAIA, 1999), começa a ver-se “obrigada” a lidar com a presença desses novos sujeitos que, assim como outros tantos trabalhadores (rurais e urbanos), passam a lutar pelos direitos os quais lhes foram prometidos, mas, na prática, negados ao longo do processo de implantação do projeto de colonização.

Julgo que, ao lançarmos nosso interesse de estudo sobre estes sujeitos, nossa justificativa, dentre outras, ganha força na medida em que estes trabalhadores passam a ser vistos, antes e acima de tudo, como portadores de direitos, principalmente o direito a uma vida digna. O que significa, na prática, direito à terra, ao trabalho, à saúde, à moradia e, sobretudo, direito ao saber escolar. Como nos diz Arroyo (1999a, p. 21), a educação (básica) “tem que ser vinculada aos direitos”. Para o autor, “o direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (Op. cit., p. 21-22).

No contexto em que estamos nos movimentando, mais especificamente, na região norte de Mato Grosso, há uma nova dinâmica sendo construída, principalmente no campo. Isso vem a representar novas possibilidades de acúmulo de capital por parte do grande capital, madeireiros, latifundiários, grandes grupos econômicos a investir nas mais diferentes áreas de produção, industrialização, comercialização, etc. E, é neste cenário que os camponeses continuarão a exercer/desempenhar, como nos diz Moura (1986, p. 19), “um contraditório papel que, de um lado, expressa a sua resistência em desaparecer e, de outro, é resultado do próprio capitalismo que não o extingue”. Ou então, como diz a autora, terá “suas formas de produção e organização de vida, redefinidas e, em larga medida, postas a serviço de uma realidade estrutural mais poderosa: a engrenagem de produção do capital”. Ou seja, se a fronteira se abre para o agronegócio, traz contida também a necessidade da produção camponesa. O que se justifica, uma que vez, como observa Ribeiro (1987, p. 113), “[...] o capital submete as suas leis, durante o período que é de seu interesse, formas de produção não capitalistas, sem reproduzi-las ou destruí-las [...]”.

Os atuais titulares dos lotes/parcelas no Assentamento Gleba Mercedes V são trabalhadores que já tiveram, ao longo de suas trajetórias de vida, algum tipo de experiência com o trabalho na terra. São, como declaram, filhos de pequenos

proprietários rurais; na sua grande maioria, analfabetos ou semi-analfabetos que, por diferentes motivos, se viram obrigados a deixar o campo. A estes, agregam-se outros trabalhadores, também com alguma experiência na lida do campo: desempregados urbanos, diaristas, sem teto, dentre outros. Estes são, basicamente, os sujeitos de nossa pesquisa.

O fato do Estado (MT) reconhecer a presença destes trabalhadores no campo (CARVALHO, 2005), significa um grande avanço, uma vez que passam a constituir-se enquanto sujeitos de direitos. O que implica, necessariamente, que se busquem novas formas de se fazer políticas públicas, tanto agrária e agrícola quanto educacional. Como exemplo, podemos citar a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em nível nacional e, no caso de Mato Grosso, sua implantação, em 2006, no PEE (Plano Estadual de Educação) para a Educação do Campo. Não poderíamos deixar de mencionar, também, o fato de que o município de Sinop (2008) tem contemplado, no PME (Plano Municipal de Educação), uma sessão sobre a Educação do Campo.

Para os assentados da Gleba Mercedes V a posse da terra representou e representa uma importante conquista, assim como a escola, hoje presente nos dois núcleos (Agrovila e Campos Novos), onde lhes é oferecido o ensino de nível fundamental e médio. Como os pais/parceiros vêm na educação escolar/formal (por eles denominada, simplesmente, como “educação” ou “escola”, ou mesmo “estudo”), a saída para (quase) todas as coisas e/ou (quase) todas as expectativas quanto ao futuro dos filhos (“vida melhor”), passamos a nos interessar e concentrar nossa atenção sobre a educação escolar, a escola, o estudo, a escolaridade destes sujeitos.

Levando em consideração esta realidade, estas manifestações, estes sentimentos, é que foi definida a questão da pesquisa, assim genericamente colocada: *que escola está sendo construída na/pela comunidade Gleba Mercedes V após a conquista da terra?*

Ora, “a educação, como prática social, é condicionada; não se faz no isolamento, mas mediante a influência das forças sociais – condições materiais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas” (BUTTURA, 2005, p. 127). Ou seja, esta se faz a partir de um contexto marcado por um conjunto de determinantes e que envolvem interesses de classes. Na prática, isso significa dizer que sua construção resulta de um processo que tem, de um lado, a pressão do processo hegemônico dominante voltado aos

valores/princípios capitalistas de cunho neoliberal (do mercado, do individualismo, do consumo); de outro, um projeto que procura articular a luta por uma educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais (ONÇAY, 2005, p. 126).

Levando em consideração estes aspectos, vimos, então, a necessidade de acrescentar à pergunta inicial, outras questões, digamos, complementares como: *que limites e possibilidades de transformação social estão presentes na relação entre a comunidade e a escola? Como estes se apresentam, ou se materializam, no fazer cotidiano dos assentados, mais especificamente, na construção desta escola?*

Como seria impossível uma abordagem que contemplasse todas as escolas dos assentamentos de Reforma Agrária criados pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) em Mato Grosso, ou mesmo na região norte deste estado, optamos pelo estudo de apenas um, o Assentamento Gleba Mercedes V, localizado no município de Sinop/MT, caracterizando assim um Estudo de Caso¹. As análises foram trabalhadas levando-se em consideração os marcos da teoria do materialismo histórico-dialético².

Acreditamos que a pesquisa, assim delineada, envolvendo a escola de um Assentamento de Reforma Agrária do INC RA se justifica na medida em que esta nos leva a compreender um pouco do porquê, em pleno século XXI, a população do campo ainda permanece marginalizada do processo de escolarização, com acesso restrito, mesmo ao nível básico de ensino, a uma escola de qualidade (ARROYO, CALDART e

1 Segundo André (2005, p. 29), dentre outros aspectos, o que caracteriza um estudo de caso é a “singularidade da situação”, ou seja, a unidade escolhida para o estudo, que, segundo a autora, “representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos casos, seja porque é completamente distinto de outros casos”. Neste sentido caminha Chizzotti (2000, p. 102) quando diz que o estudo de caso “é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenador e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. Segundo o autor, “o caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto para propor intervenção” (p. 102). E conclui: “é considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação” (p. 102).

2 Este referencial é significativo na medida em que “se estrutura como crítico radical do capitalismo” (FRIGOTTO, 2001, p. 24). Para o autor, embora o referencial marxista não seja o único que faz crítica às relações sociais capitalistas, é o que o faz de modo radical, ou seja, o que vai à raiz das determinações: “trata-se de um referencial que se afirma na crítica ao capitalismo e, enquanto existir, seu papel permanece fundamental e insubstituível. A crítica assume efetivo papel histórico quando se constitui em mediação para a travessia para novas formas de relações sociais” (p. 42). Para Martins (2000), este referencial teórico (o materialismo histórico) tem sua importância na medida em que se apóia “na concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática” (p. 27).

MOLINA, 2004, p. 08). Segundo, como educador/pesquisador de uma Faculdade de Educação, também tenho e venho me perguntando, assim como os atores supracitados, o porquê deste “silenciamento e esquecimento e, até do desinteresse sobre o rural ou o campo nas pesquisas sociais e educacionais”? (Op. cit., p. 08). O rural/campo teria perdido “consistência histórica e social”? O povo do campo seria uma “espécie em extinção”? A modernização tem/teria decretado o fim do campo? Nestes casos, se justificaria o fato de a escola do campo “ser apenas um arremedo da escola da cidade?” (Op. cit., p. 08).

Para Rodrigues (1991, p. 34-35), há que se perguntar, também, por que, apesar das profundas transformações que atualmente estão correndo na estrutura do campo brasileiro, “inclusive com densas e vastíssimas repercussões sociais, políticas e econômicas, a educação não tem sido objeto de mudanças, nem se fez ou se faz transformadora”?

Gostaríamos, sobretudo, que as discussões, as análises, as reflexões, as considerações, etc. pudessem, de alguma forma, contribuir no sentido de que se possa reconstruir no imaginário coletivo uma nova imagem do campo; bem como mudar o imaginário da população que vive, trabalha e estuda no campo, qual seja: que este seja visto como um “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2002b, p. 92). Campo este, onde os protagonistas sejam, de fato, os novos personagens da cena política brasileira, os sem-terra.

O interesse pelo tema tem a ver com minha história de vida: filho de agricultores, vivendo a infância e parte de minha juventude trabalhando na roça, no interior do Rio Grande do Sul (Tucunduva), alfabetizado em uma escolinha rural (Escola Estadual Costa e Silva), aprendi desde muito cedo a lidar com as adversidades com as quais se depara uma família que vive e trabalha numa pequena propriedade rural. Ainda bastante jovem tive que sair de casa para poder continuar estudando e me formar em um curso superior. Esta possibilidade, no entanto, só foi possível pelo fato de ter conseguido ingressar no Seminário da Congregação do Sagrado Coração de Jesus (SCJ). Ali pude continuar meus estudos (ensino fundamental e médio) até a faculdade (1974 – 1984). Os anos de estudo e trabalhos sociais junto às comunidades pobres (trabalhos pastorais), foram me impregnando dos ideais de justiça social, de democracia, da possibilidade de uma Igreja dos pobres. Algo tão comum entre nós, jovens universitários idealistas,

sonhadores..., mas que deixou marcas profundas. Estas preocupações ainda as trago comigo, me acompanham, orientando minha vida enquanto educador, trabalhador, pai de família e, sobretudo, como cidadão que acredita ser possível uma sociedade justa/digna para todos.

Hoje, sou alguém que, como tantos outros, também se “aventurou” por estas terras mato-grossenses, “atraído” por ideais comuns a tanta gente que sonhou com dias melhores (assim como sonham os sujeitos desta pesquisa), mas com o privilégio de partir com uma formação em nível superior. Assim me foi possível ver a realidade com outros olhos, o olhar crítico de um pesquisador/observador. Este olhar diferente é que, de certo modo, motivou esta abordagem. O gosto pela análise, numa perspectiva mais crítica, foi se instalando na medida em que lidava com as ciências sociais, no curso superior. Desta forma, estabeleço um vínculo da pesquisa com meu trabalho como docente de uma Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Sinop/MT e minhas escolhas/opções políticas em favor dos trabalhadores do campo.

Ao longo do trabalho podemos perceber que há uma relação muito estreita entre a forma de se conceber o campo e a educação formal, ou seja, a escola ofertada aos trabalhadores assentados/parceiros. Buscamos, dentro do possível, estabelecer algum tipo de relação entre o papel da escola com o contexto político, econômico, social e cultural onde esta está inserida: a quem interessa esta escola? Por quê? É neste sentido que as palavras de Marx e Engels (2002, p. 55) ganham sentido quando nos perguntam/afirmam: “e vossa educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, [...]”?

Temos buscado, ao longo de todo trabalho, embora dividido em temas que constituem os capítulos, apreendê-los, não separadamente, mas como partes de um todo orgânico, interligadas e que, de certa forma, deixam transparecer entre si alguns elementos de continuidade/descontinuidade/ruptura. Não houve como nos distanciarmos da realidade concreta, vivida, vivenciada pelos assentados. Tanto que estes, através das falas/depoimentos foram, praticamente, delineando/conduzindo as diferentes temáticas abordadas, de tal modo que pudéssemos perceber o entendimento que estes têm de educação escolar. Ou, como eles costumam dizer, da educação/escola/estudo... A partir deste entendimento é que podemos melhor dizer quais são, de fato, os limites e as

possibilidades da escola em transformar a realidade onde esta está inserida. Ou seja, nesta relação que se estabelece entre a escola e a comunidade.

Assim como Mészáros (2005, p. 25), acreditamos que “poucos negariam, hoje, que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de produção estão intimamente ligados”. E acrescenta: “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social em que as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças” (Op. cit., p. 25).

Partindo, basicamente, destes entendimentos, acreditamos ser possível contribuirmos no sentido de que se possa re/pensar o papel da escola para os trabalhadores do campo; bem como refletir sobre suas práticas, possibilitando que esta se transforme em aliada destes sujeitos na luta contra o capital que os expropria/explora, não só da terra, mas também do saber. Portanto, pensar a escola do campo, diferentemente da escola rural (“escolinha” das primeiras letras: ler, escrever, contar), significa avançarmos no sentido de que se possa vislumbrar um novo projeto de Brasil, um novo projeto de campo, um novo projeto de escola, “resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo” (NERY, 1999, p. 09).

Tomando a realidade como processo e tendo claro de que “todos os problemas importantes da realidade são um complexo de problemas” (DEMO, 2004, p. 86), desde que começamos os trabalhos, tivemos uma preocupação quanto à forma de trabalhar metodológica e teoricamente o objeto de pesquisa. Ou seja, *como* trabalhar a realidade, a escola do Assentamento, e a *partir de que* interlocutores, isto é, com que “lentes” interpretar/analisar os diferentes momentos/quadros trazidos da realidade pelos sujeitos da pesquisa, presentes no objeto estudado.

Diante da riqueza de situações encontradas no campo empírico, procuramos, além das orientações obtidas nas leituras quanto ao *como fazer*, ousar/avançar, deixamo-nos, por vezes, guiar pelo trabalho de campo. O que não significou, neste caso, abandonar as orientações estabelecidas pelo projeto. Pelo contrário. Segundo Januário (2004, p. 61), nesta forma metodológica, “o campo é quem vai, de certa forma, direcionar os rumos da pesquisa [...], os caminhos a serem seguidos, as rotas a serem alteradas, sem perder de vista, é claro, as balizas estabelecidas no projeto de pesquisa”. Para o autor, “essa é uma das características dos estudos de caráter exploratório, das micro-abordagens, isto é, dos

estudos que caminham do particular para o geral” (p. 61). E conclui: “a lógica interna do grupo em estudo só começa a ser entendida a partir do momento em que o pesquisador mergulha no interior do grupo, desvendando as particularidades do universo a ser estudado. As reflexões serão então construídas a partir dos dados encontrados” (p. 61).

Nos primeiros contatos que tivemos com os assentados, professores, alunos - a chamada pesquisa exploratória - enquanto ouvíamos os relatos (quase sempre desconhecidos) sobre a criação do Assentamento; suas histórias de vida; o dia-a-dia no assentamento; as críticas sobre a educação/escola, sobre professores..., pressentimos que as dificuldades que encontraríamos pela frente seriam muitas. Tenho me perguntado (não nego que com certo receio) *como* me aproximar e começar a “mexer” com uma realidade que carregava e carrega uma história tensa e complexa e que passaria a merecer, a partir daquele momento, ser melhor (ou de outra forma) contada; onde o silenciamento e o esquecimento não têm mais sentido; onde se tornava urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam os povos do campo (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004), no caso, a dinâmica de um grupo que forma a comunidade Gleba Mercedes V?

Tenho me questionado, também, como chegar e “invadir” um espaço onde há pouco lugar “para o triunfalismo dos números, para a apoteose da efetiva conquista que é, finalmente, depois de anos de sofrimento, o pedaço de terra para firmar raízes e assegurar a vida”; onde “a pauta que os domina é a da experiência negativa e sofrida do passado”; onde “o dramático da trajetória não obscurece e certamente não anula essa conquista vital, mas dela não se separa”?(MARTINS et al., 2003, p. 08).

Diante desta realidade complexa, no entanto, tinha duas certezas: se, de um lado, estava diante de sujeitos fragilizados, devido a uma trajetória de vida marcada pela desterritorialização (MARTINS et al., 2003), de outro, tinha a consciência de que estes mesmos sujeitos são portadores de saberes/conhecimentos próprios (FREIRE, 1996) e dinâmicas próprias de poder (FOUCAULT, 1979). O que houve, neste caso, foi a necessidade de se estabelecer, entre as partes, um clima de confiança, de compromisso, ético. Este esforço foi feito e possibilitou a caminhada.

As primeiras visitas que fiz junto às famílias dos assentados nas suas “moradas”, bem como às escolas, mantendo contato com os professores, me colocaram diante de

uma realidade muito dura, qual seja, a marcada pela pobreza: velhas casas de madeira, pequenas, sem pintura, sem infra-estrutura mínima (água, energia elétrica...). Nas paredes, via-se um ou outro calendário, amarelado pelo tempo, com a figura de santos de devoção e/ou de candidatos à política local. Nos entornos das casas, nos seus quintais, encontravam-se sinais visíveis do quase total abandono. O quadro se completa quando, por todos os lados, não há como não ver e/ou esconder os sinais da destruição da floresta (desmatamento e queimadas). As escolas, em nada se parecem com um lugar onde se possa dizer (sem exageros) que ali se produz algum tipo de conhecimento. Os professores parecem ser “considerados como gente de uma espécie profissional inferior: mais leigos do que professores” (BRANDÃO, 1983, p. 136).

Não poderia deixar de mencionar um fato de que muito me impressionou: a aparência sofrida dos assentados, principalmente dos adultos: rostos/faces queimados pelo sol e o sorriso sempre tímido/disfarçado (quando não envergonhado) pela falta ou má conservação dos dentes. Não menos chamativo/constrangedor tem sido ver aquelas crianças descalças, mal vestidas e sujas, brincando/correndo nos pátios empoeirados nos período da seca e/ou enlameados nos período da chuva. E, repito: as escolas em nada se pareciam ou se parecem com escolas, com aquelas idealizadas pelas gravuras que aparecem em muitos dos livros didáticos.

No começo dos trabalhos, durante o caminho de ida e volta, dentre as muitas viagens que fiz até o Assentamento, ficava me perguntando: que lugar era aquele, longe de tudo e de todos; que gente era aquela, do que e como vivem; enfim, que conhecimento escolar era ensinado naquele ambiente tão impróprio/hostil? À noite, enquanto repousava, muitas cenas vistas e vivenciadas se reproduziam na mente e, durante o sono, algumas povoavam meus sonhos...

Neste clima, com estes e outros questionamentos, comecei os trabalhos de campo. Aos poucos, fui caminhando. O que mais me preocupava, inicialmente, não era, necessariamente, o *fazer*, mas *como* e por *onde* começar a fazer, pois, eu era, para os assentados, “o estranho, o interveniente, o invasor simbólico...” (MARTINS et al., 2003, p. 09). De fato, era assim que eu me sentia. Como forma de quebrar esta barreira, comecei buscando apoio junto aos indivíduos-chave no grande grupo (dentro e fora do Assentamento)³, dialogando com algumas pessoas que conheciam melhor a realidade do

3 Os primeiros contatos, bem como as primeiras entrevistas foram feitas com pessoas, que, embora não fossem parceiros, tinham/tem algum conhecimento a respeito da realidade que envolve o Assentamento, dentre eles, um

assentamento. Aos poucos, fui “ganhando” as pessoas. Num segundo momento, passei a visitar as escolas, em companhia da diretora e das coordenadoras da escola pólo/sede (Uilibando Vieira Boggo), quando das habituais visitas.

Tão logo me senti integrado/aceito pelos parceiros, passei a visitar algumas famílias nas suas moradas; participei de reuniões com os professores e pais; “palestrei”; percorri, de ônibus, o trajeto de ida, feito pelos alunos e professores, entre a morada e a escola, e de volta, entre a escola e a morada; participei de festas, junina, dentre outras; de encontros com o Sindicato, a Empresa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMPAER/MT; tirei fotos, etc.

O material coletado em campo deu-se, basicamente, através de entrevistas (semi-estruturadas) ⁴ e observações. As entrevistas foram realizadas em diferentes momentos e em diferentes locais no transcurso de 2006 e 2007; todas foram gravadas em fitas K7. Também houve a necessidade do uso de documentação, esta fornecida pelo Sindicato (fotos, termo de posse), a empresa colonizadora (mapas), as escolas (diários de classe).

No Assentamento entrevistei parceiros e parceleiras, professores e professoras, num total de 15 pessoas. Destas, 6 eram parceiros(as)-professores(as) alunos(as)-parceleiros(as)⁵.

Algumas passagens interessantes marcaram o trabalho de campo. Dentre outras, gostaria de destacar duas. Primeira, desde o início dos trabalhos me tornei, junto aos

agrônomo e um técnico agrícola, da EMPAER/MT, que trabalham junto aos assentados; um ex-funcionário da instituição que é parceleiro; quatro professores da UNEMAT, que desenvolvem trabalhos de pesquisa e extensão junto ao Assentamento; dois agrimensores responsáveis pela abertura da Gleba; uma assistente social do sistema penitenciário de Sinop, que conhece os casos que envolvem trabalhadores do Assentamento e a justiça; uma líder religiosa que trabalha junto aos assentamentos no norte do Estado; o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sinop e um acadêmico da UNEMAT, que fazia estágio em um assentamento do Inbra no município de Cláudia/MT e que, como vereador, acompanhou a criação dos assentamentos do Inbra no norte do Estado de Mato Grosso.

⁴ Embora já se tenha produzido bastante sobre Educação do Campo em nível nacional, há a dificuldade em se encontrar material que trate ou estude as escolas dos assentamentos, especificamente, como é o caso, das escolas dos assentamentos do INCRA, em Mato Grosso e/ou no norte do estado. Por isso incorporamos os relatos orais como uma das fontes básicas no trabalho, principalmente quando o trabalho de campo passou a tomar corpo na pesquisa. Neste sentido, compartilho com Manfredi (1996, p. 17) quando afirma a importância da “tradição oral entre os trabalhadores”, podendo-se constituir, segundo a autora, como uma das “principais fontes de dados”. Recorrer às falas/depoimentos (fontes orais) foi uma forma de dar “voz” e “vez” aos protagonistas deste trabalho, os assentados. Dadas as características do Assentamento (grande área e a conseqüente dispersão dos sujeitos) se tornou (quase) impossível o acesso a muitos desses trabalhadores, principalmente os mais antigos. Isso fez com que os contatos e as entrevistas realizadas se restringissem ao círculo de contato (mais estreito) que foi possível realizar.

⁵ Como no Assentamento há duas escolas, uma na comunidade de Agrovila, e outra situada na comunidade de Campos Novos, procurei contemplar (nas entrevistas) os sujeitos de ambas às comunidades, de ambos os sexos e, preferencialmente, no caso dos parceiros/as os mais antigos (mais tempo) do assentamento; no caso dos professores, os que se dispunham a falar quando procurados. As entrevistas foram realizadas em diferentes locais: nas “moradas”/casas, na sede do Sindicato, nas escolas e em diferentes momentos, no transcurso de 2006 e 2007. Todos os nomes dos entrevistados foram mantidos no anonimato. Ora identificados por letras (A, B...), no caso dos parceiros/as e/ou por números (1, 2,...), no caso dos professores. Fora disto, identificados pela atividade/profissão do entrevistado (ex: agrônomo, agrimensor, etc.). As crianças foram entrevistadas coletivamente.

assentados, alvo de observações e questionamentos, ou seja, de pesquisador, passei a ser pesquisado: quem eu era? De onde eu vinha? O que estava fazendo? Qual era finalidade do meu trabalho? Que benefícios/resultados estaria trazendo para a comunidade/assentados? A segunda, pela forma como ocorreu, me trouxe certo embaraço, ao menos, no começo. Refiro-me ao caso em que, em certas circunstâncias, ao fazer as perguntas, estas, em vez de serem respondidas, me eram devolvidas em forma de outra pergunta, principalmente com os parceiros. Dois exemplos. a) P - do que vocês vivem aqui no assentamento? R - “você acha que nós vive?” b) P- o que o/a Sr. ou a Sra. acha da escola do seu/sua filho/filha? R- “você chama isso de escola?”.

Por vezes, tive a sensação que os entrevistados/as não estavam entendendo o que eu buscava e/ou não se dispunham a dizer (mais uma vez) e/ou exporem sua vida privada. O que se justifica, uma vez que esta vem marcada pela privação, sofrimento, exposição, humilhação... Como diz Wanderlei (2003, p. 241), sentiam vergonha e pudor à “exposição pública de sua miséria”. Para Berreman (1990, p. 142), esta atitude, digamos, de reserva, se explica porque o pesquisador, ao buscar informações sobre uma determinada realidade, faz com que os “sujeitos procurem proteger seus segredos, já que representam uma ameaça à imagem pública que desejam manter”. Ou seja, usam do silêncio, do não dizer nada, como estratégia. Ambas as considerações, ao que nos parece, são significativas e procedem.

O tempo e a convivência, como elementos definidores da pesquisa de campo, foram mostrando que era preciso, antes de tudo, paciência, persistência e, sobretudo, ganhar a confiança desses sujeitos, pois o mundo em que eu estava me movendo, o Assentamento, era diferente do meu, quer social ou culturalmente. Neste processo, o diálogo foi fundamental. É neste sentido que caminha Oliveira (1998) quando ressalta a importância do pesquisador perceber o informante como um interlocutor, isto é, ouvir e deixar ser ouvido pelo outro, estabelecer um diálogo entre iguais... Este momento de diálogo foi/é fundamental para o pesquisador (e para a pesquisa), pois nos mostramos, nos expomos, defendemos nossas posições políticas, ideológicas, enfim, nos identificamos como pesquisadores-militantes. É neste exato momento em que passei a entender, na prática, o significado das palavras do autor (p. 24) quando, ao referir-se à pesquisa, diz que “acreditar ser possível a neutralidade idealizada pelos defensores da objetividade absoluta, é apenas viver em uma doce ilusão”. Aliás, esta postura (“de que

lado você está”), ao que pude perceber, é exigida (sem rodeios) pelos sujeitos da pesquisa e que deve ser manifesta pelo pesquisador desde o começo dos trabalhos.

O que era, inicialmente, um “compromisso” acadêmico - o que não deixa de sê-lo até o final - o trabalho de campo passou a ter, aos poucos, outros significados. Confesso que, por algumas vezes, me vi envolto por momentos místicos, da volta à infância, à roça, à escola primária; o caminho da escola, os colegas, as professoras, sonhos (tão tímidos). Quantas saudades! Ao distanciar-me do mundo urbano, acadêmico, racional, afloraram “outros” sentimentos, “outras” emoções... Ou seja, o campo me proporcionou momentos significativos onde foi possível, de certo modo, me encontrar melhor, refletir sobre o sentido da vida, sobre o quê e por que fazemos certas coisas, bem como sobre nossas escolhas, opções... Isso me fez, digamos, mais humano, pois percebi que a vida (a nossa e a dos outros) é feita também de pequenas coisas. Isto me permitiu novas reflexões, novos pontos de vista, novas visões do homem e da sociedade. Como nos diz Januário (2004, p. 69), “o campo possibilita abrir-se para a diferença, a refazer os nossos conceitos [...]”.

Quanto às análises dos dados, procuramos trabalhá-las numa perspectiva histórico-crítica, por ter esta, como referencial teórico, o materialismo histórico-dialético, o qual se apóia “na concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática” (MARTINS, 2000, p. 27). Ou então, como diz Gasparin (2002, p. 151), por possibilitar que se leve em consideração as “implicações sociais mais amplas”, isto é, que estas, enquanto partes, possam ser vistas enquanto constituintes de um todo constituído e/ou que se constitui, ou seja, enquanto totalidade. Concordo, neste caso, com Cassin (2005, p. 163) quando diz da necessidade de se retomar as análises mais “amplas e estruturais que possibilitem entender a educação neste contexto de “reorganização do capital”, apresentando-se este como capital globalizado, neoliberal [...]”.

Este entendimento, acredito, resulta do fato de que não há como fazer, dado às atuais circunstâncias, uma leitura da escola, sem que esta seja vista dentro ou como parte integrada/integrante do contexto amazônico, onde as máquinas que derrubam a floresta são as mesmas que põem abaixo as casas, igrejas, cemitérios, escolas... dos camponeses.

Com o intuito de alcançarmos os objetivos a que nos propomos, dividimos o trabalho em seis capítulos, conforme segue:

No capítulo I, *Terra versus Capital*, busco, basicamente, fazer um resgate histórico mostrando como se dá a relação capital versus terra e quais as principais implicações e desdobramentos concretos no campo brasileiro. No centro das questões temos a origem e o desenvolvimento do capitalismo no campo, onde, a partir de então, passam a se estabelecer as relações de confronto, de luta, entre o capital e os trabalhadores, entre a classe dominante e a classe dominada, entre o opressor e oprimido. Em outras palavras, a luta de classes.

Na seqüência, capítulo II, *O projeto do Banco Mundial para o campo: a mercantilização da terra e da educação*, proponho-me trazer à discussão o programa de Reforma Agrária imposto pelo BM (Banco Mundial) aos países periféricos (pobres), dentre os quais o Brasil, conhecido pelos movimentos sociais do campo como “reforma agrária de mercado” (SAMPAIO, 2004). Como esta política, pretensiosamente denominada pelo BM de “política de ajuste estrutural” (MENDONÇA e RESENDE, 2004) age sobre as políticas agrária, agrícola e educacional? Quais são os efeitos concretos desta política em relação aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que incide sobre a educação que lhes é oferecida?

O Estado e a Escola do Campo é o tema ao qual me ocupo no capítulo III. Nesta parte do trabalho, procuro apresentar a atual legislação que rege o sistema de ensino no país e verificar como esta vem tratando a educação do campo, antes tratada como educação rural. Mais especificamente, entender por que razão a educação, enquanto direito, garantido pela Constituição (Art. 205), não se efetivou para todos, principalmente entre a população pobre do país (o que pode ser estendido às periferias dos grandes centros), de modo especial, para os filhos dos trabalhadores do campo? E as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enquanto conquista dos movimentos sociais populares, qual o significado destas para os fazedores de políticas públicas educacionais? E, para os trabalhadores do campo, assentados, acampados, como estas vêm (ou não vêm) sendo trabalhadas?

No capítulo IV, *Norte de Mato Grosso: uma região de fronteira* apresento os principais aspectos (políticos, econômicos, sociais e educacionais) que envolveram a proposta de colonização da fronteira agrícola durante o regime militar (1964 – 1985).

Mais especificamente o projeto de ocupação/colonização da região norte de Mato Grosso, buscando estabelecer uma relação entre o avanço do capital numa determinada região da fronteira agrícola – o caso de Sinop – e as relações sociais aí produzidas, vividas, seus encantos, caminhos e desencontros. Em outros termos, como o capitalismo, enquanto totalidade tem criado/vem criando e recriando os elementos para a sua reprodução: novos ricos (latifundiários, empresários, pecuaristas...), de um lado; de outro, os sem-terra, os sem-trabalho.

Enfim, o campo empírico da pesquisa, *O Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V, Sinop/MT: Banco Mundial versus lutas históricas dos movimentos sociais do campo*, encontra-se no capítulo V. Apoiado, basicamente, nos sujeitos da pesquisa (falas/depoimentos), busco mostrar diferentes aspectos da realidade vivida por estes trabalhadores que buscam, de forma mais ou menos organizada (CARVALHO, 2005) se reproduzir enquanto sujeitos sociais em um Assentamento de Reforma Agrária do INCRA. Qual a origem do projeto? Quem são os sujeitos que ali vivem e trabalham? Como estão construindo este espaço?

E, fechando a pesquisa, no capítulo VI temos: *A escola no/do Assentamento Gleba Mercedes V: Entre a utopia desejada e a realidade vivida*. Nesta última parte do trabalho vi a necessidade de trazer para dentro do texto alguns aspectos/quadros da realidade vivida pelos assentados. Realidade esta manifesta nas falas/depoimentos, nas observações feitas, nas práticas cotidianas e que, de modo direto ou indireto, estejam relacionados à educação escolar (ou como eles dizem, à escola) dentro do Assentamento. Que escola eles têm? Que escola eles sonham ter? O que, como, por que, desta distância tão grande entre os sonhos/utopias buscados e a realidade vivida?

O que podemos antecipar, desde já, é que existe uma grande/enorme distância entre os sonhos/utopias desejados, na busca/luta por uma “vida melhor” que começaria, em tese, pela conquista da terra (terra de trabalho) e que se complementaria, no fazer cotidiano dos camponeses assentados, através da escola sonhada para os filhos: escola pública, gratuita e de qualidade.

As análises feitas ao longo do texto vão nos mostrar que, assim como existem limites, existem também possibilidades da escola ser buscada, ou seja, seu importante papel, no processo de transformação social. Ainda, os limites e as possibilidades não se restringem à escola ou mesmo à comunidade onde ela está inserida. Ou seja, ambos


também estão sujeitos a fatores e/ou causas externas ao próprio contexto da escola e da comunidade. Em outras palavras, dependem (ou sofrem influência), ou melhor, têm como determinantes fatores que dependem de um contexto maior daquele (local) onde se encontra o objeto estudado. E, ambos os contextos, como sabemos, estão/são fortemente marcados por diferentes interesses, quando não antagônicos, o que é característico de uma sociedade dividida em classes sociais, como é a sociedade capitalista.

Por fim, gostaria de dizer que não teria sentido se buscássemos compreender o papel da escola, hoje, apenas numa perspectiva da reprodução dos interesses da classe dominante. Há que buscá-la, necessariamente, numa outra perspectiva, qual seja, a da transformação no sentido dos interesses das classes populares. Ou seja, mostrar que a própria reprodução é contraditória, o que permite que se abram caminhos para as mudanças/transformações necessárias para acolher os interesses das classes populares, que, neste estudo, são os trabalhadores do campo.

Portanto, se à escola cabe o papel de reprodução da estrutura social vigente, ela pode servir também, quando vista como espaço de contradições (LIBÂNEO, 2002, p. 10), como um lugar de desenvolvimento da consciência, e contribuir para a transformação social (FERNANDES, 2002a, p. 36). Ou então, teríamos de nos perguntar se haveria algum sentido/significado falarmos da/sobre a escola, hoje, quer rural e/ou urbana, se não acreditássemos na sua importância, no seu papel, voltados à construção de uma outra/nova sociedade?

CAPÍTULO I

CAPITAL *VERSUS* TERRA



Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídas de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo processo (MARX, 2003, p. 829 -30).

1 Origem e desenvolvimento do capitalismo no campo

O sistema de produção capitalista desenvolveu-se em regra (com exceção de algumas colônias) em primeiro lugar nas cidades, em primeiro lugar na indústria. A maior parte das vezes a agricultura escapa durante muito tempo à sua influência. Mas a evolução industrial já conseguiu modificar o caráter da produção agrícola (KAUTSKY, 1972, p. 23).

Neste capítulo busco, basicamente, mostrar a relação capital versus terra. Mais especificamente, como se dá esta relação e quais as principais implicações e desdobramentos concretos no campo brasileiro. Para melhor compreensão e entendimento do tema, tendo em vista os objetivos do trabalho, divido-o em três partes. Primeira, como se deu a origem do capitalismo no campo, Europa Ocidental, final do século XV e início do século XVI; segunda, o capitalismo no campo brasileiro e a formação da atual estrutura fundiária⁶ e; terceira parte, o movimento do capital em direção à fronteira amazônica, o caso norte de Mato Grosso.

Creio que, no bojo das discussões e análises, tendo como referência a relação terra x capital, estas possam suscitar um melhor entendimento de questões que dizem respeito à nossa realidade como um todo, especificamente as que envolvem a realidade campo (concentração da terra, violência, mortes...), o trabalho do campo (longas jornadas, falta de assistência social, trabalho escravo...), o trabalhador do campo (destituído de direitos) e a educação do campo (descaso, abandono...).

Não há como negar que o capitalismo, ao longo dos anos, foi capaz de produzir um novo desenho da realidade rural/campo⁷. Este desenho foi e está sendo pintado, constantemente retocado, com as cores que agradam ao capital. Estas cores, nem sempre bem definidas, fruto das contradições, escondem significados diversos. É o que dá a aparência de “beleza” ao fenômeno, ao perder-se de vista a essência, as suas relações históricas com a sociedade em que se insere (KOSIK, 1976). Pensamos que, ao buscar

⁶ Esta se refere à forma de distribuição e acesso à terra.

⁷ Fernandes (2002b) vê a necessidade de se ressaltar a expressão “campo” em substituição ao “rural”, concebendo-o como um espaço social com vida, identidade cultural própria, etc., e não apenas como um espaço territorial, demarcador de área.

desvendar estas cores, possamos vê-las como partes formando um todo, e, assim, entender este todo contraditório.

As palavras de Kautsky (1972, p. 17), tão atuais, parecem melhor expressar essa realidade ao dizer que “é o modo de produção capitalista que domina a sociedade atual. É o antagonismo da classe dos capitalistas e do proletariado assalariado que move o nosso século e lhe dá a sua fisionomia”. Mas, alguém poderia perguntar: qual a relação entre esta primeira abordagem, terra x capital e educação, educação do campo? Neste caso, a resposta poderia vir em forma de outra pergunta, como o fizeram Marx e Engels (2002, p. 55): “e vossa educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas, etc.?”

1.1 O capitalismo no campo

1.1.1 O caso da Europa

O prelúdio da revolução que criou a base do modo capitalista de produção ocorreu no último terço do século XV e nas primeiras décadas do século XVI. Com a dissolução das vassalagens feudais, é lançada ao mercado de trabalho uma massa de proletários, de indivíduos sem direitos [...] (MARX, 2003, p. 831).

Quando se estuda o período de transição do feudalismo ao capitalismo, é necessário compreender que o processo fundamental dessa transição é o de acumulação de capital. Esta acumulação é chamada de primitiva ou prévia, pois é considerada como gênese do capitalismo.

Como foi possível ocorrer esta acumulação? É, em síntese, resultado de um longo período histórico, em que foi necessário ocorrer a “decomposição” de uma estrutura econômica vigente, a feudal, para uma nova estrutura econômica, qual seja, a capitalista (MARX, 2003, p. 828).

Marx (2003) a chama de “primitiva”⁸, porque é anterior à acumulação capitalista, ou seja, uma acumulação que não decorre do modo de produção capitalista, embora seja

⁸ Traduzida por outros autores como “prévia” (FARIA et al, 1993), ou “preparação histórica do capitalismo” (BERNARDO, 2000, p. 68).

o seu ponto de partida. Nas palavras do próprio Marx, é primitiva, “porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista” (Op. cit., p. 828).

Foram vários os mecanismos que possibilitaram esta acumulação. Importa, no caso, da nossa pesquisa, verificar que o processo deu-se, inicialmente, na agricultura. As transformações nesse setor foram muitas, mas é necessário enfatizar o processo de cercamento (*enclosure*) dos campos, particularmente na Inglaterra. Ao cercar as terras, os proprietários estavam, na realidade, estabelecendo a propriedade capitalista no campo, uma vez que, o que existia até então, era a propriedade comunal⁹.

No período da transição do feudalismo para o capitalismo ocorreram dois processos simultâneos: a expropriação das terras comuns dos camponeses, que eram servos, e a sua proletarização, para se sujeitarem a ser operários nas manufaturas e indústrias que surgiam¹⁰. Com diferença de mais de dois séculos e com características próprias, este processo também ocorreu no estado do Amazonas, em que projetos de colonização, a criação de gado e a exploração de madeira expulsaram agricultores-pescadores caboclos, que eram posseiros, para que seus filhos viessem a se tornar operários das indústrias da Zona Franca de Manaus, como analisa Ribeiro (1987) em sua dissertação de mestrado.

Retomando o processo que ocorreu na Europa, nesta, pouco a pouco o comércio foi crescendo; surgem os burgos¹¹, enfim, as cidades e a burguesia. Aqui já podemos ver nascendo a oposição entre a terra, como posse comum de camponeses servos e o capital resultante do lucro mercantil, ou a oposição entre feudalismo e capitalismo. Ou mesmo uma separação, não apenas geográfica, mas econômica, social e cultural, entre o campo e a cidade (MORISSAWA, 2001).

Desta forma resumida, percebemos como surgiram: o comércio, as cidades, os burgueses, a oposição entre terra e capital, entre campo e cidade, e o surgimento do capitalismo. Se no campo já existiam os senhores feudais e os servos, agora surgem os donos do capital, os burgueses, e os trabalhadores “livres”. Estes últimos, para poderem

⁹ Todo esse processo histórico que envolve a passagem do feudalismo ao capitalismo pode ser buscado/consultado na obra de Marx, *O Capital*, em especial, no Cap. XXIV – *A chamada acumulação primitiva*, Livro 1.

¹⁰ É importante observar que o processo de expropriação não se deu só no campo. Este ocorreu também na atividade industrial, embora com suas particularidades, uma vez que os trabalhadores eram protegidos pelas suas corporações às quais pertenciam. Neste sentido consultar Falcon e Moura (1993), “A Expropriação na Indústria” (In: FARIA e alii., 1993).

¹¹ Cidades onde se realizava o comércio.

viver, passaram a vender sua força de trabalho aos proprietários de terras e/ou das manufaturas/indústrias¹².

Para Marx (2003, p. 828) “o processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção, e converte em assalariados os produtores diretos”. É importante ressaltar que o que caracteriza o capitalismo, na sua essência, é o processo que dissocia/separa os trabalhadores dos seus meios de produção. Ou seja, tira deles a propriedade dos meios necessários à realização do trabalho que os sustenta. Expropriados, são obrigados a venderem sua força de trabalho para os donos do capital. E, por isso, são considerados “livres”, porque despojados integralmente das condições que lhes permitiriam manter-se sem serem obrigados a se oferecer como uma mercadoria (força de trabalho) aos proprietários da terra, dos meios de produção e subsistência.

Esta passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não se deu de forma tranqüila, pelo contrário. Ao serem expropriados, sem trabalho, muitos foram obrigados a mendigar, a vagar, a perambular pelas estradas. O Estado, representado por suas “autoridades”, por sua vez, passou a reprimir com extrema violência¹³. Como observou Marx (2003, p. 831), “a massa de proletários, de indivíduos sem direito, que por toda parte enchiam inutilmente os solares”.

Embora longos anos nos separem desta realidade histórica, o capitalismo vem reproduzindo, sistematicamente, o processo de expropriação dos trabalhadores do campo, para, no próprio campo ou no meio urbano, proletarizá-los, transformando-os em trabalhadores assalariados. Hoje, muitos destes trabalhadores, sem opção de trabalho, estão às margens das rodovias (BRs, MTs, RSs...) acampados, esperando por um pedaço de terra para trabalhar; outros estão nas periferias das cidades, morando em favelas, subempregados; vivendo de biscates, trabalhos informais, etc. Desta forma, se estabelece o confronto, a luta entre o capital e os trabalhadores, entre a classe dominante e a classe dominada, entre o opressor e o oprimido. Numa palavra, a luta de classes.

A partir destas contradições, produzidas pelo capitalismo, as classes sociais populares, pobres, quer da cidade ou do campo, têm-se visto quase que obrigadas a

¹² Esse processo é muito bem descrito por Marx na obra *O Capital* (2003), bem como em *Kautsky* na obra *A Questão Agrária* (1972), volumes I e II.

¹³ Neste sentido consultar Marx, *O Capital*, “Leis Sanguinárias”, Livro I, capítulo XXIV.

conviver e a carregar sob seus ombros o peso e as conseqüências deste processo excludente. Este, por sua vez, assume diferentes formas, quais sejam: além da econômica, social e política, a apropriação do conhecimento e a expropriação dos saberes da experiência e da cultura do trabalho. Produz, assim, os chamados analfabetos (absolutos ou funcionais). Uma realidade ainda muito gritante no campo, principalmente nos assentamentos de Reforma Agrária. E, mais especificamente, nos assentamentos do INCRA, onde não há, de fato, um programa voltado a atender as necessidades dos assentados¹⁴.

Mas, poderíamos perguntar: estamos vivendo em uma realidade dada, posta, pronta, acabada, diante da qual nada podemos fazer? Em outras palavras, como se o que aí está, da forma que está, fosse natural, como querem as elites governantes, seus representantes no Congresso e seus intérpretes acadêmicos? Em hipótese alguma. A realidade é um processo histórico, ou seja, está em constante movimento e, este é dialético, o que nos possibilita perceber as contradições. Estas, por sua vez, nos permitem captar possibilidades, caminhos para as mudanças, para as utopias¹⁵.

Neste sentido não há como não recorrer a Marx e Engels (2002) quando dizem que “[...] a burguesia é incapaz de continuar desempenhando o papel de classe dominante e de impor à sociedade, como lei suprema, as condições de existência de sua classe” (Op. cit., p. 50). Ou, ao referirem-se à relação entre a burguesia e o proletariado, podemos dizer que, aquela fornece aos operários “os elementos de sua própria educação política, isto é, as armas contra ela própria” (Op. cit., p. 48).

É nesta perspectiva que trabalhamos e acreditamos poder avançar nas discussões, nas análises, enfim, nos trabalhos voltados à questão da terra, à reforma agrária e à educação do campo.

1.1. 2 O caso do Brasil

Como poderiam, portanto, imaginar que aqueles barbudos cheios de roupa estavam ali para serem seus usurpadores? Que eles vinham a serviço de um Estado mercantilista? Que iriam obrigá-los a sair dali em fuga para o interior do continente? Que iriam realizar contra si o maior genocídio da História? E, de resto, tentar e conseguir por um

¹⁴ Este trabalho caberia ao Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

¹⁵ Utopia, aqui entendida, enquanto capacidade imaginativa que os sujeitos, agentes sociais, têm no sentido de mudar, de transformar, de construir novas possibilidades de ser e de viver.

bom tempo torná-los escravos, obrigá-los a trabalhar, a esconder o corpo, a adorar um deus que não fazia parte de seu imaginário? (MORISSAWA, 2001, p. 56).

O modo de produção capitalista, na sua fase mercantilista, teve sua inserção no campo, no Brasil, desde o começo da colonização, ou seja, a partir do século XVI. O sistema colonial estava pautado no capitalismo europeu, na medida em que a organização da colonização era baseada em uma economia assentada na produção agrícola, voltada para o mercado externo, com a utilização da mão-de-obra compulsória, mantida apelo tráfico de escravos e assentada sobre a apropriação das terras dos povos indígenas.

Durante muitos séculos¹⁶ predominou no Brasil um sistema agrícola que combinava latifúndio, monocultura e trabalho escravo. A produção era organizada a partir dos interesses da burguesia metropolitana. E, no contexto da divisão internacional do trabalho, fazíamos a parte de fornecedores de produtos primários para a Metrópole portuguesa e a esta, por sua vez, cabia fornecer-nos produtos manufaturados. Foi assim com a extração do pau-brasil e das pedras preciosas, destinados à exportação, do mesmo modo que o açúcar, o café, etc.

Da camada mais rica da população faziam parte os senhores de engenho e os grandes comerciantes, que importavam e exportavam mercadorias de toda ordem. Abaixo desta camada mais rica estavam os trabalhadores livres pobres: agricultores, pescadores, comerciantes, etc. Na base da pirâmide social estavam os *escravos*. Dizimados ou empurrados de suas terras, ou ainda, em regime de servidão muitas vezes mediada pela Igreja católica, estavam os povos indígenas, muitos dos quais desapareceram.

Estas características, em síntese, mostram a presença do capitalismo no campo, desde o começo da ocupação destas terras pelos europeus. É importante este esclarecimento, para que não se corra o risco de se afirmar que o capitalismo só se fez presente no campo a partir da introdução da industrialização na economia brasileira. Com o processo de industrialização no Brasil, ocorrido principalmente após a Segunda

¹⁶ Até final do século XIX quando da Lei Eusébio de Queirós (1850), que proibia o tráfico de escravos; 1888 com a Lei Áurea, quando da abolição dos escravos; a Lei de Terras (1850) que colocava, em tese, restrições quanto à posse da terra. Ver sobre o tema, dentre outros, Martins (1980), Morissawa (2001); Stédile (1997); Stédile e Görgen (1993). Estas obras procuram analisar e explicar a origem da propriedade rural e a luta pela terra no Brasil.

Guerra Mundial (1945), o que houve foi uma aceleração do processo, ou seja, o capitalismo foi se consolidando no campo. Sua origem está ligada à colonização.

Uma questão que poderia trazer dúvidas quanto à afirmativa acima, diz respeito à possibilidade da origem/gênese do capitalismo e a presença do trabalho escravo no campo. Esta poderia ser suscitada, eventualmente, a partir da afirmação de Marx, na obra *O Capital*, o qual defende a tese da incompatibilidade do capitalismo com a servidão e/ou escravidão.

Na verdade, estamos nos referindo, neste caso, à questão da origem, da gênese do capitalismo no campo. Tanto o modo de produção feudal, quanto o modo de produção escravista criaram as condições anteriores, necessárias para conseguir acumulação primitiva, que, como mostra Marx (2003) está na origem da constituição das relações sociais capitalistas de produção. Se a dúvida foi suscitada pela interpretação das palavras de Marx, busco a resposta no próprio Marx (2003, p. 827), quando este diz que “todo esse movimento”, referindo-se à gênese do capitalismo, “tem, assim, a aparência de um círculo vicioso, do qual só poderemos escapar admitindo uma acumulação primitiva, anterior à acumulação capitalista (‘previous accumulation’, segundo Adam Smith), uma acumulação que não decorre do modo capitalista de produção, mas é seu ponto de partida”.

Tratando-se especificamente da questão do trabalho escravo no Brasil, a compra e venda de escravos, o trabalho destes nas lavouras de cana e nos moinhos de açúcar, associados à ocupação das terras indígenas, à expulsão e/ou ao genocídio destes povos, permitiu a necessária acumulação original, para posterior investimento na indústria, sendo esta a origem do capitalismo no campo. Faria et alii (1993) mostram como esta relação se dava/acontecia de fato.

O baixo custo da produção era conseguido com a utilização do trabalho escravo. Além da necessidade de baixar os custos da produção dos produtos de exportação que garantia aos comerciantes metropolitanos a apropriação dos altos lucros, é preciso considerar que dentro do contexto da acumulação de capital, o tráfico de escravos era uma das mais rentáveis operações comerciais do período (p. 98).

Portanto, a escravidão constitui-se, como foi o caso do Brasil, como um dos fatores, ou ponto de partida necessário à acumulação de capital, ou como uma

preparação do capitalismo no campo. Em outras palavras, acumulação primitiva necessária à gênese e ao posterior desenvolvimento do capitalismo no campo¹⁷.

2 Capitalismo e agricultura

[...] a grande maioria da população agrícola já não parece no mercado como vendedora de alimentos, mas sim como vendedora de braços e compradora de alimentos. As pequenas explorações deixam de fazer concorrência às grandes: elas favorecem-nas e reforçam-nas, [...], fornecendo-lhes assalariados e comprando-lhes produtos (KAUTSKY, 1972, p. 11).

O que tem a ver capitalismo com agricultura? Esta pergunta procede, na medida em que, ao falarmos em capitalismo¹⁸, modo de produção capitalista¹⁹ nos vem à mente, imediatamente, uma cena urbana: uma fábrica, uma indústria, trabalhadores assalariados. O campo, neste caso, não faria parte desta realidade. A idéia de fábrica, de indústria, operários, enfim, pertenceriam ao urbano.

Uma primeira explicação a esta questão pode ser buscada em Kautsky (1972, p. 23) quando diz que,

o sistema de produção capitalista desenvolve-se em regra (com exceção de algumas colônias) em primeiro lugar nas cidades, em primeiro lugar na indústria. A maior parte das vezes a agricultura escapa durante muito tempo à sua influência. Mas a evolução industrial já conseguiu modificar o caráter da produção agrícola.

Segundo Gorender (2002) essa definição de capitalismo, de modo de produção capitalista, tal como foi acima explicitada, é válida também para a agricultura. Isso ocorre na medida em que esta, ao se incorporar ao modo de produção capitalista, passa a estar sujeita aos ditames deste e, conseqüentemente, passa a fazer parte como um dos seus ramos industriais, da produção capitalista. E, neste caso, “a agricultura não é

¹⁷ Neste caso, estamos falando da origem. O desenvolvimento do capitalismo se fez sentir mais fortemente após as décadas de 1950 e 1960, com a industrialização e a modernização do campo. Segundo Soto (2002) “trata-se do desenvolvimento acelerado do capitalismo no campo”; ou “uma visível e inegável ampliação das relações capitalistas no campo” (p. 42).

¹⁸ “Modo de produção em que operários assalariados, despossuídos de meios de produção e juridicamente livres, produzem mais-valia; em que a força de trabalho se converte em mercadoria, cuja oferta e demanda se processam nas condições da existência de um exército industrial de reserva; em que os bens de produção assumem a forma de capital, isto é, não de mero patrimônio, mas de capital, de propriedade privada destinada à reprodução ampliada sob a forma de valor, não de valor de uso, mas de valor que se destina ao mercado” (GORENDER, 2002, p. 16).

¹⁹ É definido por Gorender (2002, p. 17) como “aquele em que a contradição entre o caráter social da produção e a forma privada de apropriação, em que a contradição fundamental de classes se verifica entre operários assalariados e capitalistas”. Esta definição, baseada em um marxismo mais ortodoxo, tem excluído os movimentos camponeses enquanto sujeitos históricos de transformação, como denuncia Martins (1983).

simplesmente agricultura, ela é também um ramo industrial, como a siderurgia, a tecelagem, o ramo mecânico...” (Op. cit., p. 17). E acrescenta o autor: “mas se isso acontece, há uma peculiaridade que, na agricultura, é impossível de eliminar, que é o problema da terra, uma vez que esta constitui um recurso limitado e insubstituível” (Op. cit., p. 17).

Outro autor que tem se dedicado à compreensão do capitalismo no campo brasileiro é Octávio Ianni. Para este autor (2004, p. 7), há uma estreita relação entre indústria e agricultura, no sentido de que a industrialização e a urbanização modificaram, de modo significativo, o mundo agrário. Ou seja, ambas provocaram uma revolução na agricultura, o que, segundo ele, poder-se-ia chamar de “industrialização e urbanização do campo”.

Então, ao que nos parece, são realidades que se aproximam e, embora cada realidade tenha suas próprias especificidades, o que vale para o urbano, vale também para o campo. E, em que pesem as especificidades de um e de outro, salienta o autor, “a cidade e a indústria não deixam de ter raízes agrárias”; e “em termos sociais, econômicos, político e culturais, é forte a presença do mundo agrário no mundo urbano. As classes sociais agrárias e urbanas misturam-se e influenciam-se em muitos lugares” (IANNI, 2004, p. 7).

Sobre esta questão, Oliveira (2002, p. 53) usa a expressão “unidade contraditória” entre campo e cidade. Segundo o autor, “com relação aos processos contraditórios e desiguais do capitalismo, devemos entender que eles têm sido feitos no sentido de ir eliminando a separação entre a cidade e o campo, entre o rural e o urbano, unificando-os numa unidade dialética”. Ou seja, as características de uma e de outra realidade se fazem sentir nestes espaços aparentemente diferentes.

O que, de fato, podemos perceber é que a modernização da agropecuária, com a introdução de novas tecnologias, vem fazendo com que, cada vez mais, a diferença entre uma indústria e um empreendimento agrícola capitalista moderno praticamente deixe de existir. Portanto, o trabalho em grandes empreendimentos agrícolas está cada vez mais parecido com o de uma fábrica.

É interessante observarmos que toda revolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas, no setor agropecuário no Brasil, está voltada a atender os interesses do capital,

ou seja, das classes dominantes produtora de monoculturas, grãos e gado – a burguesia rural; e da indústria produtora de máquinas e insumos – a burguesia urbana.

O campo, a terra, nesse caso, parecem só ter sentido e valor às políticas públicas, agrária e agrícola, quando voltadas a algum tipo de atividade ligada ao “agronegócio”. Conseqüentemente, em detrimento dos interesses da classe formada pelos povos do campo, trabalhadores que vivem na e da terra, ou seja, que praticam a agricultura camponesa²⁰. “Para todos eles a questão da terra se coloca como central” (GONÇALVES, 2001, p. 129).

Neste sentido, Ianni (2004) foi feliz no uso da metáfora do mar e do sertão, ao mostrar que, apesar de todos os avanços no campo, desta “revolução”, do estreitamento entre campo e cidade, das características comuns entre a indústria urbana e agroindústria, etc., as distâncias ou as contradições não se encurtaram, não se resolveram, muito pelo contrário, se acirraram. Para que isto viesse, de fato, acontecer, conclui a autor, seria necessária outra revolução. São suas as palavras: “do ponto de vista das classes dominantes, o sertão já virou mar e o mar já virou sertão [...]”. [...] “do ponto de vista dos camponeses e operários rurais, juntamente com os operários urbanos, a metáfora do sertão e do mar ainda não se deslindou”. Para o autor, para que isso aconteça, implica “outra revolução” (p. 08).

3 O capital e suas contradições

[...], ao mesmo tempo em que há um aumento dos latifúndios capitalistas, há um aumento das unidades camponesas de produção. Esse processo revela que, ao mesmo tempo em que aumenta a concentração das terras nas mãos dos latifundiários, aumenta o número de camponeses em luta pela recuperação destas terras

²⁰ Para Ribeiro (1987, p. 49), a produção camponesa é aquela baseada na agricultura, na criação de gado, na pequena produção doméstica, capaz de garantir “auto-suficiência das famílias e da aldeia”. Modo de organização da produção, segundo a autora, o qual “ainda não havia estabelecido relações com o capital, portanto, autônoma [...]”. Ver da autora, principalmente, o capítulo II, *De seringueiro a agricultor/pescador a operário: em busca da terra necessária*. Para Görgen (2004), “agricultura camponesa não é só um jeito de produzir no campo” (Op. cit., p. 11). Para o autor, a agricultura camponesa “prima pela diversificação” (Op. cit., p. 12). Reconhece, no entanto, que “não existe uma agricultura camponesa em estado puro. Ela está sempre marcada por contradições e enfrentamentos para a sua própria afirmação, assim como as permanentes pressões para seu desaparecimento” (Op. cit., p. 14). E conclui: “no momento histórico em que vivemos ela está sob pressão do mercado capitalista que a força às migrações constantes, a inserir-se no mercado internacional, a produzir monoculturas, a fornecer mão de obra para as empresas capitalistas, à endividar-se no sistema financeiro, a integrar-se com agroindústrias, a ser complementar à produção dos latifúndios, a consumir o pacote tecnológico das multinacionais” (Op. cit., p. 14). Ver do autor, principalmente parte I, *As marcas da agricultura camponesa* e II, *A trajetória histórica da agricultura camponesa no Brasil*. Esta discussão sobre campesinato pode ser melhor entendida, desde sua gênese, na obra de Marx, *O Capital*, capítulo XXIV, *A chamada acumulação primitiva*.

expropriadas, nem que para isso eles tenham que continuar seu dever histórico: a estrada como caminho (OLIVEIRA, 2002, p. 46).

O capitalismo na Europa passou a constituir-se a partir do feudalismo, do trabalho dos servos; no Brasil, a partir do trabalho dos escravos ou da mão-de-obra escrava. Em ambos os casos, houve a necessidade de uma acumulação (primitiva) de capital para que o capitalismo se consolidasse enquanto estrutura econômica, conforme explicitado anteriormente.

A estrutura econômica da sociedade capitalista nasceu da estrutura econômica da sociedade feudal, na Europa e, no caso do Brasil, de uma estrutura econômica, em que se associam a exploração mercantil, por parte da Metrópole portuguesa, com o trabalho escravo nas lavouras e nas minas. Este processo de ruptura entre duas realidades foi, em ambos os casos, muito lento, penoso, conflituoso. Creio que uma palavra define melhor: contraditório. Diferentes modos de produção (feudal, capitalista, pré-capitalista, não-capitalista) “convivendo” dentro de um mesmo território, de uma mesma sociedade/comunidade. Como isso foi possível?

A busca de uma resposta à questão ora proposta, parece ser vislumbrada à medida que se entender que os sistemas econômicos, enquanto estruturas, (comunal, escravista, feudal, capitalista, etc.), não nascem prontos, acabados, nem se extinguem imediatamente, perante o ingresso de outro, como se fossem etapas a serem cumpridas. Eles se constituem e até convivem. São, portanto, resultado de um longo período e de um conjunto de condições que possibilitam suas composições e/ou decomposições. O interessante, nesse caso, é percebermos que, a decomposição de qualquer um deles, libera elementos para a formação de outros. Como foi o caso da passagem do feudalismo para o capitalismo, na Europa Ocidental.

Como podemos perceber, o capitalismo se relaciona com outros modos de produção. Foi o que aconteceu no período colonial. Como observa Gorender (2002, p. 19), “isso não tira a identidade substantiva de cada um dos modos de produção; seja o dominante, que é o capitalismo, sejam os modos de produção dominados”. Portanto, há uma dinâmica nesse relacionamento, ou seja, entre os modos de produção, que é própria do processo histórico. Não há a eliminação de um modo de produção por outro. Pode-se dizer, neste caso, que estes co-existem.

Ao capitalismo nem sempre interessa a eliminação de outras formas de produção que não sejam capitalistas, até porque precisa delas para poder se reproduzir. São as contradições próprias do sistema capitalista.

O capitalismo, no seu relacionamento com outros modos de produção vai mudando; se num certo momento precisa de modos de produção pré-capitalistas para acumular capital, para crescer, em outro momento, já crescido, já amadurecido, com outra tecnologia mais avançada, o que interessará a ele será dissolver esses modos de produção pré-capitalistas e reorganizar suas forças produtivas à maneira capitalista (GORENDER, 2002, p. 19).

José de Souza Martins (1975, p. 49), estudioso das transformações que ocorrem na organização da produção dos trabalhadores do campo, no Brasil, afirma que o capitalismo penetra no campo de forma singular. Para ele o desenvolvimento do capitalismo no campo não significa o predomínio das relações tipicamente capitalistas concretizadas pela compra e venda da força de trabalho. O que caracteriza as relações sociais no campo como capitalistas, “é a instauração da propriedade privada da terra, isto é, a mediação da renda capitalizada entre produtor e sociedade” (p. 49). A propriedade privada da terra, afirma o mesmo autor, é o elemento que provoca as contradições sociais no campo. Portanto, não é possível compreender o capitalismo no campo apenas através da compra e venda da força de trabalho, mas a partir das relações que se estabelecem com origem na propriedade privada da terra. E, para concluir, afirma que a terra é considerada uma relação social com o sentido que tem a relação social no capitalismo, “como expressão de um processo que envolve trocas, conflitos, mediações, contradições, articulações, movimento, transformação” (MARTINS, 1975, p. 169).

A questão da origem do capitalismo no Brasil, portanto, envolve outras questões que, neste caso, vão além da questão força de trabalho, qual seja, escrava, não-escrava. Mas, neste caso, não só o tráfico de escravos como o trabalho destes, serviram como formas originárias da acumulação de capital. Conforme Oliveira (2002, p. 46) “o desenvolvimento capitalista se faz movido pelas suas contradições. Ele é, portanto, contraditório e desigual em si mesmo. Isso significa dizer que, para o seu desenvolvimento ser possível, ele tem que desenvolver aqueles aspectos aparentemente contraditórios”.

Darcy Ribeiro (1995), ao falar da formação do Brasil, soube sabiamente defini-la ao dizer que aqui foi construída uma realidade diferente da européia, mesclada entre o

“novo” e o “velho”. O novo está, dentre outros aspectos, no “modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização sócio-econômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial” (Op. cit., p.19). O velho “porque se viabiliza com um proletariado externo”. Segundo ele, como “um implante ultramarino da expansão européia, que não existe por si mesmo, mas para gerar lucros exportáveis pelo exercício da função de provedor colonial de bens para o mercado mundial, através do desgaste da população que recruta no país ou importa” (Op. cit., p. 20).

Finalmente, não poderíamos nos furtar às contribuições de Lênin (1980), ao referir-se às contradições do capitalismo, sobre as quais diz que,

o capitalismo na agricultura não depende das formas de propriedade e usufruto da terra. O capital encontra as mais diversas formas de propriedade medieval e patriarcal da terra: a propriedade feudal, a ‘campesina de nadiel’ (isto é, a propriedade de camponeses dependentes), a de clã, a comunal, a estatal, etc. O capital faz pesar seu jugo sobre todas estas formas de propriedade fundiária empregando uma variedade de meios e métodos (LÊNIN, 1980, p. 07).

Portanto, nascemos sob a égide de um modelo, ou de um projeto “sui generis”, mas que trazia/traz, na sua essência, o germe tipicamente capitalista, qual seja: a busca desenfreada do lucro. E, os lucros do tráfico de escravos, no contexto da acumulação de capital, serviram como elementos necessários ao desenvolvimento do capitalismo no campo.

4 A estrutura fundiária no Brasil: a concentração da propriedade da terra

Apesar de ser um dos maiores territórios do planeta e possuir uma das mais extensas áreas agricultáveis do mundo, o Brasil não resolveu os inúmeros problemas criados com a má distribuição de terras e as altas taxas de exclusão social entre seus habitantes (BEZERRA NETO, 1999, p. 109).

Vamos nos debruçar um pouco sobre um dos grandes problemas que envolvem a questão agrária no país: a concentração da propriedade da terra. Esta é, hoje, no Brasil, uma das maiores contradições presentes no campo. Portanto, nos propomos a mostrar, de forma bastante resumida, quais os princípios que marcaram e marcam esta

concentração; buscar entender *como* vem se reproduzindo este movimento contínuo de “cercamentos” das terras em nosso país, cujas origens remontam ao início de nossa história. Quais as causas condicionantes desta concentração?

4.1 A questão colocada em números

A excessiva fragmentação das pequenas propriedades pode servir para consolidar a grande propriedade (KAUTSKY, 1972, p. 13).

Quando estudamos a forma de distribuição e do acesso à terra em nosso país, percebemos que, desde o começo da colonização, essa distribuição foi desigual. Primeiro foram as capitânicas e seus donatários, depois foram as sesmarias. Estas estão na origem da grande maioria dos latifúndios existentes no país.

Oliveira (2002, p. 56) é bastante categórico ao afirmar que a estrutura fundiária brasileira herdada do regime das capitânicas/sesmarias, “muito pouco foi alterada ao longo dos 400 anos de história do Brasil”. Neste sentido caminha Carvalho (2005, p. 371), ao dizer que a ideologia dominante, durante toda a história do Brasil, desde a sua fase colonial até o momento atual sob a hegemonia do pensamento único neoliberal, “é de que a grande propriedade da terra é a forma mais eficiente para responder aos desafios de um modelo de desenvolvimento rural que satisfaça às expectativas dos interesses econômicos nacionais e estrangeiros dominantes”.

Esta concentração, porém, tem se mostrado mais agressiva na segunda metade do século XX. Período em que, segundo o autor, o processo de incorporação de novos espaços – “assaltados, tomados das nações indígenas – tem feito aumentar ainda mais a concentração das terras nas mãos de poucos proprietários” (p. 56).

Outra forma ainda muito usada para se conseguir grandes áreas de terra “dentro da lei” – e aqui está seu aspecto mais contraditório - é justamente o uso de um mecanismo de forma a burlar a lei: é a chamada “burla legal”²¹ (OLIVEIRA, 2002, 55). Isso vem ocorrendo principalmente nas regiões onde existem grandes áreas de terras incultas e devolutas²², principalmente na região amazônica.

²¹ Esta prática consiste em se usar de uma artimanha, mecanismo, expediente “legal” para conseguir extensões de terras maiores do que a lei permite. O meio usado é “técnica da procuração”, qual seja: proprietários latifundiários, de posse de várias procurações, conseguem adquirir quantas áreas de terra eles desejarem, em nome de terceiros. Um esquema que envolve fraudes, acordos, dinheiro, grilagem, violência, etc.

²² Terras sem título de propriedade, pertencentes ao governo municipal, estadual ou federal.

Diante desta realidade, não há como fugir aos números. Embora frios, num primeiro momento, se tornam significativos na medida em que vamos percebendo, a partir destes, seus entornos. Se, a princípio, não nos mostram toda a realidade do campo (aquela que fica escondida sob os discursos), ao menos nos mostram o tamanho das contradições existentes entre os que têm muito e os muitos que têm pouco. Estas contradições não podem ser escondidas quando, ao lado, ou entre cercas sem fim de fazendas e rodovias, se encontram trabalhadores acampados sob lonas pretas “vivendo” no limite das possibilidades a que um trabalhador possa chegar: descaso, abandono, desprezo, humilhação. Este é visto pelo capital como um “incapaz”, “fracassado”, “fraco”, “incompetente”, e, acrescente-se: “ignorante”²³. Nas estatísticas, é apenas mais um dentre tantos expropriados do campo²⁴.

Os diferentes números que seguem nos levam a refletir, a questionar, quais as causas que possibilitaram e vêm possibilitando que, cada vez mais, a terra esteja sendo transferida, sistematicamente, para as mãos de poucos? Ou seja, estamos nos perguntando o porquê da concentração fundiária.

Por sua vez, estes números também nos levam ao encontro e a somar com os que buscam, na luta, no enfrentamento, no diálogo, nas negociações, saídas justas, formas eficazes de reformas no campo, dentre elas, a Reforma Agrária. Ou seja, um novo modelo de se fazer políticas agrária e agrícola.

Segundo Filippi (2005, p. 53), em 2003, a parcela composta por 1% dos brasileiros mais abastados (1,8 milhões de indivíduos) detinha o somatório de renda de metade da população do país; 45,5% dos que declaram ter trabalhado, neste mesmo ano, o fizeram na informalidade; a proporção de pobres no campo (57%), representa, proporcionalmente, mais do que o dobro dos pobres que moram no meio urbano (27%). Teríamos, hoje, segundo a autor, em termos absolutos, segundo dados estatísticos oficiais, 15 milhões de trabalhadores considerados pobres no campo, contra 39 milhões no meio urbano.

²³ Geralmente estes trabalhadores têm muito pouco, ou mesmo nada de estudo. Por isso são chamados de ignorantes, Jecas-Tatus, etc.

²⁴ Não se trata apenas da expropriação dos meios de produção, “pois destes, de alguma maneira, já haviam sido ou sempre estiveram expropriados, mas de sua expropriação de relações sociais” (PALMEIRA e LEITE, 1997, p. 17).

Os dados estatísticos apresentados na tabela 1²⁵ mostram a situação atual da questão da terra no país. Vejamos:

Tabela 1 – Brasil: estrutura fundiária (2003)

Estrato de área

Total (ha)	Imóveis -	% dos Imóveis -	Área total (há) -	%	Área média (ha)
Até 10.....	1.338.711.....	31,6.....	7.616.113.....	1,8.....	5,69
de 10 a 25.....	1.102.999.....	26,0.....	18.985.869.....	4,5.....	17,20
de 25 a 50.....	684.237.....	16,1.....	24.141.638.....	5,7.....	35,28
de 50 a 100.....	485.482.....	11,5.....	33.630.240.....	8,0.....	69,27
de 100 a 500.....	482.677.....	11,4.....	100.216.200.....	23,8.....	207,63
de 500 a 1.000.....	75.158.....	1,8.....	52.191.003.....	12,4.....	694,42
de 1.000 a 2.000.....	36.859.....	0,9.....	50.932.790.....	12,1.....	1.381,80
Mais de 2.000.....	32.264.....	0,8.....	132.631.509.....	31,6.....	4.110,82
Total	4.238.387.....	100,0.....	420.345.362.....	100,0.....	99,18

(Fonte: INCRA, 2004).

O que mostram estes números? Que há uma concentração de terra muito grande no país. Os estabelecimentos com mais de 500 hectares (3,5% do total de estabelecimentos cadastrados) somam 56,1% das terras do país (FILIPPI, 2005, p. 54). Esta concentração representa, de maneira clara, o que comumente se houve dizer, até mesmo por pessoas simples do povo, mesmo sem a posse de tabelas, números, etc.: *muitos têm pouca terra e poucos têm muita terra.*

Tabela 2 – Brasil: evolução da quantidade, da área total e d área média dos imóveis rurais (1967 – 1998)

Ano	Quantidade	Área total (1.000 há)	Área média
1967	3.638.931	360.104	99,0
1972	3.387.173	370.275	109,3
1978	3.071.085	419.902	136,7
1992	3.066.390	331.364	108,1
1998	3.587.967	415.571	115,8

Fonte: Hoffmann (1998)²⁶

²⁵ INCRA (2004). *II Plano nacional de reforma agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA.

²⁶ In: Filippi (2005, p. 55).

O que se percebe claramente nesta tabela é um aumento significativo/contínuo da área média dos estabelecimentos. Segundo Filippi (2005, p. 55) este aumento se deve fundamentalmente a dois fatores: a) “abandono” das pequenas propriedades por falta de políticas públicas específicas e b) contínuo alargamento das fronteiras agrícolas (regiões norte e centro-oeste) em resposta ao moderno agronegócio, ao agronegócio burguês.

4. 2 Como estão distribuídas nossas terras?

[...], a expropriação do produtor rural, do camponês, quase sempre privado de suas terras, quando não também de seus instrumentos de trabalho, constitui a base de todo o processo de garantia plena da posse da terra nas mãos de alguns poucos (RODRIGUES, 1991, p. 29).

O Brasil possui uma área territorial de 850,2 milhões de hectares de terra. Segundo Carvalho (2005, p. 47), em 2003, as áreas de conservação ambiental ocupavam, aproximadamente, 102,1 milhões de hectares; 128,5 milhões de hectares eram terras indígenas; e 420,4 milhões de hectares cadastrados no Incra como área de imóveis. Somando estas três grandes áreas, temos um total de 651,0 milhões de hectares de terras. Daquele total de 850,2 milhões de hectares, menos estes 651,0 milhões, temos uma sobra de 199,2. Isso quer dizer que temos 199,2 milhões de hectares de terras devolutas. Terras estas que podem ser consideradas, segundo a lei, como terras públicas, portanto, pertencentes aos Estados e à União.

Se retirarmos deste total mais 29,2 milhões de hectares que perfazem áreas ocupadas pelas chamadas águas internas (rios, lagos, etc.), áreas urbanas e ocupadas por rodovias, e posses que de fato deveriam ser regularizadas, ainda restariam, neste caso, 170,0 milhões de hectares. Estas terras, consideradas devolutas, portanto, públicas, estão espalhadas em todos os estados da federação. Em uns mais, em outros menos. A bem da verdade, elas existem.

O contraditório nisto tudo está no fato de que, por mais que estes números sejam gritantes, o que se verifica, com raras exceções, principalmente na Amazônia, é que “não há terra sem que alguém tenha colocado uma cerca e dito que é sua” (CARVALHO, 2005, p. 47). Com isso, pode-se concluir que estes ocupantes/“proprietários”, que se dizem donos destas áreas, estão ocupando indevidamente tais

terras. Ou então, estas propriedades têm uma área maior do que aquela indicada nos títulos. Aqui fica evidenciada a questão anteriormente levantada, ou seja, o mecanismo da “burla legal”, via “técnica da procuração”, como forma de incorporar áreas maiores às permitidas por leis.

4.3 O tamanho das propriedades rurais

A defesa dos interesses dos grandes proprietários de terra fica mais patente quando se observa que os sucessivos governos, mesmo aqueles que se reivindicam democráticos, negam a possibilidade de auxílio aos assentamentos, promovidos pelos programas de R.A., para depois justificarem que o programa de assentamento não deu os resultados esperados (BEZERRA NETO, 1999, p. 33).

As propriedades rurais podem ser classificadas em pequenas, médias e grandes propriedades. Essa classificação tem como parâmetro o tamanho da área de terra, mais especificamente, de acordo com o número de módulos fiscais. Esta classificação foi regulamentada de acordo com os dispositivos constitucionais relativos à Reforma Agrária, prevista na Constituição de 1988, sob a Lei nº 8.629 de 25/02/1993. O menor módulo fiscal tem, atualmente, 5 hectares e o maior 110 hectares.

Pequena propriedade é a área compreendida entre 1 e 4 módulos fiscais; média propriedade é com a área superior a 4 e até 15 módulos fiscais; e grande propriedade é a que compreende mais de 15 módulos fiscais. Em termos médios, portanto, podemos classificar a pequena propriedade como aquela que vai até menos de 200 hectares; a média propriedade, aquela que vai de 200 a menos de 2.000 hectares; e a grande propriedade, aquela que tem mais de 2.000 ou mais hectares de terra. A estrutura fundiária, tomando como parâmetro esta classificação, pode ser assim expressa:

Tabela 3 – Síntese da estrutura fundiária, 2003.

Grupo de área total	Nº de imóveis	%	Área em há	%	área média (ha)
Pequena: menos de					
200 ha.....	3.895.968.....	91,9.....	122.948.252.....	29,2.....	31,6
Média: 200 a menos de					
2.000 ha.....	310.158.....	7,3.....	164.765.509.....	39,2.....	531,2
Grande: 2.000 ha a					
mais.....	32.264.....	0,8.....	132.631.509.....	31,6.....	4.110,8
Total.....	4.238.421.....	100,0.....	20.345.38.....	00,0.....	99,2

(Fonte: Incra. Oliveira, A. U. In: Carvalho (2005) (org.)²⁷

5 O que se poderia fazer de diferente?

O objetivo do governo com seu programa é controlar a luta dos trabalhadores rurais em um determinado espaço político, espaço do capital. Essa é uma ação estratégica do governo, porque atinge princípios e tenta aniquilar os valores de uma instituição histórica que é o campesinato (FERNANDES, 2001, p. 45).

Olhando para os números acima (tabela 3) podemos perceber que, praticamente 92% das propriedades, podem ser classificadas como pequenas e ocupam 29,2% da área total. Estes números, enquanto tomados de forma isolada, parecem dizer pouco ou nada. São apenas números. Mas, se passarmos a vê-los e entendê-los como resultado de questões sérias que envolvem a expropriação/ exploração de milhares de trabalhadores do campo, que por trás deles se escondem: de um lado, a opulência, a riqueza, os privilégios, etc., e, de outro, a falta do pão²⁸ de cada dia de muitos trabalhadores, a miséria, a fome, o sem-terra, etc., então a questão pode ser vista e pensada de uma outra forma.

A terra é um meio de produção fundamental na agricultura. O que ali se produz está na base da alimentação das pessoas. Podem-se multiplicar máquinas, instrumentos, meios de produção, etc., ou mesmo fazer a terra produzir mais, mas não se pode multiplicar a terra. É desta terra que aí está, com base nos números anteriormente apresentados, que uma grande massa de trabalhadores busca se reproduzir enquanto pequenos produtores rurais ou agricultores familiares, criar seus filhos, dar-lhes uma vida digna, o que significa possibilitar-lhes alimento, saúde, lazer, educação pública, gratuita e de qualidade.

Estamos diante de números que mostram uma realidade de extremos e, portanto, contraditória. Seria possível transformar esta realidade a partir destes números e colocá-los sob uma outra perspectiva, ou seja, sob uma nova ordem? O que diz a atual legislação a respeito? Há esta possibilidade?

²⁷ Esta tabela foi organizada por Ariovaldo U. de Oliveira (In: Carvalho (2005, p. 49).

²⁸ Porque o trigo, do qual se faz a farinha, como o milho, a mandioca, a batata doce, são produzidos na terra. São produtos básicos na alimentação. Não a soja, farelo de soja, produzido para alimentar gado confinado nos países europeus.

Segundo a lei que regulamenta a Reforma Agrária/1993, as propriedades classificadas como pequenas e médias não podem ser desapropriadas, mesmo que improdutivas. Mas desde que o proprietário possua uma só.

As grandes propriedades (menos de 1% do total dos imóveis, mas que ocupam uma área de, aproximadamente, 31,6%), podem ser desapropriadas para fins de Reforma Agrária conforme o Título VII – Da Ordem Econômica e Financeira, Artigos 184, 185 e 186 da Constituição Federal de 1988, desde que sejam classificadas como improdutivas. Mas, aqui nos deparamos com uma grande cerca, qual seja: o conceito de produtiva e improdutiva.

O artigo 184 da Constituição Federal trata sobre o uso da terra e sua função social. Segundo os dados contidos no cadastro do Incra sobre o uso da terra e sua função social, estes indicavam em 2003, que apenas 30% das áreas das grandes propriedades foram classificadas como produtivas enquanto que 70% foram classificadas como não produtivas (CARVALHO, 2005, p. 50).

Tabela 4 – Grandes propriedades (15 módulos fiscais e mais) – Incra, 2003²⁹

Nº imóveis	Total		Improdutivo
	área em há	nº imóveis	área em há
111.495	209.245.470	54.781	120.436.202

(Fonte: Incra. Oliveira, A. U. (org.)³⁰).

Estes 120.436.202 de hectares improdutivos, pela força da lei (Lei 8.629, da Constituição de 1988) estão, a rigor, disponíveis para a Reforma Agrária.

Aqui, para finalizar, cabem algumas considerações. Gostaríamos de fazê-las a partir do que a realidade vem nos mostrando, ou seja, no embate entre o que diz a lei e a luta dos movimentos sociais do campo no sentido de mudar esta realidade a partir da Reforma Agrária. Primeiro, as leis referentes à Reforma Agrária não são cumpridas. Estas foram e são, por mais que sejam consideradas avançadas, atropeladas pelos ruralistas³¹ no Congresso Nacional³². Segundo, não deveria ser de responsabilidade do

²⁹ Esta tabela é apresentada por Carvalho (2005, p. 50).

³⁰ In: Carvalho (2005, p. 50).

³¹ Como reação ao processo de organização e conquistas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, deputados e senadores, que são grandes proprietários rurais, se organizaram e criaram a União Democrática Ruralista – UDR, nos anos de 1980, para defender seus interesses no Congresso Nacional.

Incrá provar/dar laudo/ se uma propriedade é improdutiva (ou não), mas seu proprietário provar que esta é produtiva.

Segundo Carvalho (2005, p. 50 - 51), com base em dados fornecidos pela Receita Federal, mais de 50% (sim, cinquenta por cento) dos proprietários com área maior que 1.000 hectares não pagavam/negavam este pagamento, tributo. Uma evidência clara do descumprimento da lei. Como estas dívidas serão ressarcidas para os cofres públicos?

Enfim, cabe lembrar que uma coisa são as leis, outra é a prática cotidiana (IANNI, 2004, p. 228) permeada pela “encarniçada” luta travada entre os que detêm o poder, a burguesia rural e urbana, e os que vendem sua força de trabalho ao capital, os trabalhadores rurais e urbanos. Portanto, estamos falando de luta de classes. Luta esta que está também presente no campo. Uma luta que se intensifica na medida em que os sujeitos sociais que trabalham e vivem da terra, como os agricultores, pescadores, parceiros, ribeirinhos (povos das águas), povos da floresta (catadores), etc., se vêm expropriados sob as mais diferentes formas, inclusive dos seus saberes. Saberes que lhes são próprios e que lhes confere o direito de trabalhar e conviver com a terra. Terra que lhes representa a vida. Vida que se vê, a todo instante, ameaçada pela fúria do capital.

A toda forma de ação e de organização dos trabalhadores, há sempre uma forte reação por parte do capital. O que não poderia ser diferente, até porque, é uma forma deste descaracterizar, desmoralizar, criminalizar qualquer ação de enfrentamento da classe trabalhadora, quer do meio urbano, quer do campo. Isso se deve ao fato de que, ainda hoje,

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 do lugar no almejado projeto de modernidade (ARROYO, CARDART e MOLINA, 2004, p. 210).

Para finalizar, é importante ressaltar que estes trabalhadores são sujeitos portadores de direitos – direito a uma vida digna – e que lhes são garantidos pela Constituição, mas que o capital não os reconhece. São os trabalhadores que buscam resgatar e/ou garantir seus direitos que lhes foram tirados e/ou que lhes são negados. Portanto, porque cidadãos portadores de direitos é que se recusam, terminantemente, a expropriação/exploração/proletarização. Em outras palavras, ao jugo do capital.

³² Segundo Picoli (2005, p. 26), havia no Congresso Nacional, em 2005 (distribuídos entre Câmara dos Deputados e Senado) 492 representantes da banca ruralista; 200 com interesse direto no Estado de Mato Grosso.

Enfim, através de ações coordenadas e sob as mais diferentes formas buscam a posse da terra e, ali, o espaço “ideal” para dar continuidade ao trabalho voltado à agricultura familiar camponesa, para viver com dignidade, do trabalho da/com a terra.

Através do trabalho dos movimentos sociais do campo, de lideranças comprometidas com as causas sociais, embora ainda tímidas em muitas regiões, como é o caso no norte de Mato Grosso, os resultados começam a aparecer e, um novo quadro vem se configurando no campo. As primeiras sementes plantadas começam a dar frutos e, enquanto trabalhadores, portadores de direitos, já se sentem mais encorajados e passam a questionar o estabelecido. Já não mais acreditam em determinismos, fatalismos...

Hoje, já se pode dizer que há sinais fortes de uma tomada de consciência por parte dos trabalhadores sem-terra em Mato Grosso; nos assentamentos do Incra por não aceitarem as condições a que foram relegados, o total abandono; nos acampamentos (do MST), ao longo da BR 163, o prenúncio de que o silêncio, imposto pelo capital latifundiário, começa a ser quebrado.

O trabalhador do campo, pequeno proprietário rural, assalariado, parceleiro, etc. no norte de Mato Grosso, começa a ter ânimo para superar sua dependência, pois vem se dando conta dela. Hoje, já se sente mais encorajado a não silenciar, a não repetir a velha máxima, comum entre os trabalhadores do campo: “que posso fazer, se sou camponês”? Pelo contrário. Pode-se dizer que estes trabalhadores começam a acreditar que o caminho se faz caminhando, no movimento, na superação das contradições, no processo histórico dialético. Como nos diz Freire (2005), começa a aparecer uma nova “práxis”, que nasce a partir da ação e reflexão sobre a realidade vivida, o que vem possibilitando transformá-la.

6 A expansão do capitalismo na Amazônia mato-grossense

[...] a Amazônia nunca é presente, mas sempre o futuro que será redimido pelos seus recursos imensos reais e imaginários. Assim a Amazônia nunca é; é sempre o vir-a-ser. E esse vir-a-ser nunca é o vir-a-ser das suas populações que, na região, constroem no seu dia-a-dia suas vidas, suas histórias, seus espaços, suas culturas. Ao contrário, é o vir-a-ser daqueles que vêm a região pelo seu potencial de exploração futura. É, na verdade, uma reserva de recursos (GONÇALVES, 2001, p. 25).

O processo de expansão do capitalismo na Amazônia Legal³³ brasileira, no norte do Estado de Mato Grosso, embora tenha começado mais sistematicamente a partir da década de 1930³⁴, com a chamada “Marcha Para o Oeste”³⁵, este se deu com mais intensidade no período pós-1964³⁶, através da política de colonização (estatal ou privada) implantada pelo regime militar.

Esse movimento do capital em direção à fronteira agrícola se efetivou, de fato, através dos inúmeros projetos de colonização³⁷ implantados pelo governo ditatorial, principalmente no período compreendido entre as décadas de 1960 - 1970. Ou seja, decorreu de uma resposta ao projeto modernizador do campo, caracterizado por alguns autores (MELO, 2006) como “modernização conservadora”³⁸. O grande projeto voltado à ocupação da região Amazônica nasceu da união entre o Estado e o capital, possibilitando que grandes grupos econômicos, nacionais e internacionais, pudessem desenvolver seus projetos o que, na sua essência, representou o movimento de expansão para a acumulação capitalista.

As sucessivas investidas em terras na grande³⁹ região Amazônica, do ciclo da borracha (início do século XX) ao da soja (atual), sempre se fizeram na perspectiva da lógica do capital e faz parte das estratégias que regem o mundo da concentração da riqueza, “através da lógica da dominação e do controle regional, para desenvolver, nesse novo espaço de concentração capitalista, o sentimento de poder para poucos e a impotência da maioria dos atores sociais da região” (PICOLI, 2005, p. 17). Ou como já

³³ Amazônia Legal: “termo utilizado para identificar a área de abrangência dos projetos financiados pela Sudam/Sudeco, que vai muito além da área territorial compreendida pela Floresta Equatorial, que caracteriza a Amazônia Real” (PIAIA, 1999, p. 50).

³⁴ Segundo Gonçalves (2001, p. 144 – 145), no final do século XIX e início do XX os agricultores migravam livremente para Mato Grosso procurando alcançar a tão sonhada fronteira, as terras sem dono ou devolutas. “Chegavam levas de posseiros desapropriados de suas terras e do trabalho em várias regiões do país[...]” (p. 144); “Os camponeses alcançavam a região à revelia de qualquer intervenção do Estado ou de qualquer outra iniciativa de colonização” (144 – 145). Processo que começa a declinar com a intervenção do Estado na chamada “Marcha para o Oeste” em 1943.

³⁵ Projeto arquitetado por Getúlio Vargas (1943) com a finalidade de ocupar os “espaços vazios” da região Amazônica. Ou integrar a região às demais regiões do país. Na verdade, este plano consistiu em integrar a região ao capital.

³⁶ Início do regime militar estabelecido pelo Golpe de Estado de 31 de março de 1964. “Coincide” também com uma ação mais “vigorosa” de regulamentação da questão agrária (SANTOS, 1993, p. 43). Mas, nos adverte o autor para o fato de que, se até então, final da década de 1960, a ação do Estado oscilava entre reforma agrária e colonização, a partir desta data, passa a prevalecer esta última.

³⁷ A respeito destes projetos, criação, objetivos, resultados, etc., consultar, dentre outros, Píiaia (1999); Santos (1993), Sousa (2004).

³⁸ Referente ao tema ver Palmeira e Leite (1997); Soto (2002); Silva (2003).

³⁹ Uma região que se abre para o mundo através de seus 50.000 km de rios navegáveis. Só o rio Amazonas é formado por 1.100 afluentes até a foz. 80% das variedades de vida do planeta são encontradas ali, o que a faz ser conhecida como a maior floresta tropical do mundo (PICOLI, 2004a, p. 17). A Amazônia brasileira é composta por 9 estados: Acre, Rondônia, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Roraima, Amapá, Tocantins e a porção a Oeste do Meridiano 44° W do Estado do Maranhão. Ver também Becker (1997); Gonçalves (2001).

nos tem advertido há bastante tempo Marx na obra *O Capital* (2003): *a exploração da maioria pela minoria*.

6.1 O movimento do capital em direção ao Norte mato-grossense

Atrás e às vezes junto com as máquinas do 9º BEC, foram adentrando na região numerosas famílias de pequenos produtores, expropriados ou expulsos de suas terras pela grande empresa agrícola subsidiada e favorecida por incentivos fiscais de um governo que abafara anos antes os germes de uma reforma agrária no país e que conduzia uma política agrária favorável à modernização da agricultura, possibilitando ao grande capital o acesso a financiamentos e à terra” (PRETI, 1993, p. 28).

Becker (1997, p. 105) define a região norte de Mato Grosso como a “terra do silêncio”. Qual o significado desta expressão? Significa que, para efetivar o projeto de ocupação das terras desta região, foi necessário o Estado montar estratégias de aniquilamento e/ou asfixia, tanto dos chamados povos originários (índios) quanto dos posseiros⁴⁰, como dos movimentos sociais que tinham como bandeira de luta a Reforma Agrária. Ou seja, foi preciso primeiro “limpar” a área para o capital se instalar, sem obstáculos maiores.

Esta prática, muito comum na América Latina, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, foi imposta pelos governos ditatoriais, com o objetivo de silenciar, desmoralizar, ou destruir os movimentos sociais populares, vistos ou chamados de “comunistas”, que se opunham ao projeto de expansão capitalista. Na verdade, uma estratégia do poder que, segundo Ianni (1981, p. 194), representou a “contra-revolução”

⁴¹.

Grosso modo, as classes sociais envolvidas na nova dinâmica da ocupação do território da Amazônia norte mato-grossense configuram-se de duas maneiras: uma representada por grandes grupos econômicos que ali se instalam e passam a expandir seus negócios para reproduzir capitais, os latifundiários; a outra, formada por trabalhadores expropriados/explorados e que faziam e ainda fazem parte do exército

⁴⁰ Aquele (trabalhador) que detém a terra através da posse sem escritura definitiva (CARVALHO, 2005).

⁴¹ O regime militar na AL teria se antecipado aos movimentos sociais populares que buscavam mudanças mais radicais, ou as chamadas “reformas de base”, como no caso do Brasil (1964), com o Presidente João Goulart.

rural⁴² industrial de reserva. Não necessariamente nesta ordem, uma vez que estes últimos, ao que se sabe, chegaram primeiro⁴³, ou seja, vieram na frente “amaciar” a terra (PERIPOLLI, 2002) para o grande capital, latifundiários (madeireiros, fazendeiros, etc.).

Carvalho (2005) coloca estes últimos na seguinte ordem: sesmeiros, camponeses indígenas, os “pretos” ou “remanescentes de quilombolas”, os seringueiros, posseiros (chamados de camponeses tradicionais de MT), novos posseiros, os “novos camponeses”, os colonos do Estado Novo, os colonos da colonização dirigida, os assentados da reforma agrária, os sem-terra do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra)⁴⁴.

Há que se registrar que a ocupação das terras na região amazônica, nos mais diferentes estados que a compõe e nos diferentes períodos da história brasileira, tem se dado, via de regra, de forma violenta, principalmente contra os trabalhadores que buscam a terra para o trabalho e/ou lideranças que buscam por justiça/terra no campo⁴⁵. Uma realidade ainda muito comum nos campos em Mato Grosso, não muito diferentes de outros estados, onde o capital pretende se impor, a todo custo, ao projeto camponês⁴⁶ de agricultura, qual seja, a agricultura familiar camponesa.

Desta forma e de modo cada vez mais intenso, ao longo dos anos⁴⁷, foi se dando a monopolização das terras (IANNI, 1986, p. 97) da Amazônia nas mãos de poucas pessoas (leia-se: fazendeiros, produtores de monoculturas, boi, soja, etc.). Ou seja, de um lado os latifundiários com imensas áreas de terra, latifúndio; de outro, os camponeses (minifúndios, pequenas propriedades, sem-terra...), estabelecendo-se, assim, uma relação de dominantes x dominados. Portanto, o que se estabelece, nesta relação, a partir de então, é que Karl Marx, há bastante tempo, caracterizou como “luta de classes”⁴⁸.

⁴² Como estou me referindo ao meio rural/campo, estes trabalhadores “sobrantes”, mas necessários ao capital, usados como mão-de-obra barata, os conceituo como “exército rural” de reserva.

⁴³ A ocupação/colonização espontânea, antes dos programas estatais foi bastante significativa (PIAIA, 1999).

⁴⁴ Para Carvalho (2005, p. 125), Mato Grosso, “muito além da presença da grande expansão capitalista e do agronegócio, cerrados e floretas [...], o meio rural é um espaço de sociodiversidade e o campesinato é uma das dimensões dessa realidade. Ou seja, estas categorias fazem parte do campesinato no Estado de Mato Grosso.

⁴⁵ Como referências a esta realidade conflituosa, temos o caso da morte de Chico Mendes (1988, Acre), o caso do massacre do Eldorado de Carajás (Pará, 1996); e, mais recentemente, o caso da missionária Dorothy Stang, assassinada em 2005, também no estado do Pará.

⁴⁶ Para uma melhor compreensão da evolução do conceito de camponês/campesinato ver Guzmán e Molina (2005); Moura (1986).

⁴⁷ Principalmente após as décadas de 1960 e 1970, com o projeto de colonização voltado para a Amazônia.

⁴⁸ Esse processo, essa relação, é amplamente descrito e explicado por Karl Marx na obra *O Capital* (2003).

6.2 O capital e os “espaços vazios”

À frente o embate com centenas de índios da nação dos Kreen-akarôre na tentativa de defenderem suas terras que estavam sendo invadidas; atrás, acompanhando a abertura rodovia, grupos de garimpeiros atraídos pelo sonho do ouro e centenas de famílias de pequenos agricultores em busca da “Terra Prometida” (como posseiros ou como colonos) disputariam o espaço com as grandes empresas agropecuárias e as mineradoras que também iriam se instalar nessas áreas “devolutas” estimuladas e favorecidas por incentivos fiscais do governo federal (PRETI, 1993, p. 15).

O Golpe de 1930, tendo à frente Getúlio Vargas, marca a passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial. A ascensão do novo governo ao poder representou a derrota parcial das oligarquias e do modelo econômico primário-exportador. A partir de então, passa-se a articular um novo projeto econômico para o país, comandado pelas forças políticas da burguesia urbana (PIAIA, 1999, p. 28). Ou seja, ações políticas que, na sua essência, vêm contribuir no sentido de consolidar o projeto de desenvolvimento do capitalismo através da expansão da indústria nacional. Com a crise provocada pela queda do preço do café⁴⁹, muitos trabalhadores do campo, das fazendas de café, foram obrigados a buscar trabalho nas cidades, ou seja, transformaram-se em operários, mão-de-obra para a indústria.

O espaço mato-grossense encontrava-se pouco povoado e sua população estava muito dispersa, principalmente na porção norte (hoje Mato Grosso). A porção sul (hoje Mato Grosso do Sul), mais próxima da região sudeste, tinha uma atividade primária um pouco mais desenvolvida. Em síntese, o espaço mato-grossense, com seus poucos núcleos existentes, “era a própria imagem do marasmo e abandono” (PIAIA, 1999, p. 29). Havia muitos “espaços vazios” para serem ocupados⁵⁰. Estes precisavam ser integrados ao restante da economia do país; segundo, esta região se prestava a produzir matérias-primas para a indústria e servir como mercado consumidor de produtos industrializados.

⁴⁹ Crise cíclica de superprodução e acumulação do capital, de 1929.

⁵⁰ Ocupar estrategicamente estes espaços era a filosofia implantada pela Escola Superior de Guerra, criada em 1949, com a finalidade de elaborar uma Doutrina de Segurança Nacional. Como, de fato, foi implantada, mais tarde, pelos militares, após o golpe de 1964.

Ao falar sobre esta questão dos “espaços vazios”, Zart (2005, p. 61) nos diz que estes, na verdade, estavam vazios da “presença de três elementos básicos constituintes das relações capitalistas de produção: o trabalhador, o capital e o trabalho”.

Portanto, ao que se pode perceber, a fronteira deveria ser ocupada por trabalhadores capazes de produzir capital. Sujeitos capazes de transformar a natureza pelo trabalho. Como a Amazônia já estava habitada por seres humanos, era preciso incorporá-los, nesse caso, ao mercado econômico, como compradores e consumidores de produtos industrializados. Portanto, o discurso dos “espaços vazios” deve ser visto como uma estratégia do capital que, aos longos dos anos, vem transformando/destruindo este espaço geográfico e transformando-o em um espaço meramente econômico.

Nesta perspectiva, o índio, o posseiro, o ribeirinho, o agricultor familiar camponês, etc., não interessavam, como não interessam, hoje, ao capital. Suas “mentalidades”, ou seu “modus vivendi” não “empreendedorista”, ou por não serem “competentes”, fez com que ficassem à margem das políticas agrária, agrícola e também educacional. Portanto, estes sujeitos sociais, transformados em objeto, são vistos como incapazes para o exercício das funções requeridas pelo capital (ZART, 2005).

Um pulo na história e chegamos ao período dos governos chamados populistas (1945 – 1964). Estes se caracterizaram, politicamente, pela gênese e avanço de muitos movimentos sociais populares ligados ao campo. As lutas camponesas assumem um caráter mais político⁵¹ e o debate sobre a Reforma Agrária ganhou as discussões em torno da questão agrária.

As condições sociais no campo⁵², ao longo destes anos, vinham provocando constantes protestos por parte dos camponeses. O Estado, em vez de buscar solucionar estas crises nos locais onde estas eram geradas, buscou outras saídas, quais sejam, transferiu-as para outras regiões através da política de colonização. Uma característica marcante que, como veremos em seguida, marcou os governos militares. Neste contexto, os projetos de colonização criados pelo Estado, representaram, na prática, uma reação às lutas sociais que vinham sendo gestadas no campo. E os problemas no campo, em vez de serem solucionados, foram empurrados para frente, ou seja, para a fronteira, nos estados que constituem a Amazônia brasileira.

⁵¹ Até então os movimentos tinham um caráter mais religioso, messiânico. Para um maior entendimento da caminhada dos movimentos sociais no Brasil, consultar Gohn (2003); Morissawa (2001); Moura (1986).

⁵² Pobreza, miséria, fome, conflitos, violência, mortes, etc.

6. 2. 1 Os espaços ocupados

Ao avançarmos um pouco na história (1964 – 1984)⁵³ vamos perceber que os problemas no campo vão se agravando, principalmente com a modernização da agricultura. A diferença, agora, está na forma como foram tratados sob o novo regime, ou seja, sob o regime de caráter autoritário⁵⁴.

Durante o regime militar, nunca é demais frisar, a luta dos camponeses voltada à Reforma Agrária, ou outras reivindicações que vinham sendo gestadas há bastante tempo, foram abruptamente interrompidas. Portanto, se o governo se propunha, em tese, a uma regulamentação da questão agrária⁵⁵, não seria, na prática, através da Reforma Agrária, mas através de uma política de incentivos à colonização. Foi o que de fato aconteceu. Só que as questões no campo, como a questão da concentração fundiária, violência, etc., foram mantidas e até ampliadas.

Vale lembrar, neste caso, que os militares tinham, para com os latifundiários do país, uma dívida pelo apoio recebido quando do Golpe em 1964⁵⁶. Portanto, ao proporem mudanças, estas não passariam pela questão agrária. Em outras palavras, mudanças, desde que não viessem a alterar a estrutura agrária.

Aqui se confirma claramente as palavras de Marx e Engels (2002, p. 42) ao falarem do papel do estado na sua relação com a burguesia, qual seja: “o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”⁵⁷.

Na verdade, o que os militares desenvolveram foi uma política voltada à colonização, mas apresentada como política de reforma agrária. Em outras palavras, o que houve foi, de fato, uma política que pode ser chamada de contra-reforma agrária (IANNI, 1979, p. 125). A colonização deve ser vista e entendida como resultado de um acúmulo de forças do capital para inibir o avanço das organizações dos trabalhadores da cidade e do campo; na sua essência, representa o resultado de uma política que se

⁵³ Período em que vigorou no país o regime militar.

⁵⁴ Neste sentido, ver Martins (1984), *A Militarização da Questão Agrária no Brasil*.

⁵⁵ Que era o que se propunha com o Estatuto da Terra (1964).

⁵⁶ Vale re/lembrar que João Goulart (Jango) foi deposto pelos militares (1964) e, dentre outros motivos, estava o fato de propor profundas mudanças (Reformas de Base), dentre outras, aquelas ligadas às questões agrárias (Reforma Agrária). Neste sentido ver, dentro outros, Stédile (2005).

⁵⁷ Classe burguesa do campo (latifundiários) e da cidade, burguesia industrial, comercial, financeira, às vezes com articulações nessas atividades e, inclusive, com grandes propriedades de terras.

construiu sob relações de poder econômico-político. Portanto, foram medidas políticas tomadas, em nível de governo, transformadas em programas/projetos e que não podem ser interpretados de forma isolada da realidade maior, ou seja, do contexto que as determina. Em outras palavras, são fatos históricos gerados dentro de uma realidade histórica. Esta realidade não é neutra. É resultante dos interesses da classe dominante, ou seja, do capital. O capital é, neste caso, o ator determinante.

Em suma, estamos falando de fatos históricos, isto é, de realidades construídas, pensadas, intencionadas, a partir de interesse de grupos, no caso, locais, que representam interesses de outros grupos nacionais e/ou internacionais. São estes diferentes interesses que têm e vêm gerando as mais diversas formas de conflitos, ou seja, a luta entre classes sociais nos campos de Mato Grosso. Estes resultam do processo de expropriação a que são submetidos os pequenos proprietários e os trabalhadores rurais/do campo, ribeirinhos, povos das águas...

Neste sentido Engels nos chama a atenção para esta realidade ao dizer que “em cada época histórica, a produção econômica e a estrutura social que dela necessariamente decorre, constituem a base da história política e intelectual dessa época; que conseqüentemente [...] toda a História tem sido a história da luta de classes, [...]” (ENGELS, 1883, In: MARX e ENGELS, 2002, p. 74).

Há que se entender o projeto de colonização da ditadura militar, como de ocupação da Amazônia, nas suas mais diversas formas (estatal ou privada; espontânea ou dirigida), nos diferentes períodos históricos como o resultado de um jogo de forças que se entrecruzam, de relações de poder que se estabelecem entre diferentes sujeitos e com interesses opostos. Todos buscam a terra: uns, a buscam como terra de trabalho; outros, como terra de negócio, reserva de valor, como analisa José de Souza Martins, em sua obra *Expropriação e Violência* (1980).

Chamamos a atenção, nesta parte da pesquisa, para um fato que nos parece importante: ao longo da História do Brasil, os mais diferentes projetos de colonização voltados para as terras da Amazônia (da “Marcha para o Oeste” aos nossos dias), sob os mais diferentes governos, sob as mais diferentes tendências ideológicas, pouco ou nada apresentaram de novo. Ou seja, o “novo” sempre foi uma reedição do “velho”, só que com novas roupagens, mas sempre com o intuito em atender os interesses de diferentes grupos econômicos voltados à produção agrícola. Ou seja, atender os interesses do

capital. Interesses escondidos sob os mais diferentes discursos, dentre eles: da integração da região Amazônica à economia nacional; do povoamento dos “espaços vazios”; da segurança nacional (pós 1964)⁵⁸. Acrescenta-se a estes, o discurso da idéia do progresso, do desenvolvimento, da produção de riquezas para todos, etc. Na verdade, sob estes diferentes discursos escondia-se, como ainda se escondem, os interesses do grande capital, representado pela burguesia, rural e urbana, ávida por negócios capazes de produzir e acumular sempre mais riquezas, ou seja, acumular capital.

6. 2. 2 Dinâmica populacional de Mato Grosso

Em Mato Grosso, a partir das décadas de 1970/1980, os poderes estaduais e federais programaram ações que transformaram o Estado na região de melhor expansão da fronteira agrícola do Brasil (PIAIA, 1999). Grande parte destes projetos (PICs)⁵⁹ foi coordenada pela SUDAM (Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia, 1966) e pela SUDECO (Superintendência para o Desenvolvimento do Centro-Oeste, 1967). Outros projetos⁶⁰ eram coordenados pela Secretaria de Agricultura do governo estadual ou, então, estavam diretamente ligados ao Governo Federal.

Para as grandes empresas o governo oferecia enormes facilidades: não precisavam pagar impostos; recebiam empréstimos em longo prazo e a juros baixos e contavam com incentivos fiscais de toda ordem. Para os projetos chamados PAs⁶¹ não havia qualquer tipo de assistência técnica, mesmo financeira. A única preocupação consistia em demarcar as terras para cada família e fornecer o documento da propriedade (MORISSAWA, 2001).

Esses projetos de colonização, principalmente no norte do Mato Grosso, conseguiram atrair milhares de migrantes. Mas, devido à falta de assistência técnica, financeira, médica, escolar, etc., muitas famílias acabaram alugando ou vendendo seus lotes e passaram a constituir mão-de-obra disponível para os grandes proprietários de terras e das empresas agropecuárias.

⁵⁸ Os militares adicionaram novas estratégias de ocupação da fronteira às já existentes: modernização do latifúndio com o intuito de produzir para exportar; ocupação como garantia do território e a contra-reforma agrária.

⁵⁹ Projetos Integrados de Colonização.

⁶⁰ Os diferentes programas que abrangem de alguma forma áreas do território mato-grossense, bem como data de criação, objetivos propostos, etc., podem ser encontrados em Piaia (1999); Santos (1993); Cadernos do Neru, principalmente o nº 1.

⁶¹ Projetos de Assentamentos.

O processo de expropriação/exploração dos trabalhadores na região amazônica, como no norte de Mato Grosso, vem se reproduzindo na medida em que o capital vai se expandindo. As terras, fruto da crescente modernização do campo, têm seus preços fixados em dólares e a moeda corrente, para este tipo de negócio, é soja. O preço deste produto depende da demanda do mercado internacional. Neste contexto, para que os agricultores possam continuar a se reproduzir, principalmente nas pequenas propriedades rurais, precisam buscar sempre mais recursos financeiros junto aos bancos, para que possam adquirir novas tecnologias como forma de se adequarem aos novos padrões exigidos pelo mercado. Ou seja, para continuarem no mercado, devem tornar-se “eficientes”, “empreendedores...”, etc.

Daqui decorre um fato curioso: quanto maior o número de agricultores envolvidos com a modernização agrícola, maior será a lucratividade das indústrias ligadas à produção de maquinarias, insumos agrícolas, rações, produtos veterinários, etc. Há que se perguntar: todos os agricultores, neste caso, terão condições de acompanhar este processo, ou estas exigências do mercado? Ao que nos parece, esses são os mecanismos que vão determinar e já estão determinando, quem fica e quem não fica no campo. Isso vale para o Brasil, para o Mato Grosso...

Os “bem sucedidos” ficam no campo. Os “mal sucedidos” se vêem obrigados a abandoná-lo. Buscam os centros urbanos em busca de trabalho. Vão morar nas periferias das cidades. Vivem de trabalhos temporários, trabalhos informais, fazem biscates, roubam, prostituem-se, etc.

Esta realidade, cheia de contradições produzidas pelo capital, pode ser vista hoje, até mesmo nos pequenos municípios, nas pequenas cidades do interior do país. Em Mato Grosso, essa realidade não é diferente. Esses trabalhadores marginalizados serão futuros candidatos (muitos já estão na beira das estradas acampados e/ou em assentamentos) a ocuparem novos assentamentos. É o caso do que vem ocorrendo no norte de Mato Grosso. Como exemplo, dentre outros, temos o Assentamento Gleba Mercedes/Sinop/MT, campo empírico da pesquisa que fundamenta esta tese.

7. Apropriação do território de mato Grosso

7.1 A estrutura fundiária em Mato Grosso

Muito além da presença da grande exploração capitalista e do agronegócio nos pantanais, cerrados e florestas do Estado de Mato Grosso, o meio rural é um espaço e sociodiversidade e o campesinato é uma das dimensões dessa realidade (CARVALHO, 2005, p. 125).

O quadro atual da estrutura fundiária do Estado de Mato Grosso foi sendo definido, ao longo dos anos, como vimos, de acordo com as medidas políticas, agrária e agrícola, adotadas pelos sucessivos governos, principalmente a partir de 1964, quando a anunciada reforma agrária foi substituída, na prática, “pela estatal de colonização das regiões norte e centro-oeste do país” (FILIPPI, 2005, p. 89) no bojo do processo de modernização do setor agropecuário⁶².

A partir de então, deslocou-se, para aquela região, uma grande massa de pequenos trabalhadores – principalmente sem terra, pobres – vindos das regiões norte e centro-sul do país, na crença de fácil acesso à terra⁶³, bem como de um número significativo de empresas agropecuárias (fazendas, madeireiras, etc.) nacionais e internacionais que se beneficiaram dos mais diferentes programas voltados para o desenvolvimento da Amazônia. E, para estes últimos, como afirma Ferreira (1986), não faltaram incentivos fiscais. Ou seja, aos grandes fazendeiros, latifundiários e empresários de diferentes áreas de atividades.

Pode-se dizer, grosso modo, que Mato Grosso participou ativamente das diferentes fases da política agrária brasileira, mais especificamente aquela ligada à política de “integração” e “segurança nacional” (década de 1970 até início de 1980) e a que, na prática, consolidou o projeto modernizador no campo, década de 1980, onde o Estado se colocou como mediador/protetor de uma região/área capaz de dar sustentação ao projeto capitalista no campo.

Segundo Ferreira et al (1999, p. 202) os beneficiários dos projetos financiados pela SUDAM, por exemplo, entre 1966 – 1976, do total de 194 projetos agropecuários financiados no Estado, apenas dois favoreceram aos empreendimentos com até 5.000 hectares. Isto equivale a 0,44% dos projetos; 5,44% dos financiamentos foram

⁶² Neste sentido ver Filippi (2005), principalmente o capítulo: A questão da terra no Brasil: da economia natural ao moderno problema agrária.

⁶³ Pela propaganda oficial, havia terra em abundância à espera de colonizadores às margens das grandes rodovias: a Transamazônica, a Cuiabá-Santarém e a Cuiabá-Porto Velho. Segundo o general Médici, a colonização representava uma forma de “levar homens sem terra para uma terra sem homens”. Na verdade, essa política espelhava o interesse do governo em esvaziar os conflitos por terra nas outras regiões do país.

destinados aos empreendimentos de até 10.000. Enquanto isso, 92,21% desses financiamentos beneficiaram empreendimentos acima de 10.000 hectares de terra.

O que se pode concluir é que as conseqüências mais imediatas da implantação destes empreendimentos estão ligadas diretamente à concentração da terra e, conseqüentemente, à consolidação de um modelo agrícola excludente⁶⁴.

7.2 A situação colocada em números

A estrutura fundiária em MT pode ser representada pelos seguintes números: do total da área ocupada no estado (83,5%), que representavam apenas 7,1% dos proprietários, localizavam-se em estabelecimentos com mais de 1.000 ha; já os estabelecimentos com menos de 100 ha, representando 70,7% dos proprietários, detinham apenas 3,25% deste total; o restante, 13,90%, alocava os estabelecimentos entre 100 e 1.000 ha⁶⁵.

Números referentes à *distribuição percentual dos estabelecimentos agrícolas no Estado por grupos de tamanho*: 10 – 100 ha (37,70%); >10 ha (33%); 100 – 1.000 ha (22,18%); 1.000 – 10.000 ha (6,3% e >10.000 ha (0,82%). Outros números, só que agora, *referentes à distribuição percentual das terras em MT por grupo de tamanho*: >10.000 ha (46,1%); 1000 – 10.000 ha (37,4%); 100 – 1.000 ha (13,3%); 10 – 100 ha (2,9%) e <10 ha (0,3%)⁶⁶.

Segundo Moreno (1993)⁶⁷, uma das características importantes da concentração fundiária é seu caráter seletivo, tanto na definição do benefício quanto na distribuição dos recursos naturais. Os números dão a dimensão desta realidade, uma vez que 50% do total da área cadastrada do Estado são considerados (estabelecimentos) como aproveitáveis para as diversas atividades econômicas. Destes, 81,72% concentram-se nos chamados “latifúndios por exploração”; 11,71 estão destinados às “empresas rurais”; 3,33% destinam-se aos “latifúndios por dimensão” e apenas 3,2% das áreas consideradas como aproveitáveis estão destinados aos empreendimentos familiares.

⁶⁴ Outros números/indicativos quanto ao incremento no setor agrícola podem ser encontrados em Medeiros e Leite (1999, p. 201 - 202).

⁶⁵ Outros números referentes à estrutura fundiária (MT) podem ser encontrados em Ferreira et al (1999), especificamente no artigo *Reconstrução dos assentamentos rurais em Mato Grosso*.

⁶⁶ Fonte: IBGE: Censo Agropecuário – 1985 (In: Fernández, 1997).

⁶⁷ Com base nas Estatísticas Cadastrais do Incra, 1988 (In: Medeiros e Leite, 1999).

8 Nasce uma esperança para os trabalhadores do campo em Mato Grosso

8.1 Os assentamentos de Reforma Agrária

Os assentamentos de Reforma Agrária em Mato Grosso refletem, de certa forma, como ocorre em outros estados, a luta dos trabalhadores do campo⁶⁸. Os constantes conflitos entre os diferentes atores sociais no campo, com seus mais diferentes interesses, têm se colocado como entrave ao projeto modernizador. Situação que vem se agravando ao longo dos anos, principalmente a partir da década de 1970, e que vem exigindo soluções às demandas dos trabalhadores (sem terra, colonos, posseiros, etc.).

É importante ressaltar, neste caso, que ao Estado não interessa que apenas os setores dominantes participem da consolidação e/ou expansão das forças produtivas capitalistas. O capital precisa de todas as forças produtivas: máquinas, tecnologias, terra e trabalhadores. Daí decorre que, dos planos propostos pelo governo federal, PNRA (Plano Nacional de Reforma Agrária), nascem os PRRA (Plano Regional de Reforma Agrária).

Os PRRA são planos regionais voltados à Reforma Agrária nos diferentes estados, atendendo, de certo modo, as particularidades/especificidades de cada região, principalmente dos grupos hegemônicos que representam o capital.

Em Mato Grosso o I PRRA constou de um plano a ser delineado/trabalhado durante o período de 1986 a 1996 e surgiu exatamente em um momento em que os conflitos no campo se tornaram mais intensos. Segundo Carvalho (2005) os objetivos contidos na proposta geral dos planos podem ser reduzidos, basicamente a dois: primeiro, eliminar os conflitos sociais gerados pela expropriação sistemática de trabalhadores rurais nas regiões de elevada concentrações de terra e; segundo, criar um excedente de mão-de-obra na fronteira pioneira para que os projetos agropecuários, ali instalados, alcançassem os objetivos propostos pelo capital através dos grandes

⁶⁸ Carvalho (2005), ao falar dos assentamentos de reforma agrária em Mato Grosso, nos chama a atenção para um fato importante. Diz que “a categoria assentado foi mais utilizada pelas instituições governamentais do que pelos agricultores dos projetos de assentamento”. Isso se deve ao fato desta não ter sido “forjada no processo de luta pela terra e pela implantação dos assentamentos. Ao serem caracterizados como assentados, prevalece a ação do Estado que prefere considerar-lhes como beneficiários, ou seja, como objetos e não como sujeitos” (p. 154).

proprietários de terra e empresas e de seus representantes na Assembléia Legislativa e no Congresso.

Cabe ressaltar, com base em estudos realizados em campo⁶⁹, que em MT os PRRA se voltaram mais à regularização das áreas em conflito do que propriamente à Reforma Agrária. Como diz Carvalho (2005, p. 155), “ação do Estado se limitou a arranjar juridicamente uma situação já estabelecida e reconhecida de fato nas posses de terras”.

Segundo Moreno (1993), em 1991 o PRRA havia detectado, em MT, 267 áreas com conflitos, em 55 municípios do Estado. Estes envolviam aproximadamente 40.333 famílias de trabalhadores. Destas famílias, apenas 30% estavam sendo assistidas pela política agrária do Incra e Intermt (Instituto de Terras do Estado de Mato Grosso).

8.2 A situação colocada em números

Até o ano de 1997 existiam 165 projetos de assentamentos rurais⁷⁰, ou de Reforma Agrária em Mato Grosso. Destes, 147 estavam sob a responsabilidade do governo federal (Incra), com 27.315 famílias assentadas em 2.0311.227,24 ha de terra; 18 do governo estadual, com 8.792 famílias em 733.467 hectares implantados pelo Intermt (Instituto de Terras do Estado de Mato Grosso)⁷¹.

Resumo dos assentamentos rurais em Mato Grosso segundo a origem - 2002

Denominação	Quantidade	Área (ha)	Nº de famílias beneficiadas
Projetos de			
Assentamentos.....	271.....	3.140.407,76.....	49.926
Projetos de assentamentos			
Consolidados até 2001.....	044.....	11.102.907,52.....	14.305
Projetos de assentamentos			
Administrados pelo Intermt.....	039.....	899.100,26.....	6.313
Projetos Casulo.....	015.....	2.560,76.....	548
Total geral.....	369.....	5.144.976,29.....	71.092

Fonte: Incra/SR (13), 2004⁷²

⁶⁹ Moreno (1993); Ferreira et al (1999); Fernández (1997), dentro outros.

⁷⁰ Veja que o autor (Carvalho, 2005, p. 155) não se refere a “assentamentos de reforma agrária”, mas apenas como “assentamentos rurais”. Mas na página anterior (154), anuncia (título) *Os assentamentos da reforma agrária*, em referência a MT.

⁷¹ Órgão criado em 1976, em substituição ao DTC (Departamento de Terras e Colonização).

⁷² Dados obtidos através do Incra, *Planilha de diagnóstico de evolução dos projetos – MT*. Cuiabá, 2004 (In: Carvalho, 2005, p. 155). Outros números, com algumas variantes, também podem ser encontrados em Incra/MT,

Como se pode observar, os assentamentos em MT aparecem sob a responsabilidade do governo federal (projetos de assentamentos), governo estadual (Intermat) e governos municipais (projetos casulos). É importante destacar que estes assentamentos, independentes do período histórico e das circunstâncias em que foram criados, se denominados “projetos de colonização” e/ou de “reforma agrária”, trazem no bojo o trabalho, a ação dos movimentos sociais populares, e que, de forma mais ou menos organizada, vêm representando as famílias de posseiros, agregados, pequenos arrendatários, trabalhadores sem terra..., enfim, os camponeses, na luta contra uma estrutura agrária injusta implantada ao longo dos anos, em benefício dos grandes latifundiários.

As ações destes trabalhadores parecem significar, em última instância, a luta por direitos a uma vida digna, algo que sempre lhes foi negado, inclusive o direito ao saber escolar, ou seja, ao saber formal, enfim, à escola⁷³. Fato este que levou muitos a perderem suas terras, mesmo quando de posse destas, por não saberem como enfrentar as questões que exigiam um mínimo de conhecimento escolar: saber ler, para poder lidar com bancos, financiamentos, escrituração, etc. Representa, também, a luta dos trabalhadores sempre em marcha, organizados ou apoiando nos/os movimentos sociais do campo, rumo à “terra prometida”, mas sempre negada. Significa, ainda, a luta contra o latifúndio improdutivo e seus proprietários que buscam na lei, tanto com o apoio do Estado, quanto nos capangas e jagunços, meios capazes de erguerem sempre novas cercas, impedindo-os ao acesso à terra, terra de trabalho. Fato que vem resultando um número significativo de conflitos violentos aonde, muitos trabalhadores vem perdendo suas vidas⁷⁴.

É necessário dizer, assim como Piaia (1999, p. 65), que o campo mato-grossense tem, como elementos definidores de sua estrutura, fraudes, falcatruas, despejos arbitrários, espancamentos, mortes, assassinatos, policiais armados, jagunços e muita omissão do Estado, representado pelos seus órgãos, no caso, o Intermat/MT/Incrá.

Relação nominal dos projetos de assentamento (In: Medeiros e Leite (1999, p. 215 – 216). Ver também Piaia (1999, p. 65 – 66).

⁷³ Temática específica a ser trabalhada nos próximos capítulos.

⁷⁴ Basta recorrer, por exemplo, aos números da CPT sobre a violência no campo nos últimos anos, para que se tenha uma idéia da gravidade do problema. Consultar (CPT) www.cptnac.br; ou ainda, (CNBB) www.cnbb.org.br

Não poderia terminar este Capítulo sem falar da importância dos movimentos sociais voltados à questão agrária, à Reforma Agrária, em Mato Grosso. Hoje esses movimentos e organizações que os apóiam já se fazem sentir - como é o caso da presença do MST e da CPT, com bons resultados também no norte do Estado⁷⁵.

Não há como negar que, mesmo no norte do estado/MT, os assentamentos do (Incra/Intermat) resultam, direta ou indiretamente, da ação dos movimentos sociais populares, que, aos poucos, se avizinham da região norte do estado, chamado popularmente de “Nortão”. Uma região que tem se caracterizado pelo silêncio imposto pela burguesia agrária e urbana. Esse silêncio imposto vem, aos poucos, sendo quebrado. Os acampados do MST, hoje, ao longo da BR 163, são uma prova disso.

Um fato curioso e que mostra a importância e a força dos movimentos sociais, quando se trata da questão agrária, está no fato de que, em Mato Grosso, o maior número de assentamentos ter ocorrido justamente entre os anos 1985 e 1986, quando o MST chega e passa a se organizar no estado (CARVALHO, 2005, p. 155).

9 A cara mais nova do campesinato mato-grossense: os assentados do MST

Para finalizar este texto que envolve a questão da terra em Mato Grosso, resultado da expansão do capitalismo, gostaria de fornecer alguns elementos sobre a formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST no estado/MT. Na verdade, um breve histórico, mostrando sua importância enquanto movimento social capaz de, ao longo de poucos anos, mudar, mesmo que de forma ainda tímida, ou pouco expressiva em números, mas significativa em termos de luta, de organização, etc., a fisionomia de um estado e/ou região que tem se caracterizado como maior concentrador de terras do país.

O movimento de luta pela terra em MT, pelo uso e pela posse da terra, foi alimentado, ao longo dos anos, por organizações de posseiros, às vezes mais, às vezes menos organizados, principalmente com a ajuda/apoio da Igreja (CPT). Estas lutas, como vimos anteriormente, resultaram em diferentes assentamentos criados pelo I PRRA/MT.

⁷⁵ Quando tenho mencionado da dificuldade dos movimentos sociais se organizarem em MT, me referia mais à região norte do Estado. Mas, hoje, mesmo ali já há a presença, tanto do MST, quanto da CPT organizando os trabalhadores sem-terra.

No município de Jaciara/MT foi organizado o primeiro movimento de trabalhadores rurais sem-terra no Estado⁷⁶. Faziam parte deste movimento que, aos poucos vai tomando a forma de uma organização: assalariados rurais, arrendatários e pequenos produtores, sob a liderança e/ou coordenados pela Igreja Católica. Segundo os autores, esta foi uma das primeiras organizações de trabalhadores rurais em MT que apresentou como pauta de reivindicação uma política de Reforma Agrária.

Esta primeira iniciativa desencadeia todo um processo de discussões que passam a dar maior visibilidade aos problemas sociais no campo no Estado. O que, por sua vez, estimularia novas práticas de luta. Como estratégias mais frequentes de mobilizações, embora ainda desarticuladas, ocupam estradas e pontes, acampam na beira das estradas, etc.

Somente nove anos após as primeiras manifestações, ou seja, em 1996, é que o MST organizou-se, de fato, em Mato Grosso. As regiões Sul e Sudeste⁷⁷ do estado/MT foram eleitas como as áreas prioritárias para as ações do Movimento, uma vez que ali é que se concentrava o maior número de sem-terras. No município de Rondonópolis, foi organizado o primeiro acampamento do MST, com aproximadamente 1.500 famílias. Um ano após já tinham sido criados, segundo Medeiros e Leite (1999, p. 225) 15 assentamentos. Estes beneficiaram 2.144 famílias em 51.316 hectares de terra (p. 226).

Os últimos números mostram o seguinte quadro: segundo o MST⁷⁸, até o ano de 2004, o Movimento havia conquistado 124.623,80 hectares de terras em 31 assentamentos localizados em várias regiões do estado/MT, onde foram assentadas 3.440 famílias de trabalhadores rurais⁷⁹; um total de 14 acampamentos, donde estavam mobilizadas 7.230 famílias. Um número significativo de trabalhadores, ao que se vê, em busca de um pedaço de terra para trabalhar. Portanto, terra de trabalho, terra para viver; para se reproduzirem enquanto trabalhadores, ou seja, buscar, pelo trabalho, o pão de cada dia para poderem dar aos filhos uma vida digna, pão sobre a mesa, escola pública, gratuita, de qualidade. Enfim, trabalhadores que buscam uma cidadania de direitos.

É importante ressaltar a importância do movimento em Mato Grosso, uma vez que, como no restante do país, sua expressão não se reduz apenas nos números de

⁷⁶ Ferreira et al (1999); Carvalho (2005); Piaia (1999).

⁷⁷ “Áreas de colonização antiga, onde a estrutura fundiária encontra-se mais consolidada, onde as grandes empresas produtoras de soja, açúcar e álcool e pecuária estão estabelecidas” (MEDEIROS e LEITE, 1999, p. 226).

⁷⁸ MST/MT, 2004. Para saber mais sobre o Movimento consultar www.mst.org.br.

⁷⁹ Segundo estes dados, os assentamentos do MST representavam 0,04% do total de terras destinadas a assentamentos em MT, 5,18% das famílias assentadas e 9,15% dos assentamentos (CARVALHO, 2005, p. 157).

acampamentos, assentamentos, mas se expressa, sobretudo, nas ações políticas. Ações que, de uma forma ou outra, acabam por alterar o quadro das relações políticas entre as instituições que representam o Estado e os trabalhadores do campo.

Não se pode negar que, em Mato Grosso, em que pesem todos os estigmas que o Estado carrega quanto à questão agrária – a grande concentração de terra, trabalho escravo, violência no campo, mortes, etc. – a presença do MST tem sido significativa no fortalecimento da categoria trabalhador rural sem-terra.

Como bem destaca Carvalho (2005, p. 156), ao referir-se à presença do MST⁸⁰ em Mato Grosso, diz que: “com a chegada do MST em Mato Grosso é visibilizada e fortalecida uma nova categoria do campesinato mato-grossense, ou seja, o trabalhador rural sem-terra ou simplesmente sem-terra[...]”. E acrescenta: “[...], o sem-terra é a cara mais renovada do campesinato mato-grossense. De ‘sem-terra’ desorganizado ou em via de organização na luta travada pelo MST, o trabalhador rural passa a ‘acampado’ e organizado nos acampamentos e ocupações. Com a conquista do assentamento, e sua implantação, aparece a identidade de ‘assentado do MST”.

Pode-se considerar que, num Estado caracterizado como “terra do silêncio” (BECKER, 1997), a presença do MST tem tido significativa, uma vez que tem ajudado, vem ajudando e encorajando outros tantos movimentos a quebrarem este silêncio imposto pelo capital. Uma luta árdua, mas que os números comprovam os resultados. Esta parece ter sido e continua sendo a contribuição mais importante do MST nos últimos anos, para a ocupação do campo pelos trabalhadores, em Mato Grosso.

Não gostaria de finalizar este texto sem antes dizer que, diferentemente do que muitos afirmam, principalmente entre a elite agrária, sempre beneficiada pelos diferentes programas (até com o perdão de dívidas), há que se dar um outro significado, ou outro sentido, àquele comumente dado, qual seja: os “não se deram bem”, os que “fracassaram” ao migrarem de seus lugares de origem ou ao não conseguirem permanecer na terra conquistada. As contradições presentes no modo capitalista de produção também incluem essas possibilidades de perda, na longa trajetória das classes populares em busca de emancipação. Isso vale tanto para os projetos de colonização -

⁸⁰ Hoje, existe um número bastante grande de obras sobre o Movimento. Para se entender como tudo começou, gênese, proposta, etc., dentre outros, ver Bezerra Neto (1999), *Sem-Terra Aprende e Ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999. Sobre o Movimento em Mato Grosso consultar Medeiros e Leite (1999); Carvalho (2005); Piaia (1999) e Morissawa (2001), dentre outros.

quando muitos trabalhadores voltaram para suas terras de origem - quanto os que hoje deixam, continuamente, os assentamentos de Reforma Agrária.

É necessário colocar essa realidade de uma outra forma, uma vez que nos assentamentos de Reforma Agrária, aqueles promovidos pelo Incra, ocorrem, de fato, muitas desistências, abandonos dos lotes. E fica a impressão, como quando da colonização, de que estes trabalhadores “não querem nada com nada”; são “preguiçosos”, etc.

Há que se perguntar: o que houve, ou, o que há por trás dessas desistências, desses abandonos⁸¹? Ao longo do trabalho, mas especificamente quando trabalhar o Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes (campo empírico da minha pesquisa) esta questão voltará à tona e, dentro das análises, serão buscadas respostas⁸².

⁸¹ Quais são os fatores que levam à expulsão destes trabalhadores?

⁸² Quanto a esta questão, voltada aos projetos de colonização, recomendo a obra de Laudemir Zart (2005), *Encantos, Caminhos e Desencontros: migração-colonização na Amazônia mato-grossense*. Piaia (1999), *Geografia de Mato Grosso*; Ferreira et al (1999), *A reconstrução dos assentamentos rurais em Mato Grosso*, dentre outras.

CAPÍTULO II

O PROJETO DO BANCO MUNDIAL PARA O CAMPO: A MERCANTILIZAÇÃO DA TERRA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR



O Banco Mundial diz que se o mercado de terras funciona, então é possível as pessoas pobres adquirirem terra. Infelizmente, como todos sabemos, o mercado não responde às necessidades do povo; o mercado responde ao dinheiro. O funcionamento do mercado de terras pode, portanto, em muitos casos, gerar uma clara transferência de terras de pessoas pobres para grandes e ricos fazendeiros, porque os pobres não têm recursos financeiros para participar do mercado de terras. Isso leva ao próximo degrau da escada: a política de “reforma agrária de mercado” do Banco (ROSSET, 2004, p. 21).

10 Banco Mundial e a Reforma Agrária

A conseqüência da falta de uma reforma agrária é, [...] a transformação do campo em uma fábrica de miséria – miséria no campo, onde mais da metade da população vive abaixo da linha da pobreza absoluta, e miséria exportada para as cidades, onde, há mais de quarenta anos, favelas e cortiços abrigam precariamente as lavas de camponeses destituídos que aportam em suas periferias (SAMPAIO, 2004, p. 13).

Neste capítulo proponho-me trazer à discussão o programa de Reforma Agrária imposto pelo Banco Mundial junto aos países denominados periféricos, ou pobres, mais especificamente ao Brasil: origem, características, manifestações práticas no cotidiano da vida dos trabalhadores assentados em projetos de Reforma Agrária, como é o caso, em Mato Grosso⁸³. Busco mostrar como esta política fundiária, hoje denominada “reforma agrária de mercado”⁸⁴, mas pretensiosamente denominada pelo BM como sendo uma “política de ajuste estrutural”⁸⁵, age sobre as políticas agrária, agrícola e educacional. Quais são os efeitos concretos desta política em relação aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que incide sobre a educação que lhes é oferecida?

Acredito ser importante trazer esta temática logo no início do trabalho. Primeiro, a realidade vivida/sentida pelos assentados em Mato Grosso, hoje, é fruto desta política; segundo, é uma forma de não nos distanciarmos do campo empírico, do objeto e dos sujeitos de minha pesquisa, ou seja, buscar caminhar e encaminhar as discussões no sentido do movimento/ligação entre teoria/prática/teoria; terceiro, trazer para dentro das análises esta temática, significa mostrar que há um imbricamento do todo com as partes e destas com o todo⁸⁶; quarto, é uma forma de antecipar ou de aguçar a curiosidade sobre as discussões que, de alguma forma, direta ou indiretamente, dizem respeito ao meu objeto de pesquisa, qual seja, a escola em um assentamento de Reforma Agrária, o caso do Assentamento Gleba Mercedes V, Sinop/MT.

⁸³ Não vou me referir, ainda, de modo específico, ao Assentamento Gleba Mercedes, campo empírico de minha pesquisa. Isto será feito posteriormente em um capítulo próprio.

⁸⁴ Sampaio (2004, p. 13).

⁸⁵ Mendonça e Resende (2004, p. 07).

⁸⁶ Segundo Alves (1996, p. 10), totalidade “corresponde, [...], à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista”. Segundo o autor, “apreender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente”.

2 Caracterização do projeto

Nas discussões sobre política fundiária, invariavelmente, o Banco Mundial começa afirmando a importância do acesso à terra como principal medida para “aliviar” a pobreza. A análise que o Banco faz de como promover este acesso é polêmica. Acompanhando sua abordagem em outros setores econômicos, o interesse do Banco Mundial em titular terras visa fortalecer a comercialização de terra. Supostamente, o mercado facilitaria a distribuição da terra ao estimular sua transferência para aos indivíduos que podem usá-la mais produtivamente (LEONARD e AYUTTHAYA, 2004, p. 204).

Esta política do Banco Mundial ficou conhecida, a partir da denominação de estudiosos da questão agrária, bem como de lideranças ligadas aos movimentos sociais do campo, como “reforma agrária de mercado”⁸⁷.

Na região Norte mato-grossense o programa do Banco Mundial voltado para campo e que deu origem à chamada “reforma agrária de mercado” é uma realidade⁸⁸. Os movimentos sociais voltados às questões agrárias ainda encontram forte resistência, por parte do capital ligado ao latifúndio, para se organizarem nesta região⁸⁹.

Mas é importante destacar que este silêncio, aos poucos, vem sendo quebrado. A burguesia agrária, com seus latifúndios improdutivos, passou a sentir-se ameaçada pela possibilidade de ter o “sagrado” direito da propriedade privada da terra, questionado. Tanto que, hoje, ao longo da BR-163 (Cuiabá/MT – Santarém/PA), já é comum a presença de acampamentos⁹⁰ de trabalhadores sem-terra, organizados pelo MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

Os assentamentos de Reforma Agrária do Incra⁹¹, na região Norte do estado de Mato Grosso, foram criados e estão sendo gestados de acordo com as políticas agrária e agrícola impostas pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

⁸⁷ Esta denominação refere-se ao fato de que a Reforma Agrária passou, a partir de então, a ser tratada como negócio (SAUER, 2004). Sobre o tema envolvendo o Banco Mundial e a questão da terra nos países pobres ver, dentre outros, a obra organizada por Martins (2004).

⁸⁸ Esta política foi introduzida no campo mais sistematicamente pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Os assentamentos, na sua grande maioria, são derivados de programas elaborados e implantados durante este governo. Outros estão ligados à CPT. O MST não tem nenhum assentamento na região norte do Estado.

⁸⁹ Talvez essa seja uma das razões para que o norte de Mato Grosso seja conhecido como “terra do silêncio” (BECKER, 1997).

⁹⁰ Para os trabalhadores da região norte de MT, expropriados/explorados pelo capital, significa a esperança da terra própria, a conquista da terra prometida.

⁹¹ Ao me referir “do Incra” quero apenas distingui-los dos assentamentos criados pelos movimentos sociais ligados ao campo, como por exemplo, os do MST e/ou de outras entidades.

(BIRD), mais conhecido como Banco Mundial (BM). Obedecem, portanto, as políticas “de ajuste estrutural” (MENDONÇA e RESENDE, 2004, p. 07) - imposta pelo Banco, quais sejam, voltadas para atender os interesses do capital. Capital esse que se move em direção a novos mercados, extrapolando fronteiras físicas, políticas e culturais do planeta.

Estamos, portanto, falando de um programa fundiário e que diz respeito às políticas agrária, agrícola e educacional, que têm como objetivo implantar e consolidar o projeto neoliberal no campo. Em outras palavras, um projeto de Reforma Agrária que venha ao encontro dos interesses do capital, qual seja, transformar a propriedade camponesa (terra de trabalho) em propriedade para o negócio (terra de negócio)⁹² e a escola/educação formal como instrumento usado pela burguesia para atingir sua hegemonia, ou seja, capaz de transmitir valores, costumes, etc., que venham ao encontro do projeto burguês de educação. Marx e Engels (2002, p. 43), quando se referem ao projeto burguês imposto à sociedade, nos chamam a atenção ao dizerem que: “impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre”.

Como entender esta investida desenfreada do capital, extrapolando fronteiras, sob os mais diferentes meios e formas? Em síntese, pode-se dizer que é uma estratégia com um fim preciso: efetivar o projeto hegemônico de sociedade, através da globalização do capital⁹³. Esta é, na verdade e, na sua essência, a sua proposta da globalização. O capital precisa estar presente em todos os recônditos do globo terrestre.

Desde as últimas décadas do século passado, o Banco Mundial vem colocando em prática, de modo sistemático, um conjunto de políticas agrária, agrícola e educacional, nos quatro cantos da terra, em diferentes países, especialmente nos subdesenvolvidos. É o caso dos países pobres situados na Ásia, África e América Latina. Essas políticas representam a proposta de um mercado globalizado, onde os frutos da produção coletiva são apropriados por um pequeno grupo. Vamos chamar a isso de apropriação privada. Que é a grande contradição do capital.

⁹² Martins (1985).

⁹³ Melo (2004, p. 27), refere-se a esse processo como “mundialização do capital”. Para a autora, “existe um projeto neoliberal de sociedade e de educação que se consolida de formas específicas, desde os anos 70, como um projeto hegemônico, no Brasil, na América Latina e Caribe e no mundo, como elemento de um processo de mundialização do capital, [...]”. Já Silva (2000, p. 23), refere-se à globalização como o “fenômeno da Globalização da Economia mundial”. Há os que conceituam a globalização como “novo colonialismo”, “nova versão do imperialismo”, etc. Neste sentido, ver a obra de Silva (2000), principalmente o capítulo II, *Globalização da Economia Mundial: aspectos gerais*.

Sampaio (2004, p. 13), ao se referir ao programa do BM para o campo, diz que este, “após décadas de tentativas de substituir a reforma agrária por programas de desenvolvimento rural, desenhados com o intuito precípua de evitar a desapropriação em massa de terras, declarou-se convencido da necessidade de alterar a estrutura fundiária dos países latino-americanos”. Esta política, dita de “ajuste estrutural”, defendida pelo BM, tem estimulado, segundo Mendonça e Resende (2004, p. 07), ao que nos parece pior, a privatização das terras públicas e comunitárias, bem como das florestas e das águas⁹⁴.

É importante percebermos que as atenções do BM estão voltadas mais para o campo. Casualmente? Não. Isso se deve ao fato de que as maiores regiões concentradoras de recursos naturais – como água, terra, minério e biodiversidade – estão justamente no campo. Portanto, estas regiões passaram a ser o centro das atenções, ou melhor, das políticas de agências financeiras internacionais.

Dentro das políticas fundiárias para o campo, os principais programas do BM incluem, entre outros aspectos: a privatização de terras públicas e comunitárias; a mercantilização da reforma agrária; o cadastro a partir do geo-referenciamento dos imóveis rurais; o mercado de terras e a integração dos camponeses ao agronegócio⁹⁵, dentre outros aspectos. Ao que podemos perceber, estamos diante do que poderíamos chamar de “pacote” de medidas do BM para o campo. Estas têm como finalidade implantar, nos países periféricos, o “mercado da terra”, transformando a terra de trabalho em terra de negócio.

O que se busca e se quer questionar - e aí, acredito, entra o papel de pesquisador - é saber por que estes programas, embora venham trazendo os mais diferentes problemas econômicos, sociais e ambientais, continuam sendo adotados, como é caso do Brasil, por sucessivos governos?

Grosso modo, esta política adotada para o campo, em forma de projetos, como é o caso da Reforma Agrária, está contida e/ou busca compor a estratégia de um projeto maior que visa garantir as bases para a expansão da política neoliberal⁹⁶. Mendonça e Resende (2004, p. 07) nos chamam a atenção para este fato ao dizer que o “discurso da

⁹⁴ Foi o que aconteceu na América Latina com os diferentes projetos de Reforma Agrária conseguidos pelos camponeses e desmantelados pelas ditaduras militares.

⁹⁵ Outros aspectos relacionados aos principais programas do BM para o meio rural ver, dentre outros, Martins (2004); especificamente, sobre educação, Melo (2004) e Laval (2004).

⁹⁶ Sobre “gênese, natureza e trajetória do movimento neoliberal”, o neoliberalismo numa perspectiva histórica, consultar Ferraro (1997). Ver também, dentre outros, Silva (2000).

globalização se apresenta como forma integrada e harmoniosa de desenvolvimento e crescimento capitalista e associado à realização do projeto neoliberal de sociedade e de educação, conduziu o processo excludente da mundialização do capital desde os anos 80”.

A crítica mais severa ao programa do BM em relação à questão fundiária está no fato de que o Estado, ao abrir mão da sua obrigação de promover a desconcentração fundiária por meio da distribuição da terra, a entrega ao mercado. O que implica em dizer que o controle do espaço agrário fica nas mãos das grandes empresas agropecuárias nacionais e internacionais, ou seja, dos grandes grupos econômicos.

A questão que se coloca como grave, neste caso, está no fato de que, ao abrir mão dessa obrigação⁹⁷, o Estado a deixa por conta do mercado. O mercado tem seus interesses determinados exclusivamente pelo lucro. Este não leva em consideração a questão da função social da terra⁹⁸, muito pelo contrário.

Estas questões colocadas são importantes na medida em que se busca uma proposta de Reforma Agrária gestada e efetivada pelos movimentos sociais do campo e que, embora não isenta de possíveis contradições, busca criar condições mínimas para que estes trabalhadores consigam se reproduzir enquanto sujeitos sociais de direitos. Direito a uma vida digna, onde os valores vividos vão além daqueles impostos pelo mercado.

3 Fernando Henrique Cardoso: “O Novo Mundo Rural”

O otimismo do governo FHC demonstrou um esforço sistemático de propaganda visando melhorar sua imagem desgastada. Acusado de menosprezar a economia rural e, em particular, os trabalhadores sem terra e os pequenos produtores, o presidente adotou novos programas de intervenção no quadro fundiário, seguindo a orientação do Banco Mundial (DOMINGOS NETO, 2004, p. 29).

A ideologia do Banco Mundial teve maior impacto no Brasil durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Cumprindo as determinações do Banco Mundial o governo pôs em prática a política agrária denominada “Novo Mundo Rural”.

⁹⁷ De promover a desconcentração fundiária por meio da distribuição da terra.

⁹⁸ Constituição do Brasil, 1988 (art. 184, 185 e 186). Ver também obras de Zibetti (2005) e Marés (2003). Estes autores trazem importantes contribuições, sob forma de reflexões sobre o sentido e importância da função social da terra.

Uma proposta que, na sua essência, representa a implantação da “reforma agrária de mercado”. Ou seja, uma política de estímulo à transação de compra e venda de terra, em detrimento da desapropriação dos latifúndios por interesse social, conforme previsto pela Constituição Brasileira.

Segundo Domingos Neto (2004) este programa é uma expressão utilizada para designar tanto as transformações em curso na realidade agrária brasileira quanto um paradigma a ser perseguido. Em outras palavras, as mudanças no campo começariam pela introdução de novas tecnologias. Estas, por sua vez, provocariam um ganho de produtividade e, conseqüentemente, um excedente de trabalho. Estes trabalhadores, agora com mais tempo disponível, poderiam desenvolver novas atividades no setor, que não fossem necessariamente agrícolas. Ou seja, ocupar-se-iam de atividades outras, que não as ligadas à terra, possibilitando o aumento da renda nas unidades de produção, propriedades.

Diante de um quadro montado, teoricamente perfeito, as famílias poderiam empregar o tempo disponível em atividades não-agrícolas. Ou seja, o trabalho propriamente agrícola perderia sua importância. Portanto, a Reforma Agrária já não passaria necessariamente a ter um caráter estritamente agrícola (SILVA, 2001).

Há que se perguntar se seria possível falarmos em atividades não-agrícolas em um assentamento de Reforma Agrária, por exemplo, como no caso, do Incra, onde não há, sequer, as mínimas condições para as atividades agrícolas? Segundo, estes trabalhadores, na sua grande maioria, têm uma trajetória de vida marcada pelo constante desenraizamento⁹⁹. Que tipo de atividades poderiam estes desenvolver se, direta ou indiretamente, a terra não lhes possibilitou outra oportunidade senão tirar dela (só dela) o necessário? O governo, na tentativa de justificar este tipo de política agrária, tem usado dos seguintes argumentos: lentidão dos processos de desapropriações, superestimação dos preços a serem pagos aos donos dos imóveis desapropriados e os altos custos dos assentamentos.

Para financiar este projeto o governo criou três programas, na verdade, linhas de financiamentos, que permitiriam ao “pequeno” agricultor, ao sem-terra, poder comprar um pedaço de terra para plantar: Cédula da Terra, Banco da Terra e Crédito Fundiário

⁹⁹ Desenraizamento significa, para o camponês, deslocar-se de um lado para outro quando não for possível a reprodução numa região determinada. Neste caso, a alternativa é o deslocamento para outros espaços (ZART, 2005, p. 145).

de Combate à Pobreza. Como aos bancos interessam os lucros, os movimentos sociais ligados ao campo vinham e vêm alertando para os problemas quanto à implantação destas formas de financiamento.

A questão, ora em discussão, ou seja, a Reforma Agrária, é muito mais complexa do que parece. Há outra leitura a ser feita, qual seja: a primeira preocupação dos diferentes governos, ao aderirem ao programa, não esteve voltada, de fato, a resolver o problema do campo, no caso, a questão da terra, a Reforma Agrária. Até porque esta proposta foi pensada fora do nosso país, longe dos verdadeiros sujeitos interessados. O que houve foi a implantação de um projeto de compra e venda de terras¹⁰⁰, que buscava descaracterizar todo um trabalho, toda uma proposta de Reforma Agrária que vinha sendo construída pelos movimentos sociais ligados ao campo ao longo dos anos.

Diante do embate, que coloca em confronto a proposta dos movimentos sociais populares do campo, que defendem políticas de resistência e luta, e a proposta do capital, que se resume na tentativa de transformar os camponeses em capitalistas, o governo – que representa o Estado capitalista, incorporou, como era de esperar, a causa do capital. Tanto é verdade que o PROCERA (Programa especial de Crédito para a Reforma Agrária) foi substituído pelo PRONAF (Programa Nacional de Amparo à Agricultura Familiar) pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Fernandes (2001, p. 34), ao tecer comentários sobre o PRONAF, diz que este tem como perspectivas de desenvolvimento “a capitalização dos camponeses, transformando-os em pequenos capitalistas”. Portanto, o que se verifica é um jogo de forças onde o governo buscou, de todas as formas, tirar/roubar das mãos dos trabalhadores, não só os recursos, mas as perspectivas de um novo modelo de agricultura que não o proposto pelos organismos internacionais, como BIRD, BID, etc., e assumido pelo governo brasileiro¹⁰¹.

Analisando aquele programa, Sauer (2004, p. 43) diz que o governo, ao aderir à proposta de Reforma Agrária de mercado, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), buscava justificar a necessidade de uma Reforma Agrária

¹⁰⁰ Não precisamos ir muito longe para buscarmos exemplos. Tomemos, neste caso, o Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V. Muitos são os casos em que o primeiro ocupante revendeu a terceiros, que por sua vez revenderam a outros, e... Como nos diz Martins et al (2003, p. 115), o que ocorre é “um amplo cenário de venda de ‘direitos’, trocas e cessões entre os próprios trabalhadores e também para pessoas de fora: fazendeiros e comerciantes”. Situação que será mostrada no capítulo V.

¹⁰¹ Fernandes (2001), ao tratar da “questão agrária no limiar do século XXI” traz uma importante contribuição no sentido de mostrar como este programa do governo FHC, Novo Mundo Rural, segue a cartilha imposta pelo BM, seu significado e o desmonte das iniciativas e projetos dos movimentos sociais do campo quanto à Reforma Agrária.

“pacífica, desburocratizada e mais coerente com os tempos de estabilização econômica [...]”. Essas justificativas, conclui, “baseiam-se no pressuposto de que o mercado e seus mecanismos são capazes de reduzir conflitos e disputas por terras, reduzindo os problemas sociais”. Ainda, segundo o autor, reforçando as críticas formuladas pelas entidades e movimentos sociais do campo, o que houve, na verdade, foi uma tentativa política de “desideologizar a reforma agrária, evitando conflitos históricos decorrentes das disputas pela posse da terra” (SAUER, 2004, p. 43). Em outras palavras, significa dizer que, em vez das famílias dos trabalhadores do campo lutar por seus direitos, estas deveriam “negociar”, de modo “pacífico” a compra e venda de terra com os latifundiários.

As principais características da proposta de “reforma agrária de mercado” estão centradas em questões que, segundo Mendonça e Resende (2004, p. 75, materializam o pensamento do Banco Mundial: a) o assentamento de famílias sem terra como política social compensatória; b) a “estadualização” dos projetos de assentamento, repassando responsabilidades da União para os estados e municípios e c) a substituição do instrumento constitucional de desapropriações pela propaganda do “mercado de terras”.

Estamos, portanto, diante de um modelo perverso da forma de como tratar a questão agrária, onde os organismos internacionais, sob uma forma de ingerência, buscam promover a privatização do território sob as regras do mercado (MENDONÇA e RESENDE, 2004, p. 75). As regras do mercado, voltadas para campo, segundo essa concepção, buscam convencer os camponeses de que “eficiência” rima, necessariamente, com sua integração ao “agronegócio, ou melhor, como diz Carvalho (2005), “agronegócio burguês”¹⁰².

Conforme Domingos Neto (2004, p. 31), a implantação da “reforma agrária de mercado” deve ser compreendida como uma forma do BM estender ao campo, ao mundo dos trabalhadores rurais, além das concepções neoliberais que vinham sendo introduzidas nos países considerados instáveis politicamente, também todo um esforço das forças políticas, representantes das elites, no sentido de conter a ação dos

¹⁰² Segundo dados (BRASIL, 2005, p. 2), o agronegócio brasileiro responderia por 33% do PIB (Produto Interno Bruto), 42% das exportações totais e 37% dos empregos no Brasil. Entre 1998 e 2003, a taxa de crescimento do PIB agropecuário foi de 4,67%. As vendas externas (2004) de produtos agropecuários renderam ao Brasil US\$ 36 bilhões, com superávit de 25,8 bilhões. Diante destes dados, no entanto, há que se perguntar: quantos postos de trabalho em números têm gerado no campo? Estes dados (expressivos), através de uma leitura simplória, poderia levar à constatação de que a Reforma Agrária não seria necessária. Ou seja, os números, por si só, comprovam a eficiência do setor. No entanto, há que se perguntar: quais foram e quem estão sendo os beneficiados por esta “Reforma Agrária de Mercado”?

movimentos sociais ligados ao campo que reivindicavam por Reforma Agrária no país. E, neste caso, as ocupações, os conflitos entre proprietários latifundiários e trabalhadores sem terra, poderia, ao que tudo indica, colocar em risco os “sagrados” direitos da propriedade privada e os ajustes estruturais então pretendidos pelo Banco Mundial, ator social que representa os interesses ligados ao capital internacional.

Fernandes (2001, p. 35) nos chama a atenção para um aspecto muito importante ao se referir ao programa, pois, nesta modalidade de projeto, “cabe ao Estado a definição de um modelo de desenvolvimento e a determinação de políticas às quais os trabalhadores deverão se interagir”. Considerando a presença do Estado, via banco (Banco da Terra), como agência financiadora, responsável pela compra e venda da terra, entende que as negociações passam a ser definidas no “território político-econômico”, o que caracteriza a lógica do capital.

Para melhor entendermos o problema, voltemos à questão do PRONAF (Programa Nacional de Amparo à Agricultura Familiar). Enquanto estava em curso a construção do programa “Novo Mundo Rural” (1996), o governo criou o PRONAF. Este incorpora o PROCERA (Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária). Neste caso, ao que se pode deduzir, o governo passa a considerar “agricultores familiares” tanto os trabalhadores assentados quanto os empresários agrícolas. O que mostra que sujeitos sociais ligados a classes distintas e com interesses contraditórios, trabalhadores e empresários, com enormes diferenças em termos de capitalização e conhecimentos técnicos, passariam a disputar os mesmos recursos junto aos órgãos financiadores.

Nestas condições de dependência a que são submetidos os camponeses, há que se perguntar: que iniciativas seriam possíveis, por parte destes, no sentido de um enfrentamento ao capital? Que possibilidades reivindicatórias teriam/têm estes trabalhadores, uma vez que quem decide *o que e como fazer* são deliberações vindas de fora e de cima? Que espaços de negociações existem quando tudo está submetido aos interesses do capital?

Trago estas questões uma vez que - e aqui vale a comparação - nos projetos pensados e criados pelos movimentos sociais do campo, o caminho a ser percorrido parte do pólo oposto, qual seja, o que se define, enquanto projeto societário, decorre do enfrentamento ao capital. Em outras palavras, não pelos interesses definidos no

território político-econômico da lógica do capital. Os movimentos sociais do campo, através de suas lutas, marchas, ocupações, etc., “têm como princípio para a perspectiva de luta o território da organização dos camponeses, onde seus planos políticos e econômicos de enfrentamento e de construção de novas experiências sejam as referências” (FERNANDES, 2001, p. 35).

Se verificarmos apenas alguns itens de sua plataforma política, vamos perceber como ocorre, na prática, este enfrentamento dos movimentos sociais contra o capital: “pela democratização da propriedade da terra; fixar limites do tamanho máximo da propriedade; priorizar a desapropriação de todos os latifúndios. [...]. Ampliação e execução do ITR como forma de tributar os latifúndios, e aplicar esses recursos na reforma agrária”¹⁰³.

Os conteúdos destas reivindicações mostram claramente que os agricultores, trabalhadores do campo, vivem em meio a uma realidade desigual e contraditória. Restam-lhes poucas opções: ou se deixam cooptar pelo capital, aderindo à proposta de uma agricultura familiar¹⁰⁴, ou lutam na perspectiva da superação das condições de exclusão social e educacional em que se encontram ou partem para o enfrentamento contra o capital¹⁰⁵. Aqui cabe a assertiva de Fernandes (2001, p. 36), ao dizer que abandonar a perspectiva de luta contra o capital por mudanças, o que significaria consentir na integração subserviente ao capital, “é aceitar a expropriação, a miséria e a fome como uma ‘determinação natural’, e não como uma determinação do capital”.

A política agrária denominada “Novo Mundo Rural”, proposta pelo governo FHC, caracterizada como “reforma agrária de mercado”, tem merecido as mais duras críticas por parte dos movimentos e organizações sociais ligados ao campo. Tais críticas se justificam, uma vez que têm gerado, como resultados, outros problemas, tais como: aumento do valor da terra e pagamento à vista – prêmio ao latifúndio; inviabilidade econômica – áreas impróprias para o cultivo, não pagamento dos empréstimos, endividamento dos trabalhadores, “abandono” dos lotes, etc.; condições precárias de

¹⁰³ Mobilização Nacional dos Trabalhadores, 2000, p. 80.

¹⁰⁴ O programa Novo Mundo Rural usa a idéia de agricultura familiar para descaracterizar os movimentos sociais do campo que lutam por uma agricultura camponesa, isto é, uma agricultura voltada para a perspectiva da superação das relações capitalistas (Fernandes, 2001, p. 35 - 36).

¹⁰⁵ Questão que envolve o tema agricultura familiar e agricultura camponesa, características de uma e de outra, controvérsias, viabilidade, ver Abramovay (1992); Silva (2003) e Soto (2002).

sobrevivência, pobreza, miséria; denúncia de corrupção envolvendo administrações municipais, políticos e sindicatos...¹⁰⁶.

As críticas se justificam, ainda, porque o programa atribui ao mercado a função da “democratização ao acesso à propriedade da terra”, o que seria por demais ingênuo defender esta promessa. Até porque, neste caso, parte-se da idéia de democracia do ponto de vista burguês, qual seja a de deixar na mão das elites econômicas a liberdade de gerir os negócios segundo seus interesses. Isso seria acreditar no poder da “mão invisível do mercado”, de Adam Smith (...) de regular interesses em conflito.

4 Luiz Inácio Lula da Silva: a difícil ruptura

Homem livre e escravo, patrício ou plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre o por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito (MARX e ENGELS, 2002, p. 40).

Se compararmos a proposta do candidato ao governo, Luiz Inácio Lula da Silva, às ações fundiárias que caracterizaram a política dos governos anteriores, foi o que apresentou o programa mais comprometido com a questão agrária (CARVALHO FILHO, 2001, p. 200). Segundo o autor, o que o diferenciava dos governos anteriores, estava na sua proposta pelo fato deste considerar a Reforma Agrária como uma política de caráter estrutural. Diferentemente dos governos anteriores que, ao se proporem estabelecer um programa de reforma agrária, o faziam “sem a menor pretensão de alteração estrutural” (p. 201).

Para o então candidato à presidência, Luiz Inácio Lula da Silva, a Reforma Agrária consentiria num “conjunto de transformações sociais e políticas resultantes do processo de reordenamento da atual estrutura fundiária do país, com a incorporação dos sem-terra e minifundistas à condição de trabalhadores autônomos”¹⁰⁷. Segurança alimentar era vista como fator estratégico do padrão de desenvolvimento e os conflitos

¹⁰⁶ Mendonça e Resende (2004), ao referirem-se ao programa, o intitulam como “A Contra-Reforma Agrária no Brasil”.

¹⁰⁷ Citação extraída do texto do programa do candidato Lula, citada por Carvalho Filho (2001).

agrários estavam relacionados à estrutura agrária, etc.¹⁰⁸. A partir da sua posse, em 2002, como presidente, a classe trabalhadora, especificamente o conjunto dos atores sociais do campo, passou a depositar todas as esperanças no novo governo eleito. Mas o que assistimos? Grosso modo, a continuidade das políticas do Banco Mundial para o meio rural.

Através do MDA (Ministério de Desenvolvimento Agrário) foi lançado o Programa Nacional de Crédito Fundiário, com três linhas de financiamento: Combate à Pobreza Rural, Nossa Primeira Terra e Consolidação da Agricultura Familiar. A crítica que se faz em relação aos programas está no fato de que estas linhas de financiamento (Combate à Pobreza Rural e Nossa Primeira Terra) são idênticas aos programas: Cédula da Terra e Crédito Fundiário de Combate à Pobreza, do governo anterior (FHC). O mesmo ocorre com o Banco da Terra, que tem as mesmas características do programa Consolidação da Agricultura Familiar do governo Luiz Inácio Lula da Silva.

Na verdade, dizem os críticos¹⁰⁹, os programas são os mesmos. Apenas com algumas modificações e alterações no novo governo, mas com a concepção central da *mercantilização da reforma agrária*. Esta característica permanece igual (SAUER, 2004, p. 44; MENDONÇA e RESENDE, 2004, p. 76 – 77).

Cabe aqui uma ressalva: a questão que se coloca vai além de uma simples comparação entre um e outro governo. Aliás, nem cabe aqui a questão. O importante, acreditamos, é percebermos que estamos falando de uma política que envolve um jogo de forças e representam interesses antagônicos. Por que não falarmos de luta de classes? Se a questão é “mercado de terras”, este mercado “não se presta como mecanismo capaz de democratizar a concentração fundiária brasileira nem de promover qualquer tipo de reforma agrária” (SAUER, 2004, p. 45).

O que não podemos deixar de considerar, no entanto, é que estes programas de ingerência, no que diz respeito à questão agrária, nos países pobres, pelos organismos internacionais, têm tido sua eficácia. Principalmente no que diz respeito à desarticulação das bases das entidades e movimentos populares que lutam pela terra. Segundo Sauer (2004, p. 44): “a disponibilidade de recursos para a compra de terra – associada ao

¹⁰⁸ Estas e outras questões envolvendo a temática *FHC, Lula e Reforma Agrária*, podem ser encontradas nos artigos que compõem a obra de Martins (2004); Carvalho Filho (2001); Görgen (2004); Stédile (2005); Fernandes (2001), dentre outros.

¹⁰⁹ Estudiosos do assunto, militantes dos movimentos sociais do campo, trabalhadores, etc.

discurso de uma reforma agrária pacífica, sem a necessidade de ocupar terra – serviu para desmobilizar as pessoas que desejam um pedaço de chão para trabalhar”.

Estas questões não podem ser perdidas de vista, ou seja, esquecermos o todo e nos determos no particular, deixando de considerar que, nos diferentes discursos, há um jogo de forças, uma luta pelo poder. As elites buscam, a todo custo, desmoralizar todas as iniciativas que possibilitem mudanças, principalmente quando governos, vindo das bases populares, acenam por um outro projeto de sociedade, por um projeto alternativo ao modelo dominante¹¹⁰.

Semeraro (2004, p. 59), ao analisar esta questão (dificuldade de mudanças, rupturas, continuidade...), nos chama a atenção para um fato que, muitas vezes, pode passar despercebido. Segundo sua análise, quando um grupo social proveniente de segmentos populares chega ao poder político, “se depara diariamente com a força esmagadora dos bancos, dos empresários, das corporações nacionais e internacionais, dos magnatas da mídia, etc., que convidam, adulam, disponibilizam recursos, sabem usar de trato e, principalmente de chantagem”. Em outras palavras, pode-se até conquistar respaldo popular e deter certa hegemonia política, mas o poder efetivo permanece nas mãos das elites econômicas.

Há, portanto, que se levar em conta que as forças neoliberais, representantes do capital, e patrocinadas pelos organismos internacionais multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, tem sido até hoje mais fortes do que os sonhos e políticas que representam as classes populares, os movimentos sociais dos trabalhadores rurais e urbanos.

5 Escola e o projeto neoliberal

Existe um projeto neoliberal de sociedade e de educação que se consolida de formas específicas, desde os anos 70, como um projeto hegemônico, no Brasil, na América Latina e Caribe e no mundo, como elemento de um processo de mundialização do capital (MELO, 2004, p. 27).

¹¹⁰ Só para citar alguns exemplos: México e a destruição dos *ejidos*; a luta dos guatemaltecos, indígenas e camponeses, contra o latifúndio; a luta armada dos colombianos contra a velha estrutura fundiária herdada dos tempos coloniais; a luta dos movimentos sociais do campo no Brasil (mais especificamente o MST) contra a poderosa classe dos grandes proprietários de terras, etc., bem como a luta dos camponeses nos países pobres da África e Ásia.

Minha pesquisa, já referida anteriormente, está voltada à educação, no caso, à educação escolar em um assentamento de Reforma Agrária do Incra. Portanto, o tema gira em torno da educação/escola do campo. E, neste caso, importa dizer que, assim como as políticas agrária e agrícola, a política educacional também está sob a vigilância e às regras impostas pelos organismos internacionais, como vimos anteriormente.

Mas, estamos falando de uma escola em um assentamento de Reforma Agrária, de uma “escolinha rural”, localizada em uma região, digamos, quase inóspita, em meio a uma gigantesca floresta, distante de tudo, de todos, de difícil acesso, etc., no Norte de Mato Grosso! E, neste caso, seria possível que a política, voltada à mundialização do capital – que é o que se propõe o projeto neoliberal – tenha alguma forma de influência sobre esta realidade? Ainda: ao falarmos desta realidade, campo empírico da pesquisa, pelas condições geográficas (isolamento), políticas (abandono), sociais (miséria), etc., não estaríamos nos voltando sobre uma “realidade à parte” ou um “mundo à parte” e que, portanto, não teria nada a ver com este projeto?

Vale lembrar que, para o capital, não existem fronteiras e o Assentamento, os sujeitos da pesquisa, a escola, etc., estão inseridos/contidos em um determinado contexto, e, como realidades concretas, fazem parte de um todo maior. Não há, neste caso, como pensar esta realidade, o caso, separada de uma realidade maior. Fazendo parte de uma comunidade de assentados, resultado de uma política de Reforma Agrária com características tão próprias, a escola também faz parte, inevitavelmente, desta política globalizante, servindo de instrumento político-ideológico a serviço do capital.

Portanto, não há como tomarmos, neste caso, o campo, um assentamento, uma escola, etc. como que se estivessem em uma redoma, isolados, como não fazendo parte de um todo maior, vistos como partes separadas do todo. Estas “partes”, que constituem num todo, estão inseridas em um projeto (neoliberal) de sociedade e de educação, que vem sendo imposto, a tudo custo, e que se consolida de formas específicas, há várias décadas, na qual o Brasil, Mato Grosso, Sinop, o nosso município, estão contidos.

Portanto, assim como as políticas agrária e agrícola, a política educacional também está sob a vigilância e às regras impostas pelo BIRD. Melo (2004, p. 148), ao falar da globalização ou de mundialização do capital-, que é o que se propõe o projeto neoliberal, diz que:

[...], esta globalização se dá de forma cada vez mais seletiva, atribuindo vocações comparativas aos países e, em conseqüência, às suas políticas educacionais, transformando os países subdesenvolvidos em mercados a serem explorados e em terceirizadores de mercadorias e serviços.

Para o projeto neoliberal mundializado, sustentado pelo paradigma de acumulação flexível, os trabalhadores, tanto urbanos quanto do campo, precisam adquirir novas competências e habilidades individuais que irão substituir a antiga qualificação profissional. A este projeto interessa trabalhadores aptos, capazes, que atendam aos interesses do capital. Cabe, neste caso, à escola, desenvolver estas aptidões, estas capacidades.

Ao que nos parece, aquela escola que tinha como preocupação os valores sociais, culturais e políticos direcionados ao emprego assalariado, durante o período em que vigorou o Estado do Bem-Estar social, passou a ter outra tarefa, qual seja: “a formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento” (LAVAL, 2004, p. 23). Ou seja, uma escola cada vez mais voltada a instrumentalizar os trabalhadores para que possam desempenhar melhor suas funções, em uma economia orientada pela competitividade, pelo lucro, destruição do outro, pelo individualismo... Em suma, busca-se construir uma escola que esteja voltada para atender aos atuais interesses burgueses, cujo objetivo instrumental se resume ao saber-fazer e aos “saberes úteis supostamente melhor adaptados aos jovens vindos das classes populares e correspondendo às necessidades das empresas” (LAVAL, 2004, p. 24).

Qual o resultado desta política? Esta política de reformas educacionais conduzidas pelo FMI e pelo BM/UNESCO vem provocando paulatinamente um “desmonte” dos sistemas educacionais locais (MELO, 2004, p. 257). Esta política de destruição das escolas vem ocorrendo, como veremos ao longo deste trabalho, também nas escolas rurais, ou seja, nas poucas escolas que ainda restaram/restam, principalmente após os intensos processos migratórios dos trabalhadores do campo, principalmente depois das décadas de 1970 e de 1980, como foi o caso do Brasil, provocados pelos processos de “modernização da agricultura”.

Penso que estas considerações devam ser levadas em conta ao nos propormos a trabalhar a escola do campo, mais especificamente, a escola em um assentamento de Reforma Agrária, como é o caso, do Incra. Uma forma de não correremos o risco de separarmos a "parte" do "todo", produzindo um discurso meramente político ou uma

produção panfletária. Neste sentido, vale ressaltar as palavras de Ponce (2001, p. 10) quando diz que “[...] os fatos educacionais só podem ser convenientemente entendidos quando expostos conjuntamente com uma análise sócio-econômica das sociedades em que têm lugar [...]”. Ou seja, não basta que se pense a educação simplesmente como prática. É preciso pensá-la sob uma perspectiva de globalidade, ou seja, vista como prática inserida num processo político-social, não mecanicamente, mas articulada com intencionalidade de classe.

Há que destacar que, já há bastante tempo, Marx e Engels (2002, p. 40) têm chamado a nossa atenção, ao afirmarem que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes”. Portanto, enquanto professores/pesquisadores não podemos nos eximir da compreensão da realidade, nem mesmo das práticas reais e concretas em que vivem os sujeitos envolvidos nas investigações. Nem mesmo da compreensão das formas de organização política da sociedade, visando manter a luta pela transformação das relações sociais estabelecidas pelo capital. Nesse sentido, com o advento da sociedade capitalista, a burguesia se constituiu como classe dominante e elegeu a escola como instituição com potência para fortalecer e consolidar seu projeto de organização social. Isto é, “a educação se concretiza como uma instituição privilegiada para a burguesia tornar seu projeto de mundo hegemônico, os conhecimentos, os valores transmitidos na escola são valores burgueses que têm o objetivo de difundir a ideologia burguesa” (FERNANDES, 2002a, p. 33).

Nesta perspectiva coloca-se, portanto, a necessidade da universalização da educação para todos. Ou seja, que todos tenham um mínimo de informação/instrução, sendo que esta venha, preferencialmente, ao encontro dos valores e do projeto burguês, do capital. E, neste caso, a educação/escola se tornou um instrumento capaz de difundir tais valores como sendo universais, ou seja, de todas as classes sociais. O que é um engodo, uma vez que, em se tratando de cultura, não são, necessariamente, os valores burgueses os universais. Existem “culturas” de diferentes classes sociais, de diferentes povos e não apenas uma única.

No projeto burguês de sociedade estão incluídos, de alguma forma, os sujeitos sociais que vivem do trabalho, independente se trabalhadores do meio urbano (proletários) ou trabalhadores do campo (pequenos proprietários, trabalhadores assalariados, assentados, acampados, etc.), tendo em vista disciplinar e exercer o controle sobre tais sujeitos. Daí a necessidade da universalização de uma educação

escolar mínima para todos. Até mesmo para os filhos dos trabalhadores do campo, dos assentados em um assentamento de Reforma Agrária, independente de lugar, mesmo situado nos mais distantes rincões do país, como é o caso do Assentamento Gleba Mercedes/Sinop/MT. Mas os trabalhadores, tanto urbanos quanto rurais, também percebem a importância da educação e a conquistam como um direito constitucional, regulamentado pela LDB 9.394/96, mesmo com suas limitações que não cabem aqui analisar.

A escola tem servido, portanto, como instrumento para que os sujeitos que ali vivem e trabalham tenham um mínimo de formação, adequada aos propósitos do projeto burguês de sociedade. Qualquer conhecimento adquirido fora da escola é desvalorizado, desprezado, deixado de lado. Com isso, se consolida, cada vez mais, este padrão social que determina à escola a função de transmitir os valores, os costumes relacionados a sua visão de mundo. Outros valores, outros costumes não interessam. Sob esta ótica, chegamos, portanto, ao limite das possibilidades de um novo projeto para o campo, uma vez que a escola passa a representar um forte instrumento de desintegração do campesinato. Como isso ocorre? Na medida em que a escola contribui na disseminação da ideologia dominante “na padronização dos conteúdos administrados, que são construídos de forma estratificada e hierarquizada” e, no caso, direcionados ao mundo e ao trabalho urbanos (FERNANDES, 2002a, p. 34). Ao não valorizar as diferenças regionais, as particularidades culturais, as especificidades próprias do meio, ou seja, do campo, a escola – que através das metodologias e dos conteúdos padroniza a cultura (urbano/burguesa) – contribui para que os filhos dos trabalhadores do campo, habituados aos outros tempos e espaços ligados ao seu trabalho com a terra e às suas relações com a natureza, acabem sendo expulsos da escola¹¹¹.

A escola que temos, hoje, a que é oferecida para aos trabalhadores do campo e da cidade, não é uma escola dos trabalhadores. Isso se deve ao fato de que, considerando o conhecimento escolar como algo socialmente construído¹¹², ou seja, construído pela

¹¹¹ Infelizmente estes alunos passam a fazer parte das estatísticas como os alunos “evadidos”, ou seja, como se fossem os culpados pelo próprio “fracasso”, eximindo a escola/Estado da culpa. Há que se perguntar por que estas crianças “evadidas” ou as “repetentes” não têm conseguido acompanhar, aprender e/ou ter o mesmo desempenho que outras crianças, no caso, da classe dominante? Existe um texto de Fernandes (2002a), *Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato* (cf. bibliografia) que faz importantes considerações a este respeito. Como diz o autor, “um dos principais aspectos a ser considerado para compreender o papel da escola na desintegração do campesinato é o próprio caráter capitalista da escola e do Estado que necessita da escola para a disseminação do conjunto de idéias que vão alimentar, reproduzir e manter a ideologia dominante” (p. 42).

¹¹² O que não quer dizer e/ou significar, neste caso, que o “mundo é uma síntese de interações sociais e que não há especificidades culturais” (Fernandes, 2002a, p. 36). Segundo o autor, “tal concepção de educação não pressupõe o

mente humana, através da interação social com os demais e com a natureza, é extremamente dependente da cultura, do contexto, do costume e especificidade histórica. Portanto, estamos falando do conhecimento escolar como uma construção histórica e social. Mas, neste caso, há que se perguntar: por que só o conhecimento das elites, urbano/burguês, encontra espaço nos currículos escolares? Por que os currículos escolares, definidos pela elite dominante, pouco ou quase nada têm a dizer com o que é próprio dos trabalhadores, sua cultura, experiências, etc.? Por que a tentativa, a busca de um discurso, geralmente entre diretores, coordenadores e até de professores, no sentido de transmitir a idéia de que a educação é neutra? São questões, dentre outras, que nos levam a entender melhor o porquê da escola, seu (duplo) papel em uma sociedade marcada fortemente pelas desigualdades sociais. Neste contexto, neste clima de insegurança, desemprego, etc., a educação escolar aparece como a solução para resolver os mais diferentes problemas, tornando-se um verdadeiro fetiche.

E o duplo papel? Primeiro, para as camadas pobres, trabalhadores, a escola, o estudo significa a possibilidade de futuro melhor...; para a elite, que tem a educação escolar básica, a formação profissional garantida na universidade, a escola serve de um instrumento capaz de dar sustentação ao projeto burguês de sociedade. Ou seja, de base ideológica para fundamentar, legitimar e justificar seu projeto.

Portanto, não há como negar que a escola na sociedade capitalista é seletiva e classista, vista como “recurso extra-econômico” para reproduzir as classes sociais. “Este caráter promotor da escola é mera ilusão ideológica cultivado pela burguesia como instrumento de dominação” (FARIA, 2002, p. 84).

6 A escola nos assentamentos de Reforma Agrária em Mato Grosso

(...) ensinar a ler e a escrever pessoas que não necessitam mais que aprender a desenhar e a manejar o buril e a serra, mas que não querem continuar fazendo-o (...). O bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam além das suas ocupações¹¹³;

conhecimento como, inevitavelmente, ligado à questão de poder, que o conhecimento está ligado diretamente ao poder e a serviço deste” (p. 36). O pior de tudo, ao que nos parece, são as afirmações de que a educação é neutra.

¹¹³ Charlot e Figeat, 1985: 84. Apud Enguita (1989, p. 111).

Não precisamos de homens que pensem, mas de bois que trabalhem¹¹⁴;

Não por acaso quis tomar estas palavras e/ou citações de diferentes autores para mostrar que, embora os anos, as décadas, os decênios, os séculos passem, esta maneira de pensar a educação para as massas, para os trabalhadores, parece se reproduzir, principalmente nos países latino-americanos que são pobres. Talvez estas não sejam exatamente as palavras usadas pelos fazedores de políticas públicas educacionais, impostas pelos países do primeiro mundo hoje, mas, a realidade nos tem e nos vem mostrando que, efetivamente, este modo de pensar a educação – portanto, estamos falando de políticas públicas -, se materializa na prática, no cotidiano dos trabalhadores, principalmente do campo.

Esta forma de conceber a educação, falando especificamente dos trabalhadores do campo no Brasil, é apontada por Arroyo (2000)¹¹⁵. Este nos tem chamado a atenção para o fato de que, ao longo da história do país, principalmente ao longo do século XX, esta visão, da “escola rural apenas das primeiras letras” poderia ser uma síntese da história do pensamento político e educacional. Segundo o autor, quando se defendia a idéia da necessidade de mudanças ou da “renovação” dos currículos e dos métodos de ensino nas escolas, devido às mudanças que vinham ocorrendo no campo econômico, social e político, colocava-se a ressalva de que, para os trabalhadores (as) do campo estas não eram necessárias, pois: “Para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras...” (ARROYO, 2000, p. 9).

Para mostrar como esta forma de pensar o rural/o campo, na educação escolar, é resultado de um projeto de Reforma Agrária imposto pelo projeto neoliberal para o campo, em Mato Grosso, gostaria de trazer um pouco da realidade vivida pelos assentados no Estado. O que se segue são relatos e falas que contemplam diferentes assentamentos e de diversas regiões do Estado. Estes assentamentos estão, hoje, sob a responsabilidade do Estado ou dos municípios onde estão localizados.

Segundo matéria publicada¹¹⁶, existem em Mato Grosso 65.802 famílias assentadas, 349 assentamentos e 32 acampamentos. A grande maioria sem qualquer

¹¹⁴ Palavras atribuídas a Bravo Mutilo (educador espanhol). Apud Enguita (1989, p. 112).

¹¹⁵ In: Caldart (2000, p. 9).

¹¹⁶ Estes relatos estão contidos no relatório realizado por um grupo de pesquisadores em MT, a partir de um trabalho de campo, *Mutirão da Reforma Agrária em MT*, realizado em 2001 em 104 municípios do Estado. Fizeram parte do “mutirão”, os representantes de órgãos estaduais (Indea, Intermat e Empaer) e federais (Incrá, BB, dentre outros).

infra-estrutura. Os relatos dos assentados são às vezes indignados, às vezes desesperançados, às vezes tristes, observa a relatora. Os órgãos públicos não são poupados: acusa-se o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), o Banco do Brasil, o governo do Estado, etc.

Há denúncias de que muitos assentamentos estão em áreas impróprias para a agricultura, bem como de atos de violência, de desvio de recursos, de grilagem de terras, de que vários parceiros possuem o mesmo termo de posse de um mesmo terreno, de empreiteiras contratadas para construir poços artesianos e que não entregaram a obra.

6.1 A fala da Diretora

Segundo consta nos relatos, boa parte dos parceiros que vivem nos assentamentos de Reforma Agrária em Mato Grosso, “têm, como banheiro, o meio do mato”. Ainda: “crianças subnutridas, mulheres doentes e homens envelhecidos formam um quadro que se configura nos relatos dos trabalhadores aos técnicos e conselheiros do mutirão de Reforma Agrária”. A cena que segue mostra o longo caminho até a escola e o perigo que as crianças correm ao longo do percurso:

Quatro horas, plena madrugada. Crianças de 5 a 10 anos saem do assentamento e entram na estrada, por onde andarão até 13 Km. Após, a viagem não termina. Terão alcançado a rodovia e vão pegar o ônibus escolar. O percurso até a rodovia é dentro da mata, onde a onça ainda é realidade.

Sobre o trabalhador da roça/do campo ainda é muito forte o estigma da desconfiança. Por que ninguém quer comprar seu produto? “A trabalhadora chega ao centro da cidade para vender os produtos que consegue no assentamento. Mas ninguém compra nada. Ela é vista como se mendiga fosse, com suspeita, com desprezo”. E conclui: “são histórias reais, de casos que ficam escondidos da população urbana, hoje imensa maioria no país. Casos verdadeiros que ficam escondidos no meio do mato. Problemas que a poucos interessam”.

Há que se fazer justiça, porém, que estas histórias reais já não ficam tão “escondidas” e já começam a ser postas à luz, ao conhecimento da sociedade como um todo, graças ao trabalho de incansáveis pesquisadores, comprometidos com as causas sociais, principalmente de instituições públicas. Mas a pergunta ainda é válida: até quando estas cenas serão comuns para muitos trabalhadores, jovens, crianças que vivem nos assentamentos de Reforma Agrária?

6.2 A fala dos assentados

Vale aqui o destaque à questão da escola/educação. Uma realidade não muito diferente da que será vista quando estudarmos a escola e a realidade no Assentamento Gleba Mercedes.

É preciso dividir a água com porcos e galinhas; desde 11 de novembro de 97 estamos debaixo de lona; não temos estradas, não temos saúde, não temos escola; quero trabalhar e construir o futuro...; levamos a mercadoria no ônibus e temos que entregar pelo preço que encontramos; não temos energia, não temos água;

Há três anos estamos no assentamento. As famílias nunca receberam crédito habitação ou cesta básica; bebo água de um pocinho que divido com porcos e galinhas;

Meu filho anda 13 km para estudar e corre o risco de ser mordido por cobra. Ele passa no meio do gado para chegar até a escola;

É de cortar o coração a vida das crianças na escola. Na época de frio, acordam às 3h da manhã e a merenda é só bolachinha e um copo d'água;

A cada eleição o governo vem e mente dizendo que vai entregar o documento de regularização pra gente. Há mais de dois anos, foi liberada a verba para construir casa. Mas, até hoje, não temos casa. Estamos há quatro anos e o assentamento não foi cortado ainda. Não morremos de fome porque temos um país vizinho chamado Bolívia;

Aqui já acontece estupro, assassinato, roubo e a Justiça nada faz. Se a justiça nada fazer, eu não tenho medo de matar ou de morrer. Aqui não é lugar de ladrão, [...] têm gente armada entrando nos lotes. Duas turmas armadas já foram no meu barraco. Devem ser grileiros, com intenção de roubar madeira. [...]. Meu lote está sendo ocupado por um homem de serraria. Fui ameaçada de morte. Apresentei a

carta de ocupação do Incra e me disseram que não vale nem como papel higiênico;

Os parceiros estão indo embora porque estão passando fome. O fazendeiro vizinho jogou veneno na propriedade e o veneno trouxe para nossa área matando nossa plantação.

Ao que se pode perceber nestas falas, depoimentos, observações, etc., a política fundiária proposta pelo projeto neoliberal, financiada pelos organismos financeiros internacionais (BIRD, BM, FMI), impede a realização ou a efetivação de uma Reforma Agrária que venha, de fato, atender os interesses dos trabalhadores do campo. Ou seja, uma reforma Agrária que consiga promover uma transformação social no campo; uma Reforma Agrária que leve vida ao campo e não morte. E a escola? Como nos diz Enguita (1989, p. 131), a história é escrita pelos vencedores. A estes, enfatiza, não interessa que se mostre a

roupa suja: sempre é mais convincente apresentar história da escola como um longo e frutífero caminho desde as mais presumidas misérias de ontem até as pressupostas glórias de hoje ou de amanhã que, por exemplo, como um processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos”.

7 É possível mudar a partir da escola?

Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. **Ainda que não sem tensões**, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante (MARX e ENGELS, 2004, p. 17, grifo meu).

Tudo se resume ao mercado: “reforma agrária de mercado”; “educação/escola para o mercado”; nada foge ou é visto a não ser para o capital; nada além do capital...; temos um projeto neoliberal que reduz tudo ao mercado¹¹⁷. Diante destas afirmativas ou constatações, por vezes, nos sentimos numa verdadeira situação de impotência! Há a sensação de que estamos numa situação sem saída, cercados pelo determinismo imposto pelo capital, onde nada pode ser mudado ou ser feito de maneira diferente. A impressão

¹¹⁷ Ver mais sobre o tema em Laval (2004), capítulo II, *A escola sob o dogma do mercado*.

é a de que estamos fadados a sucumbir às regras impostas pelo capital. Ou seja, alternativas outras de sociedade, modos de produção, distribuição, uso da terra; de educação, de escola¹¹⁸, etc., diferentes às que aí estão, seriam impossibilitadas. Pensamos, definitivamente, que não! Conforme nos têm mostrado Marx e Engels (2002, p. 50), a burguesia “é incapaz de continuar desempenhando o papel de classe dominante e de impor à sociedade, como lei suprema, as condições de existência de sua classe. Pois ela fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, armas contra ela própria” (p. 48).

A escola¹¹⁹, nos chamam a atenção Ferraro e Ribeiro (2001, p. 122)¹²⁰ “atravessada pelas contradições próprias das classes sociais que lhe dão vida e conteúdo, [...] nunca se conformou ao modelo, aproximando-se, às vezes mais, às vezes menos, do limite entre conservação e a ruptura”. E acrescentam: “a escola, que historicamente vem dando as costas a agricultores e agricultoras, pode significar um instrumento de luta para permanecer na terra, de compreensão dos mecanismos de administração de recursos, de gestão da produção [...]” (Op. cit., p. 137).

Quando afirmamos que a escola é um espaço de reprodução da estrutura social vigente, não queremos negar que esta mesma escola pode ser também um espaço de mudanças. Pelo contrário. E, neste caso, a escola pode ser um espaço de desenvolvimento da consciência onde possa contribuir para a transformação social. Em que pesem todas as críticas à escola, quer da escola urbana quer da escola do campo, com todos os seus limites, ela ainda se mostra como um espaço onde se produzem, também, as contradições sociais; um lugar de ação, de luta, de possibilidades e de conquista da cultura e da ciência como meios, como formas e instrumentos de enfrentamento. Como diz Libâneo (2002, p. 07),

não creio que haja outro lugar mais adequado para o desenvolvimento da razão crítica, formação de cidadãos participativos, críticos, à medida que lhes possibilite armas de luta contra o domínio cultural, intelectual, político e econômico, de que é vítima nesta sociedade capitalista do que a escola.

¹¹⁸ O que não se quer aqui é negar a importância ou o peso das práticas sociais extra-escola, especificamente, hoje, o mundo da informação/comunicação. Os meios de comunicação têm papel importante na difusão ideológica necessária à manutenção da hegemonia burguesa. No entanto, numa perspectiva de classe, a escola tem importante papel para as camadas populares.

¹¹⁹ Instituição criada pela burguesia (ALVES, 2001). Para melhor entender o processo de criação da escola, enquanto instituição, seu principal papel (ou papéis), nas diferentes etapas da nossa história, ver Alves (2001), *A Produção da Escola Pública Contemporânea*; Ponce (2001), *Educação e Luta de Classes*; Enguita (1989), *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*.

¹²⁰ Nota de rodapé.

Portanto, a importância da escola está no sentido de que esta venha a possibilitar às populações trabalhadoras, pobres, da cidade e do campo, o acesso ao conhecimento. Conhecimento que lhes falta – conhecimento formal - capaz de fazê-las interpretar o mundo, diferente do seu, e interferir na sua transformação. Enfim, que as faça sujeitos capazes de participar das relações de poder na sociedade, de influir nas decisões que afetam sua própria existência, e interferir criticamente nos espaços de construção da democracia¹²¹. Enfim, a escola pode ser um lugar onde se produzem, também, as contradições sociais, isto é, um lugar de ação, de luta, de possibilidades e de conquista da cultura e da ciência como meios, como formas e instrumentos de enfrentamento. Esta assertiva vale também para a escola rural/do campo, mesmo com todas as suas limitações.

Sabemos que a escola, aquela dos assentamentos, principalmente, mesmo com todas as mazelas, ainda se constitui, para muitas crianças, como a única oportunidade para a busca da compreensão da realidade social e da natureza que a cerca¹²². Daí a importância de se pensar esta escola como possibilidade de mudanças. Mas, para isso, é preciso que se pense numa escola não apenas no, para, mas, necessariamente, do campo¹²³. Uma escola que venha ao encontro dos interesses de que vive/mora e trabalha na/da terra. Esse, nos parece, é o grande desafio a ser vencido.

¹²¹ Se não concordasse, então não teria sentido a pesquisa, o trabalho ora em andamento, na perspectiva da escola como importante instrumento na mão dos trabalhadores.

¹²² Não se quer aqui defender a idéia de que a escola sozinha muda a realidade. Mas que o espaço escolar possa se constituir como um lugar/instrumento capaz de tornar os sujeitos mais críticos e conscientes da realidade que os cerca.

¹²³ Este tema *Uma Educação do Campo*, composta vem sendo discutido com bastante cuidado por um grupo de autores/estudiosos na coleção *Por* pelas obras de KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). *Por Uma Educação do Campo (Memória)*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999; ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do campo (vol. 2), 1999; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do campo (vol. 4), 2002. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do campo (vol. 5), 2004; ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

CAPÍTULO III

O ESTADO E A ESCOLA DO CAMPO



O movimento dos trabalhadores começa a demonstrar que o cumprimento ou não da lei, depende do poder de pressão de uma classe. Logo, não existe lei, porque estão não é neutra. Em nossa sociedade a lei favorece a classe que possui a propriedade dos meios de produção (RIBEIRO, 1987, p. 18).

1 Da LDB/9.394/96 à Resolução CNE/CEB Nº 1/2002¹²⁴: o longo caminho percorrido

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CF, art. 205).

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, LDB 9.394/96, art. 2º).

Hoje, nos termos da lei, a educação é assegurada a todos os cidadãos brasileiros. Está escrito: “a educação, direito de todos e dever do Estado [...]” (art. 205. CF). Porém, uma coisa é a lei, a outra é o que ocorre de fato. Ou seja, entre o ideal e o real, há uma distância muito grande, como já dizia Anísio Teixeira (1976).

Ao analisarmos a atual legislação, LDB 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, logo nos deparamos com uma questão: quem é o responsável pela educação? Em outras palavras, a quem é cabe o dever de fazer com este direito seja garantido? O Estado, conforme reza a Constituição ou a Família, conforme apregoa a LDB?

A questão colocada não se resume simplesmente em saber *a quem* compete tal compromisso. Como sabemos, dentro das suas reais condições, as famílias são responsáveis pela socialização básica dos filhos. O que se quer mostrar, antes de tudo, é a forma escamoteada usada pela legislação no sentido de transferir para as famílias o que é de dever/responsabilidade do Estado, e que se refere à educação propriamente escolar.

Justifica-se a crítica na medida em que o Estado, ao transferir a obrigação do dever, não tem dado, por via de consequência, as condições materiais necessárias ou o direito destas pensarem a escola para os seus filhos. Por que o dever e não o direito, ou

¹²⁴ Resolução que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

melhor, por que o dever dissociado do direito, uma relação histórica e socialmente indissociável?

Esta “ausência” do Estado¹²⁵ faz com que, não por acaso, a educação básica pública no país, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, esteja muito longe do mínimo necessário para que possa, de fato, preparar alguém para o exercício da cidadania¹²⁶, muito menos sua qualificação para o trabalho. Não é preciso, neste caso, nos apropriarmos de números, tão frios, e que nos parecem muito distantes da nossa realidade. No entanto, basta que se visite uma escola pública, principalmente nas periferias das cidades e/ou, mais especificamente, no campo. O cenário, como um todo, é a imagem do descaso. Como poderíamos falar em educação num ambiente tão impróprio às práticas educativas?

Diferentes questionamentos nos vêm à mente quando vemos que ainda existem em nosso país, em pleno século XXI, crianças em idade escolar fora da escola; que a chamada equivocadamente de evasão ou o abandono são uma constante nas escolas públicas; que o “crônico problema do analfabetismo continua insolúvel” (BUFFA, ARROYO e NOSELLA, 2003, p. 29).

Enquanto educadores/pesquisadores, críticos desta realidade extremamente injusta, alguns aspectos nos chamam a atenção e nos permitem ver, na prática, como as contradições, produzidas pelo capital, se efetivam no espaço cotidiano, na escola. Se, de um lado, “é no cotidiano que se dá a reprodução da sociedade capitalista”, de outro, e neste mesmo espaço, é que se anulam as diferenças, “criando a ilusão da igualdade” (KRUPPA, 1994, p.62). Essa falsa ilusão da igualdade, ao que nos parece, está contida na própria legislação que, ao preconizar a “educação para todos”, não trata a todos como possuidores dos mesmos direitos.

¹²⁵ Em vez de ausência do Estado, poderíamos falar em presença mínima, que é o que mais caracteriza o chamado Estado mínimo. Presença que garante ao Estado controlar as instituições de acordo com seus interesses. Para Gentili e McCowan (2003, p. 35), “a defesa do Estado mínimo tem gerado políticas desagregadoras e ampliado sua ausência nas áreas sociais; tem fechado cursos e exigido dos profissionais uma competência para a qual não foram habilitados. Este mesmo Estado mínimo não se empenha em melhorar salários e, especialmente, em oferecer um programa de formação estrutural, emergente, e não apenas estratégia de marketing”. Para os autores, à semelhança dos demais profissionais brasileiros, os trabalhadores em educação vêm sendo vítimas deste modelo de desenvolvimento adotado pelo governo FHC. Este período de governo (1995 – 2002) como a “era do desmonte” (Op. cit., p. 35).

¹²⁶ A educação escolar, por si só, não confere aos sujeitos/indivíduos a cidadania plena. Segundo Arroyo (2003, p. 41) “enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania continuarem ocultos, sob os escombros de tantas teorias pedagógicas tradicionais, novas e novíssimas inspiradas nessa lógica, e não forem socavados e postos de manifesto para os profissionais da educação e para as camadas populares, não haverá condições de fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da cidadania”.

Por que a educação escolar, diferente do que reza a Constituição, não é garantida a todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos? E a “igualdade de condições para o acesso e permanência” (BRASIL, CF, art. 206, inciso I), como princípio, por que tem sido tão desigual? Enfim, por que a educação, como direito, não se efetivou para todos, principalmente entre a população pobre do país, que vive nas periferias dos grandes centros e, mais especificamente, para os filhos dos trabalhadores do campo?

Com o propósito de compreender melhor o que se passa com a escola do campo, buscando respostas às questões formuladas, e outras que se tornarem necessárias, creio que se torna pertinente, neste momento, situá-la dentro da atual legislação educacional brasileira. Assim, neste capítulo busco trazer à discussão, o tema educação rural/do campo contido na atual legislação que rege o sistema de ensino no país (primeira parte): a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Na segunda parte, com o mesmo objetivo, me proponho a “garimpar” o tema junto à atual legislação em Mato Grosso.

2 Para onde caminha a Educação do Campo?

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Ao trazermos à discussão o tema que envolve a educação rural/do campo, não há como ignorar a legislação. Esta, ao estabelecer diretrizes que contemplam a educação do campo, tem um papel fundamental na constituição das propostas de educação nos diversos sistemas de ensino e nas unidades escolares espalhadas nas diferentes regiões do país. A fronteira - distância entre os limites e as possibilidades da escola, na relação com a comunidade - também é determinada, facilitada ou reprimida, pela legislação vigente.

Ao pensarmos a escola como um instrumento de transformação¹²⁷, a partir de suas contradições e no meio onde está inserida, não basta apenas o esforço individual dos professores ou mesmo o trabalho coletivo envolvendo a comunidade escolar e a comunidade externa. O querer mudar o estabelecido, propor rupturas às velhas estruturas, avançar em novas propostas, em muitos casos, esbarra na letra da lei que, no caso das escolas rurais, torna os profissionais da educação, principalmente os professores, mais vulneráveis¹²⁸.

Diferentes estudos¹²⁹ mostram que a legislação brasileira, ao longo dos anos, poucas vezes ofereceu diretrizes específicas voltadas à educação do campo. Ou seja, esta tem sido mantida à margem das discussões que envolvem a educação para os filhos dos trabalhadores do campo, tanto para as crianças quanto para os jovens e adultos.

Em síntese, pode-se dizer que, “historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo” (LEITE, 1999, p. 53). Para Rodrigues (1991, p. 34),

a educação no Brasil tem contribuído, invariavelmente, para a consolidação não só do suposto direito à posse da terra por alguns poucos indivíduos ou grupos, mas também das relações de produção e de trabalho que, no meio rural, reproduzem os interesses do capital, em detrimento da qualidade de vida não apenas do campesinato, mas de toda a população brasileira.

No Brasil, todas as constituições contemplam a educação escolar. No entanto, a educação rural só passou a ser tratada, muito timidamente, a partir da Constituição de 1934. O que mostra o descaso dos diferentes governos para com a educação voltada aos povos do campo.

3 A legislação brasileira mais recente

¹²⁷ Rodrigues (1991, p. 16) nos chama a atenção a respeito da necessidade de se refletir sobre a natureza política da educação, “na medida em que ela se converte num projeto de reprodução da cultura, saberes e interesses das classes hegemônicas ou, ao contrário, num projeto de libertação das classes oprimidas”. Para a autora, a educação como fator de libertação, quer significar uma educação como “projeto humano permanente, histórico e político, de desenvolvimento e intensificação da consciência de cada um e de todos e, portanto, gerador de novas esperanças desde as primeiras letras”.

¹²⁸ As escolas rurais, na sua grande maioria, estão sob a responsabilidade dos municípios. Os professores, também na sua grande maioria, são contratados temporariamente, portanto, sem estabilidade. Esta situação funcional os torna mais vulneráveis às pressões, retaliações, perseguições, perda de emprego. etc.

¹²⁹ Neste sentido recomendamos, dentre outras obras, as que compõem a coleção Por Uma Educação (Básica) do Campo, referenciada na bibliografia; Gritti (2003) e Leite (1999).

[...] espera-se que as escolas preparem os alunos para a vida e, também, para o trabalho, mas como formar para a sociedade e não apenas para o trabalho? Ou, dizendo de outro modo, o que fazer nas escolas para ligar o mundo do trabalho com as lutas pela superação das desigualdades e da exclusão social? (LIBÂNEO, 2002, p. 08).

3.1 A Constituição Federal de 1988

A nossa atual Constituição, de forte cunho social¹³⁰, não faz nenhuma menção direta sobre a educação rural¹³¹. Porém, no art. 206, inciso I, ao referir-se aos princípios sobre os quais será ministrado o ensino, postula a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O que fica subentendido que este direito seja estendido às populações do campo.

3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96)

Se tomarmos como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, Título III, “Do Direito à Educação e do Dever de Estudar” (art. 4º, incisos I, II e IV), essa idéia fica melhor expressa e/ou entendida quando fala da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental (I); da progressiva extensão, também obrigatória e gratuita, ao ensino médio (II) e atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seus anos de idade (IV).

Portanto, na letra da lei, a todos é assegurado o direito público à educação básica¹³², abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo, ainda, a possibilidade de reposicionar a educação rural no cenário da política educacional. Possibilidade essa reforçada pela LDB que, no seu art. 1º determina: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência

¹³⁰ Chamada também de “Constituição da Educação” (GADOTTI, 2000, p. 85), por abranger todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação, do ensino público e privado à educação especial e dos grupos étnico-culturais “minoritários”.

¹³¹ Toda nossa legislação, anterior à que estabelece diretrizes para a educação do campo, usa a nomenclatura *educação rural* e não *educação do campo*.

¹³² Educação Básica compreende, segundo a LDB (art. 21, inciso I): a Educação Infantil, a Educação Fundamental e o Ensino Médio.

humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Apesar de não se referir diretamente e de modo específico à educação do campo no corpo da Carta, a Constituição possibilitou, tanto à Lei de Diretrizes e Bases quanto às constituições dos estados, o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. A ressalva, no entanto, recai sobre o fato de que, como nos diz Ianni (2004, p. 228), “às vezes a lei é apenas uma declaração de intenções”.

Em que pesem todos os entraves, não há como negar que a atual legislação tenha aberto espaço às inovações pedagógicas no campo. Esta possibilidade fica evidenciada no momento em que reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades, tanto regionais quanto locais. Diz o artigo 26: “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, LDB 9.394/96, art. 26).

O Artigo 28 é mais específico quando dispõe sobre as adaptações necessárias à educação no meio rural, ao determinar que:

na oferta da educação básica para a população rural os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, à peculiaridade da vida rural e de cada região, especialmente: I conteúdos curriculares e metodologias apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fazes do ciclo agrícola e às condições climáticas; III adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, LDB 9.394/96, art. 28).

Para Fernandes (2002b, p. 98), na Lei de Diretrizes e Bases está o reconhecimento da “diversidade sociocultural, o direito plural, possibilitando a elaboração de diferentes diretrizes operacionais”. Para o autor, a lei possibilita que se pense a educação do campo a partir de sua própria realidade espacial e cultural. Ou seja, “o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar”.

Estas considerações nos mostram que houve, por parte dos legisladores, a preocupação no sentido de que os conteúdos da aprendizagem sejam contextualizados e que, ao se formularem os currículos, sejam levadas em conta as especificidades do

meio, isto é, os aspectos socioculturais da vida do campo em cada região. Podemos tomar como exemplo, a possibilidade da organização do calendário escolar em função das peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, possibilitando que o ano letivo seja descompatibilizado do ano civil (art. 23, § 2º)¹³³.

Diante de universos regionais e locais tão ricos em diversidades sócio-culturais, climáticas, econômicas, etc., porém, fazendo parte de um todo comprometido com as leis que gerem a sociedade capitalista, há que se perguntar se é possível pensarmos em realidades regionais ou mesmo locais? Ou seja, seria/é possível separá-las do todo e vivenciar suas singularidades?¹³⁴ Nesta tentativa, não estaríamos falando de algo artificial, uma vez que nada escapa à totalidade do processo que o capitalismo engloba? E a defesa da singularidade/especificidade como meio mais eficaz para se promover, em vez de políticas públicas, programas, projetos... de caráter regionalistas, localistas, favorecendo os interesses de grupos dominantes?

Paulo Freire (2005, p. 162) nos chama a atenção a este respeito ao dizer que “estas formas focalizadas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo rurais, dificultam sua percepção crítica da realidade e as mantêm ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua”. Logo em seguida acrescenta (nota de rodapé): “é desnecessário dizer que esta crítica não atinge os esforços neste setor que, numa perspectiva dialética, orientam no sentido da ação que se funda na compreensão da comunidade local como totalidade em si e parcialidade de uma totalidade maior”. Para o autor, esta crítica atinge

aqueles que não levam em conta que o desenvolvimento da comunidade local não se pode dar a não ser dentro do contexto total de que faz parte, em interação com outras parcialidades, o que implica a consciência da unidade na diversificação, da organização que canalize as forças dispersas e a consciência clara da necessidade de transformação da realidade (FREIRE, 2005, p. 162).

¹³³ A possibilidade da flexibilização do calendário escolar, acrescido da oferta de transporte escolar, representa, para muitas crianças que vivem no campo, a única possibilidade de freqüentarem (ou não) a escola. O período do plantio e /ou da colheita, quando os trabalhos se tornam mais intensos no campo, muitas delas são obrigadas a deixar a escola para ajudarem os seus pais na lida da roça. Exemplo: no Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V o horário das aulas vai das 8:00 às 13:00; o ano letivo se estende de fevereiro a novembro. Estas mudanças possibilitam que se cumpra com o que estabelece a lei, em termos de carga horária, e facilita (ou dificulta menos) o transporte dos alunos e professores, considerando que os meses de dezembro, janeiro e boa parte do mês de fevereiro, compreende o período “forte” das chuvas no norte de Mato Grosso. Mas, em estados do sul do Brasil, os professores querem suas férias nos meses em que ocorre o verão... Portanto, não é tão fácil adaptar o calendário...

¹³⁴ Falando especificamente sobre o calendário escolar, Gritti (2003, p. 47) diz que essa flexibilidade inviabiliza-se, “uma vez que já foi internalizada uma cultura de organização do ano letivo com a observância do período de férias, que corresponde ao cotidiano da vida urbana”.

“Tudo isso é que assusta”, afirma, “razoavelmente, os opressores”. “Daí”, conclui, “que estimulem tido tipo de ação em que, além da visão focalista, os homens sejam assistencializados” (Op.cit. p. 162).

Ao trazermos estas questões, não se quer desmerecer e/ou descaracterizar o caráter focalizado das políticas públicas, no caso, a educacional. Não é essa a intenção. Apenas buscar se contrapor à idéia de que o campo deva ser visto a partir do urbano, sem que se leve em conta suas especificidades. Caso contrário, equivaleria a dizer que para a escola do campo os currículos e as metodologias, os tempos e os espaços equivaleriam aos urbanos. Ou então, que o camponês não tem cultura própria, não merecendo, portanto, das políticas públicas, tratamento “especial”.

3. 2.1 LDB: a vitória do capital *versus* camadas populares¹³⁵

A educação não traz apenas a contribuição essencial à economia, ela não é somente um “input” em uma função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica (LAVAL, 2004, p. 04).

A história econômica do nosso país tem sido marcada, principalmente nas últimas décadas, por inúmeros planos e programas voltados à tentativa de estabilização da nossa economia. No entanto, os problemas da distribuição da renda (extremamente desigual) não foram resolvidos. Pelo contrário, se agravaram principalmente no campo, onde muitos trabalhadores ainda se vêem obrigados a deixar a terra e buscar, principalmente nos centros urbanos, novas alternativas de trabalho.

¹³⁵ O processo de discussão da nova LDB teve início ainda durante a elaboração do capítulo da educação na Constituinte (1986 – 1988). Os mais diferentes segmentos da sociedade civil organizada estiveram envolvidos no projeto. Dava-se por certo o início de uma nova maneira de se conceber a educação no país, ou seja, mais voltada para os interesses das classes trabalhadoras. Ledo engano. A proposta popular apresentada à Câmara dos Deputados foi substituída no Senado pelo texto de autoria do Senador Darcy Ribeiro, sendo que este, sequer, tenha sido discutido pela sociedade. Segundo Gadotti (2000, p. 90), a argumentação de Darcy Ribeiro era a de que o texto apresentado à Câmara era “corporativo e sectário”, enquanto que o seu projeto, apresentado no Senado, era “enxuto, libertário e renovador”.

Para um maior entendimento da LDB, pontos positivos, negativos, considerações, etc., ver Gadotti (2000), principalmente o capítulo VI, “A formação do Educador e a Nova LDB”. Ver, também RIBEIRO, Marlene. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a Pedagogia. *Educação e Realidade*. v. 25. n. 2 (2000a).

Que oportunidade de trabalho, de “uma vida melhor”, tem um trabalhador que deixa o campo, geralmente analfabeto ou semi-analfabeto, quando busca um centro urbano? O que lhe resta, como única possibilidade, é submeter-se a subempregos, trabalhos informais; morar na periferia, conviver com a miséria, quando não com a prostituição e o crime, principalmente o tráfico de drogas que, facilmente, envolve os jovens sem trabalho e fora da escola.

A modernização do campo não foi capaz de conter os conflitos no campo. Pelo contrário, estes se intensificaram nos últimos anos na medida em que, por falta de políticas públicas (agrária, agrícola, educacional), muitos trabalhadores buscaram e buscam, em algumas situações, garantir seus direitos fazendo justiça com as próprias mãos, “à margem da lei”. O confronto, inevitável, tem trazido, atrás de si, inúmeras mortes, principalmente de trabalhadores.

A década de 1990 assimilou um projeto, cuja base de sustentação, está fortemente assentada no mercado. É o que conhecemos como projeto neoliberal de sociedade. Projeto este que deu nova configuração à economia mundial. A sua essência, objetiva, via globalização¹³⁶, é fazer do mundo um grande mercado. Neste contexto, passa a ter e tem valor/importância, só o que é economicamente rentável, ou seja, o que for viável para o capital, o que produz lucros. Os assentamentos do Incra, como vimos, foram pensados/constituídos neste contexto em que predomina a lógica do mercado sobre as questões sociais.

Portanto, nesta “nova” proposta de sociedade, o que não estiver centrado no mercado e no capital, independentemente do projeto, é deixado em segundo plano ou mesmo excluído. Como exemplo, podemos tomar o projeto de Reforma Agrária articulada pelos movimentos sociais do campo. Este não interessa ao projeto neoliberal que, por diferentes meios (se necessário violentos), busca levantar todas as formas de barreiras e cercas legais (ou ilegais) como forma de impedir, quando não desmoralizar e criminalizar todo trabalho voltado aos interesses da classe dos trabalhadores do campo¹³⁷.

Como bem nos lembra Laval (2004, p. 21), “as sociedades de mercado se caracterizam pela escravidão de todas as atividades à lógica da valorização do capital,

¹³⁶ A globalização, enquanto projeto econômico, busca, a todo custo, fazer com que o capital seja mundializado.

¹³⁷ A obra de Martins (2004) é rica em exemplos do que tem acontecido e vem acontecendo na AL com os movimentos sociais ligados à luta pela Reforma Agrária.

de agora em diante considerado como uma evidência, uma fatalidade, um imperativo, ao qual nenhum ser razoável pode se furtar”. Concordo, ainda, com Trindade e Santos (2002, p. 30) quando afirmam que este Estado que aí está, é um “Estado pequeno e pouco comprometido com o social”, pois, na medida em que se multiplicam os custos do investimento de educação, a primeira medida do Estado é cortar, retrair os investimentos. Esta característica, na verdade, é o que melhor caracteriza o Estado neoliberal.

Percebe-se então, que há uma ligação bastante estreita entre o projeto ora em andamento e a educação escolar. Para Laval (2004, p. 14), “no final dos anos 1990, uma fria constatação se impõe: a ofensiva neoliberal na escola é um processo já bem avançado”, pois, na sua essência, o projeto, enquanto modelo econômico é extremamente excludente, reservando só a alguns os direitos sociais garantidos pela Constituição. Dentre estes direitos negados às populações pobres, está o direito à educação. Privilegiando uma minoria, a grande parte da população fica excluída das condições mínimas de obter a sobrevivência e também excluída também da escola. Isso porque:

As novas funções do Estado se relacionam com as suas capacidades reais. O Estado só deve assumir tarefas que tenha a capacidade de realizar. Para se tornar mais eficiente, deve selecionar e focalizar as suas ações, restringindo suas ações aos seus recursos e à sua capacidade de gerá-los enquanto esses objetivos se referem a verdadeiras mudanças de atitudes de todos (MÉLO, 2004, p. 136-7).

Enfim, neste contexto, regido pelas leis do mercado, a escola passa a ser vista e tratada como uma empresa¹³⁸ e a educação como mera mercadoria e, como tal, deve atender as exigências do mercado/do capital. E, o pior de tudo: o sistema educacional é transformado em mercado educacional, com a firme proposta de transformar os sujeitos em meros consumidores.

Para Peixoto (2001, p. 81), o indivíduo assim formado, “é aquele que traz todos os símbolos da sociedade de consumo”. Para o autor, numa sociedade assim constituída, o indivíduo “é unidade numérica: vale porque é consumidor e, como tal, força produtiva”.

É neste cenário, década de 1990, fortemente marcado pelo ideário neoliberal, que nasce a nova LDB nº 9.394/96. Há, portanto, que se entender porque esta lei foi imposta

¹³⁸ Segundo Laval (2004), este projeto vem provocando um verdadeiro “desmonte” da escola pública.

a partir da vontade das elites em detrimento da vontade popular, representada pelos mais diferentes segmentos da sociedade civil organizada. Portanto, temos uma lei que, na sua essência, representa os interesses da classe dominante.

Segundo Gritti (2003, p. 44), com base em estudos feitos por Saviani¹³⁹ (1998, p. 136), o resultado final desta lei não foi o que resultou das discussões feitas pela sociedade ali representada pelos seus diferentes segmentos. “Foi elaborada pelos técnicos do MEC, em substituição ao projeto de lei discutido e construído durante seus anos com os mais diversos segmentos da sociedade” (GRITTI, 2003, p. 44).

3.2.2 O campo, mais uma vez, ficou de fora!

[...], não estão explicitamente colocados, na nova LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas (LEITE, 1999, p. 55).

Ao lermos a nova LDB, na busca por amparo legal que nos possibilite pensar uma escola diferente para os trabalhadores do campo, escola do campo, bem como apoio para que possamos “transgredir” (avançar/ousar) em novas propostas, temos a impressão de que houve, por parte dos fazedores de políticas públicas educacionais, o aceite da idéia de que o campo não existe. Na melhor das hipóteses, este é visto como um lugar que está morrendo, sem futuro, um espaço territorial inferior e desprovido da modernidade atribuída à cidade; como se houvesse um movimento inevitável de urbanização...

Neste sentido cabem algumas críticas à LDB (9.394/96). A primeira diz respeito à forma como foi constituída¹⁴⁰, o que representa um grande retrocesso; segundo: embora haja o reconhecimento de que a educação se dá em todas as formas de relação social¹⁴¹, “a escola continua inserida na sociedade capitalista em que vivemos, sendo o passaporte para o acesso ao trabalho urbano” GRITTI, 2003, p. 45). E, neste caso, destaca a autora, não há nenhuma forma de referência que diga respeito às especificações quanto à convivência, ao trabalho e à organização do trabalhador do campo. Portanto, mais uma vez, o urbano é tomado como referência, como parâmetro. E o campo, mais uma vez,

¹³⁹ Ver do autor, Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política (1998).

¹⁴⁰ Sem a participação dos segmentos da sociedade que vinham há bastante tempo construindo um projeto de educação para o país. Este foi substituído, como diz Saviani (1998, p. 136), “pela autoritária LDB – lei nº 9.394/96”.

¹⁴¹ Título I, “Da Educação”.

fica de fora! Concordo com Rodrigues (1991, p. 36) quando este diz que “a escola rural continua, hoje, como sempre esteve: à mercê de modelos urbanos, e distante, muito distante, das necessidades de trabalho e produção da vida camponesa e até mesmo de seus valores mais básicos e profundos”.

Uma outra crítica que pesa sobre a legislação, diz respeito à transferência do compromisso do Estado à família quanto à educação: “a educação, dever da família e do Estado,...”¹⁴². Por que “dever da família” em primeiro lugar e, depois, do Estado? Isso nos mostra, mais uma vez, o caráter excludente da lei. Ou seja, o Estado se afasta do dever e joga sobre a família a responsabilidade da educação dos filhos. Não que não seja também de responsabilidade das famílias a educação dos filhos. O que se busca questionar é que educação é esta? Trata-se da escola? Se é da escola que se trata, como fica a educação dos filhos das famílias mais pobres, sem recursos, que moram distante da escola, sem condições, etc.? Quem garantirá o acesso e a permanência destas crianças na escola?

Outro aspecto pouco/nada democrático, portanto, de alguma forma também excludente, diz respeito à organização curricular: “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela” (art. 26).

O que fica evidenciado neste artigo é a preocupação do Estado em tutelar, controlar, centralizar a organização curricular. Em outras palavras, ter em suas mãos o controle do que se ensina. Por que uma “base nacional”? Não somos um país continental, formado por diferentes regiões, cada uma constituída por particularidades geográficas, econômicas, sociais, étnico-culturais?

Esta pretensa base nacional dá ao Estado a possibilidade concreta da padronização dos conteúdos e métodos que, na sua essência, representam a tentativa da padronização da cultura burguesa. Esta determinação, com força de lei, é que se sobrepõe, sob pena de “castigos”, enquanto que a parte diversificada, por diferentes motivos, fica a cargo de iniciativas das escolas e/ou dos professores, nem sempre capacitados para executar tal tarefa.

¹⁴² Título II, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”.

Ocorre que o Estado, representante das elites, estas sempre ávidas pelo poder, diferentemente da forma ingênua como às vezes é percebida esta relação Estado x sociedade civil¹⁴³, sabe da importância da educação para o trabalhador. Diferentemente das camadas populares, as elites sempre tiveram acesso garantido à educação, por isso sabem da sua importância. Não ignoram seu papel na reprodução social, mas também o seu potencial revolucionário sobre o desenvolvimento social (LOMBARDI, 2005, p. 34). Por isso a querem sob seu controle. Este se faz, dentre outras formas, pelo currículo, principalmente através da “base comum”.

Com este instrumento em mãos, o Estado transforma a educação/escola como uma “instituição privilegiada para a burguesia tornar seu projeto de mundo hegemônico” (FERNANDES, 2002a, p. 33). Daí, ressalta o autor, “a necessidade da universalização da educação para que todos tenham um mínimo de informação e instrução que venham ao encontro com os valores e projeto burguês” (p. 33).

Segundo o Art. 26, os currículos “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”. Esta ficará a cargo dos órgãos competentes dentro dos referidos estados, para que seja contemplada “pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Estaríamos diante de uma proposta perfeita se nos passassem em branco dois termos: *economia* e *clientela*. A crítica, neste caso, recai sobre o fato de que esta parte diversificada, ao que nos parece, fica condicionada à demanda e aos interesses desta clientela e da economia. Estes termos mostram que a possibilidade de diversificação do currículo ficará sempre condicionada aos valores impostos pela sociedade urbana capitalista dominante, ou seja, à cultura burguesa.

Como conciliar valores urbanos capitalistas com aqueles próprios da cultura camponesa que, enquanto classe, está assentada sob uma cultura com costumes e valores “bem diferentes e até antagônicos” (FERNANDES, 2002a, p. 40) aos valores transmitidos pela sociedade capitalista urbana?

¹⁴³ Segundo Kruppa (1994, p. 119), Estado é o “conjunto de instituições que compõem ou exercem o poder político numa sociedade territorialmente delimitada”. Para a autora, no sentido mais amplo, o Estado “é sinônimo de sociedade política, entendida com a instância maior unificada pelo poder político que é o poder mais alto, do qual derivam todos os demais poderes numa sociedade. É neste sentido que se fala no Estado como a nação politicamente organizada”. Sociedade civil, por sua vez, destaca a autora (p. 120), “- marcada pelas diferenças de classe social, estamentos, grupos étnicos, culturais, religiosos - atuam as instituições que estão fora dos aparelhos do Estado, como sindicatos e associações profissionais, empresas, igrejas, associações científicas e culturais, associações de base, movimentos sociais e populares...”.

Portanto, não será esta cultura (“que não lhes pertence”) que comporá, salvo raras exceções, a parte diversificada dos currículos escolares nas escolas do campo. Com certeza não! Como poderiam ser levados em conta estes costumes/valores, se, ainda hoje, é predominante a idéia de que o campo é um espaço territorial inferior, desprovido da “civilização”, onde os trabalhadores remanescentes¹⁴⁴ são considerados “jecas tatu”¹⁴⁵? Ou como diz Ribeiro (2000b), onde o trabalhador é visto como um “bicho a ser amansado”, um “matuto” a ser civilizado?

Para concluir estas considerações sobre a Lei 9.394/96, gostaria de mencionar outros aspectos importantes. O primeiro diz respeito à orientação para o trabalho. A lei não assegura que no currículo esteja presente a cultura do trabalho, “sua função social, seu compromisso com a construção de uma sociedade participativa, onde as diferenças entre o trabalho urbano e o rural sejam respeitadas e reconhecidas” (GRITTI, 2003, p. 47).

Outro aspecto diz respeito ao não reconhecimento das especificidades do campo. Tanto que a lei sugere que, na oferta da educação básica para estas populações, sejam feitas “adaptações necessárias à sua adequação” (art. 28) dos conteúdos e da metodologia. Ao que nos parece, estamos falando de ajustes, remendos, etc., e não da possibilidade de mudanças efetivas e/ou essenciais. Por que não algo específico para o campo? Por que adaptações? O campo não teria/tem condições de ter algo próprio? É possível a transferência de uma realidade escolar da zona urbana para a zona rural?

Portanto, ao se referir à educação do campo, a lei deixa transparecer, nas entrelinhas, que este deva subordinar-se, condicionar-se ao urbano. Em nenhum momento faz referência direta, clara, ao campo como “um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que a vivem”, e não mais como um espaço territorial, demarcador de área (FERNANDES, 2002b, p. 92). Para este autor, “nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar que vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade” (FERNANDES, 2002b, p. 97).

A atual legislação, ao falar dos “profissionais da educação” (Título VI), mais especificamente da formação dos professores, não faz referência, em num um momento,

¹⁴⁴ O significado do termo está relacionado à idéia de sobre e, os sujeitos, como pessoas que não conseguiram avançar, se adaptar ao moderno.

¹⁴⁵ Na literatura, vistos como atrasados, indolentes, preguiçosos, etc.

no sentido desta estar voltada àqueles que atuarão/poderão atuar nas escolas do campo. Portanto, mais uma vez fica evidenciado que o urbano é tomado como referência. Ou seja, o campo é visto como uma extensão do urbano.

Um fato interessante a ser observado é que, nas escolas do campo, os professores, em muitos casos, sequer freqüentam uma licenciatura ou o curso de Magistério, de nível médio. São os chamados professores leigos. É destes trabalhadores que os municípios lançam mão, pois representam “mão- de- obra mais barata e acessível, pois dele não se exige capacitação profissional” (PALMEIRA, 1990, p. 47)¹⁴⁶.

A respeito do modo como a legislação trata os profissionais da educação, dois outros aspectos nos chamam a atenção. Primeiro, o art. 63, inciso II¹⁴⁷. Este artigo abre a possibilidade de que profissionais de outras áreas, que não especificamente da educação, transformem-se em professores. Há que se perguntar, neste caso, que identidade profissional será construída para esta categoria, se esta for formada, não por profissionais da educação, mas por profissionais das mais diferentes áreas que atuam também na educação? Quem estaria à frente na luta por melhores condições de trabalho, salários dignos, etc.?

Segundo, por que a lei (art. 62), ao prever “a formação de docentes para atuar na educação básica” exige, num primeiro momento, que esta formação deva ser feita “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena...”; e, num segundo momento, para o mesmo caso, admite apenas a formação mínima em nível médio? Ao que nos parece, aqui fica caracterizado o processo de discriminação pelo qual passa a educação do campo, qual seja: para os filhos dos trabalhadores, que formam uma “clientela” menos qualificada, equivaleria à oferta de uma escola com profissionais menos qualificados¹⁴⁸, enquanto que para a outra, formada por uma “clientela” mais qualificada, a oferta de um profissional mais qualificado?¹⁴⁹

¹⁴⁶ No Assentamento Gleba Mercedes V todos os professores que lá trabalham em sala de aula, em 2007, têm apenas formação em nível médio, embora não necessariamente em Magistério.

¹⁴⁷ “Programa de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”.

¹⁴⁸ “Um grande número de educadores, sobretudo no meio rural, só possuem uma bagagem intelectual e profissional rudimentar, quando não estão completamente inadaptados às condições da vida rural. Alguns sabem apenas um pouco mais do que os próprios alunos. Muitas vezes, os melhores vão para as cidades, onde encontram mais facilidades de promoção, de alojamento, de educação para aos seus filhos, de assistência médica, de distração” (RAKOTOMALALA e KHOI, 1969, p. 37-38).

¹⁴⁹ Sobre a questão da formação dos professores na LDB 9.394/96: comentários, críticas, análises, ver Gritti (2003), A escola rural na legislação educacional (A LDB nº 9.394/96) e Gadotti (2000), principalmente o capítulo VI, A formação do educador e a nova LDB.

Esta afirmativa (ou dúvida) procede na medida em que tomarmos como referência a situação dos professores que trabalham nas escolas do campo e o descaso a que têm sido relegados estes trabalhadores. O que pode ser confirmado pela baixa qualificação, salários aviltantes, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade, dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas, até a falta de ajuda de custo para locomoção (BRASIL, 2003, p. 23)¹⁵⁰.

Ao analisarmos a legislação educacional voltada para campo, o que não tem sido diferente com a LDB 9.394/96, percebe-se que, nos raros momentos em que esta se refere ao rural, este é tratado de modo superficial, periférico, ou como um complemento, não sendo merecedor de uma preocupação por parte das políticas públicas.

Outro aspecto interessante sobre a escola do campo mostra como esta, tanto na sua constituição quanto na sua expansão, acompanhou o ritmo da evolução econômica e social do capitalismo urbano-industrial. Portanto, os interesses e necessidades atendidos, em termos de organização, estruturação e funcionamento, estiveram e ainda estão voltados à classe dominante.

¹⁵⁰ Tendo como base o documento, Referência para uma política nacional de educação do campo - cadernos de subsídios, elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, pode-se ter uma idéia da situação destes trabalhadores que atuam nas escolas do campo. Alguns indicadores: o nível de escolaridade dos professores na área rural mostra o descaso a que foi relegada a escola do campo. Estabelecendo um comparativo com a escola urbana, temos os seguintes números: do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, apenas 9% dos professores têm formação superior (na zona urbana esse índice é de 38%); o percentual de docentes com formação inferior ao Ensino Médio corresponde a 8,3% (na zona urbana esse índice é de 0,8%). Este percentual indica a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. Sem contar com aqueles professores que, apesar de terem formação em nível médio, não têm o diploma de Ensino Médio Normal. O percentual de professores com apenas o ensino médio completo e que atuam nas séries iniciais do ensino médio completo, corresponde a 57% do total. O nível de formação dos docentes do ensino médio mostra como a questão da desigualdade, entre a educação oferecida à população urbana e da do campo, se efetiva de fato. Dos 9.712 professores que atuam nas escolas do campo, em 948 estabelecimentos, 22% têm escolaridade de nível médio. Isso significa dizer que 2.116 funções docentes são exercidas por professores que atuam no mesmo nível de ensino que sua escolaridade. Sem contar, destaca o documento, que o mais grave é que ainda há a existência de professores com formação no nível de ensino fundamental atuando no ensino médio. Ainda, segundo os dados levantados, constantes no referido documento, o salário paga aos professores do campo é “bem inferior” (p. 26) àquele pago os que trabalham nas escolas urbanas. Se tomarmos como referência os que atuam na 4ª e 8ª séries, os professores do campo recebem, em média, a metade dos professores que trabalham nas escolas urbanas. Um outro dado interessante diz respeito à participação dos professores em programas de formação continuada: para aqueles que atuam na 4ª série do ensino fundamental, se apresenta equivalente, ao se comparar a área urbana e rural. No entanto, os resultados mostram que para os professores da 8ª série do ensino fundamental a situação é flagrantemente desproporcional, com apenas 19,4% dos que atuam na área rural tendo participação continuada. Na área urbana esse percentual sobe para 86,6%.

4 Nasce uma esperança para os povos do campo¹⁵¹

[...], a especificidade do ensino no campo requer um método que construa o conhecimento a partir dos sujeitos e de sua realidade (GENTILI e McCOWAN, 2003, p. 69).

4.1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

A instituição das Diretrizes resulta das reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais que lutam por educação de qualidade social para todos os povos que vivem no campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais (HENRIQUES, 2004, p. 02).

Conforme temos visto, a maioria dos textos constitucionais tem dado à educação escolar do campo um tratamento sem muita (ou nenhuma) importância, como se esta fosse um mero apêndice da escola pensada na cidade. Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 63), as exceções se devem a “[...] conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade”. O que quer dizer, em outros termos, que a escola pensada para os trabalhadores, mesmo os do campo, tem sido aquela voltada aos interesses da classe capitalista burguesa. Neste sentido, concordo com Bonetti e Ferreira (1999, p. 21), quando dizem que, mesmo com todos os avanços corridos na sociedade nos últimos anos, e por mais “escamoteada” que se apresente esta nova configuração social dos nossos dias, “não consegue esconder a dimensão de classe que a sustenta” (BONETTI e FERREIRA, 1999, p. 21), qual seja: a classe burguesa.

Mas, também, numa perspectiva de classe, concordo com Marx e Engels (2002, p. 50), quando afirmam que “[...] a burguesia é incapaz de continuar desempenhando o papel de classe dominante e de impor à sociedade, como lei suprema, as condições de existência de sua classe”. Ou, ainda, nessa mesma direção em que nos diz Konder (1998, p. 86), há que se considerar que “essa consciência da inevitabilidade da mudança

¹⁵¹ A proposta que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo tem sua gênese no esforço conjunto de pessoas, instituições e movimentos sociais que trabalham com a realidade do campo. O objetivo central destas Diretrizes está voltado no sentido de colocar o meio rural na agenda das políticas públicas, tendo como referência a educação do campo.

e da impossibilidade de escamotear as contradições incomoda os beneficiários de interesses constituídos e os dependentes de hábitos mentais e de valores cristalizados”.

Ao tratar da escola, especificamente, Ribeiro (2001, p. 122, nota de rodapé) diz que: “atravessada pelas contradições próprias das classes sociais que lhe dão vida e conteúdo, a escola nunca se conformou ao modelo, aproximando-se, às vezes mais e às vezes menos, do limite entre conservação e a ruptura”. A proposta *Por Uma Educação do Campo*, contida nas Diretrizes, segundo Molina e Jesus (2004, p. 19) se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo. Para as autoras “existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda”.

Nosso interesse, por ora, volta-se no sentido de nos debruçarmos sobre a proposta que vem sendo construída pelo coletivo da sociedade na busca de novas alternativas ao modelo burguês, reprodutivista e excludente de educação. As Diretrizes querem significar, na prática, esta tentativa de ruptura entre a velha concepção do rural e o novo conceito de campo e, conseqüentemente, de educação.

Ao longo deste trabalho temos falado sobre a importância dos movimentos sociais, vistos como “esforços coletivos” de “subordinados” na “busca de objetivos” (GOHN, 2003, p. 92)¹⁵². Não há como deixar de mencioná-los e a sua importância, pois representam o fermento desta proposta Educação do Campo. Até porque, estudos nos têm mostrado que, sempre que houve avanços na legislação, “estes decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 63).

Esta assertiva procede, uma vez que as demandas dos movimentos sociais do campo, frente às necessidades educativas voltadas a estas populações, é que têm conduzido o Conselho Nacional de Educação a emitir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estas Diretrizes, ao contemplarem as reivindicações e acolherem as sugestões dos mais diferentes movimentos sociais, mostram que há sempre um foco de resistência no interior das instituições. Ou seja, o processo contraditório se constrói no cotidiano e, aos poucos - às vezes de maneira

¹⁵² Ver na obra da autora, o artigo *Arqueologia dos movimentos sociais* (2003).

imprevisível, outras de forma planejada – se faz sentir de forma efetiva, provocando as mudanças.

Em que pesem os avanços, ainda hoje, o campo é visto como sinônimo de atraso, local da não modernidade, tratado como não se não fizesse parte do cotidiano das populações que ali vivem e trabalham, como se ali estivesse a sobra do urbano (FERNANDES, 2002b, p. 91)¹⁵³. Para Kolling, Néry e Molina (1999, p. 21) há uma tendência ainda bastante forte em nosso país, “marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”.

Esta forma de se conceber o campo, qual seja: sob o paradigma capitalista, é que tem levado as populações do campo a “merecer”, ao longo dos anos, por parte das políticas públicas, uma educação compensatória. “No paradigma que fortalece o modelo de exploração capitalista, a educação é um instrumento para adequar as pessoas ao mercado” (JESUS, 2004, p. 114).

Pensar assim o campo significa abrir caminhos para que outros “parasitas”, próprios do capitalismo, sejam a ele agregados. E, neste caso, as relações educacionais passam a ser analisadas pelo custo-benefício¹⁵⁴; o aluno/estudante não passa de um mero cliente; o campo passa a ser visto como espaço apenas voltado à produção, ao agronegócio e não à sobrevivência dos sujeitos que ali vivem e trabalham; as escolas cada vez com menos condições de desenvolverem um trabalho voltado à formação humana e profissional destes trabalhadores, com estrutura física deficiente/precária, professores não qualificados, leigos, problema de transporte dos alunos e professores, etc.¹⁵⁵.

4. 2 O significado das Diretrizes para os povos do campo

¹⁵³ Como referência, podemos tomar a situação da escola no Assentamento Gleba Mercedes V e nos perguntar: a atual política de assentamentos do governo federal não é um exemplo típico desta situação, qual seja, do total descaso para com a educação destes trabalhadores?

¹⁵⁴ Na prática significa dizer que, para os mais pobres, “destinados à exclusão”, basta que tenham acesso aos conhecimentos “igualmente pobres, fornecidos por processos de instrução simplistas e simplificados” (GENTILI e McCOWAN, 2003, p. 31).

¹⁵⁵ É interessante observarmos como esta caracterização nos aproxima cada vez mais da realidade do Assentamento Gleba Mercedes V, campo empírico da pesquisa, do objeto de estudo e dos sujeitos da pesquisa.

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento (FERNANDES, 2002b, p. 91).

Se estabelecermos um comparativo entre as Diretrizes propostas pela Resolução 01/02/CNE/CEB e aquelas anteriormente referenciadas na LDB (9.394/96), no tocante à educação do campo, vamos perceber que os avanços são significativos. Cremos que o maior deles tem sido o de colocar a nu ou de desmistificar a idéia que o trabalhador do campo é o culpado dos seus problemas (falta de educação, pobreza, miséria, baixa produtividade, etc.), sem levar em conta que “[...] há uma relação íntima entre a falta de um projeto para o campo e educação” (ARROYO, 1999a, p. 18).

As Diretrizes representam, não só o amparo legal que possibilite operacionalizar/construir novas propostas de educação para os trabalhadores do campo, como o resgate, a conquista dos direitos negados aos povos do campo ao longo dos anos. Pode-se dizer que estas têm a “cara” destes sujeitos que vivem na e da terra. O campo, com uma legislação educacional própria, representa, acima de tudo, a vitória dos mais diferentes movimentos sociais populares na luta contra toda forma de expropriação/exploração patrocinada pelo capital: a expropriação da terra, do trabalho, do saber. Uma vitória que vai se constituindo no cotidiano.

Acreditamos que, como nos lembra Caldart (2004, p. 17), agora, com as Diretrizes, pode-se avançar e pensar a “Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”. Mais especificamente, isto significa

[...] pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (CARDART, 2004, p. 17).

Um aspecto importante nas Diretrizes está no fato destas terem reconhecido o campo como portador de especificidades e “no reconhecimento de que urge outro tratamento público do direito dos povos do campo à educação” (ARROYO, 2004, p. 91). Portanto, estamos diante de um novo paradigma que vem sendo construído por

diferentes grupos sociais e sinaliza, de certa forma, uma ruptura entre o velho (rural) – onde a referência ao campo é vista somente como um lugar da produção de mercadorias – e o novo (campo) – visto como um espaço de vida. E, neste quadro, a escola passa a ser um espaço significativo para o desenvolvimento dos sujeitos que ali vivem, trabalham e estudam, ou seja, para o desenvolvimento humano (FERNANDES, 2002, p. 91).

Há que se falar em ruptura, pois para o “território do agronegócio” não interessa esta nova maneira de se conceber o campo, qual seja, o campo como um espaço de vida. A este, interessa a terra como mercadoria e a Reforma Agrária, desde que esta seja mercantilizada. Por isso, nos lembra Fernandes (2002b, p. 91), a aprovação das Diretrizes, ao mesmo tempo em que representa um ponto de chegada, quer significar também um ponto de partida, pois as mudanças se fazem no movimento e as conquistas só se consolidam com muita persistência. A luta organizada, portanto, é um dos imperativos para que estas diretrizes sejam, de fato, colocadas em prática.

Partindo das condições em que se encontram as escolas no campo hoje e, pelo que conhecemos da realidade que as envolve, principalmente nos assentamentos de Reforma Agrária do Incra, no estado de Mato Grosso, pode-se perceber que um dos maiores entraves para a efetivação da proposta, levando-se em consideração as Diretrizes, tem sido a dificuldade destas serem assumidas na agenda pública dos municípios. Esta dificuldade, o não assumir, justifica-se na medida em que a nova proposta vem significar a tomada de novas posturas frente à decisão em torno das políticas educacionais para as escolas do campo, o que representa, para a classe dirigente, fazer uma escolha, tomar decisões nem sempre compatíveis com seus interesses. Ou seja, poderiam atrapalhar interesses de pessoas ou de grupos que, direta ou indiretamente, se valem do público em proveito próprio. No norte de Mato Grosso, principalmente nos municípios menores, ainda é comum o discurso do colonizador (ou dos seus capangas) ser tratado como uma norma/lei.

Para Arroyo (2004, p. 93), as possibilidades de mudanças nas escolas do campo, passam, necessariamente, pelo “trato menos privado do público”. Esta forma de tratar o público como privado tem sido, segundo o autor, uma das “determinantes mais perversas na reprodução do atraso e da precarização da educação dita rural” (p. 93). Em outras palavras, isso quer dizer que a escola deve buscar desvencilhar-se, enquanto instituição pública, de todas as barganhas políticas, como das forças locais que buscam

fazer da instituição escolar um local ou curral, voltado a atender interesses individuais ou de grupos, ou seja, ações de caráter assistencialistas em troca de poder, prestígio, voto, etc.

Mais precisamente, junto aos assentamentos de Reforma Agrária do Incra, onde há maior influência/pressão sobre os assentados¹⁵⁶, é preciso romper com as amarras impostas pelos grupos que representam as elites locais (latifundiários, fazendeiros, madeireiros,), cujos interesses estão voltados para outros fins que não aqueles aos quais se destina a escola: formar homens e mulheres plenos e que possam gozar de seus plenos direitos como cidadãos, algo que sempre lhes foi negado. E o caso da escola no Assentamento Gleba Mercedes V, por que continua com a “cara” da velha escola rural apesar da aprovação das Diretrizes e da instituição destas, como veremos a seguir, no PEE/MT). Por que não se avançou, nem um pouco, no sentido de que se possam visualizar minimamente alguns sinais, por pequenos que sejam os quais possam mostrar que outra escola é possível?

Para terminar esta primeira parte, chamamos a atenção para um fato bastante comum nas comunidades e nas escolas do interior. No afã de querer mudar certas situações, resolver certos problemas, muitos professores têm assumido a tarefa que é de dever do Estado, como um projeto individual/pessoal, envolvendo pessoas de outras áreas. Destas iniciativas surgem programas, práticas comunitárias, voluntariados, etc. e tratam de questões mais pontuais. São iniciativas interessantes e que têm seu valor. Mas, como nos adverte Caldart (2002a, p. 26 - 27), “é preciso ter clareza de que isto não basta”. A luta pela escola do campo deve estar voltada ao campo das políticas públicas, adverte, pois, segundo a autora, “esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (p. 27).

5 Mato Grosso e a legislação para a educação rural

¹⁵⁶ Estes projetos, abandonados pelo Estado após sua criação, ficam à mercê de ações de grupos locais, sempre dispostos a prestarem socorro às “vítimas do sistema”, aos “desfavorecidos pela sorte”, como são comumente vistos por parte da sociedade menos informada. Refiro-me, mas especificamente, ao modo como são vistos e/ou tratados os parceiros da Gleba Mercedes V pela imprensa local.

5.1 Uma luta: o “velho” ainda persiste e o “novo” é difícil de ser concebido

O sistema de ensino é entendido assim como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos ao sistema – única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (MARX e ENGELS, 2004. p. 15).

A Constituição Federal de 1988 proclama a educação como um direito de todos os brasileiros (art. 205 CF). Com a homologação da Lei 9.394/96, a educação do campo ganha especificidade e singularidade quando da construção das políticas educacionais pelos sistemas de ensino (art. 28). Com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), a educação do campo passa a ser conceituada como sendo o exercício da cultura, das práticas sociais, que busca construir uma educação de qualidade resultante de políticas que valorizem os povos do campo, respeitando seus saberes e buscando reconhecê-los como os verdadeiros protagonistas de seus projetos de vida.

Todas as constituições brasileiras contemplaram a educação escolar. Mas, embora sendo um país de origem eminentemente agrária, só a partir do século XX (1930) ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo¹⁵⁷. Para Calazans (1993, p. 16), esse surgimento tardio da escola pública no meio rural é contraditório uma vez que a escola já se fazia presente entre os povos indígenas (República dos Guaranis). Só que, e aqui cabe a ressalva: “numa sociedade pretendida sem classe, sem privilégios, hierarquizada segundo os saberes dos cidadãos, sem oposição entre o campo e a cidade, a escola partilhada da organização coletiva do trabalho e da propriedade” (CALAZANS, 1993, p. 16, nota de rodapé). Portanto, essa não era e não é, definitivamente, o tipo de sociedade e nem de escola que interessa ao capital. A este interessa a escola que sirva a uma classe, a classe dominante.

5.1.1 Educação rural e as bases legais para implementá-la

¹⁵⁷ O tema envolvendo o Estado e a educação no meio rural é detalhadamente trabalhado por Calazans (1993). Da autora,, ver especialmente, *Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural*.

[...], em cada época histórica, a produção econômica, o sistema de trocas e a estrutura social que dela necessariamente decorre, constituem a base e a explicação a história política e intelectual dessa época (ENGELS, 2002, p. 77).

Hoje, o Sistema Estadual de Ensino em Mato Grosso está organizado segundo a lei complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998¹⁵⁸, tendo em vista o Artigo 45¹⁵⁹ da Constituição Estadual e em conformidade com a Lei Federal nº 9.394/96 (LDB). Nos termos da Constituição Estadual (art. 237), a educação, através dos sistemas de ensino, articulados entre o Estado e os municípios, é garantida a todos os cidadãos mato-grossenses. Além de constituir-se como um “direito de todos”, a educação escolar deverá ser “pública, de qualidade, gratuita, em todos os níveis e graus” (inciso I). Assim como a Constituição Federal, a Constituição do Estado não diz explicitamente a quem cabe ou é de dever (compromisso) fazer com que este direito seja garantido, mas na Lei Complementar nº 49, no art. 4º, diz ser “dever do Estado e da família, [...]”.

O objetivo desta segunda parte do capítulo é buscar, junto à atual legislação que institui o Sistema de Ensino de Mato Grosso, referências sobre a educação rural. Como esta é tratada nos textos? E a educação do campo - enquanto uma nova proposta de educação para aos povos do campo -, o que foi/está sendo feito no sentido de que esta possa ser efetivada na agenda das políticas públicas no Estado?

5.1.1.1 A Lei complementar nº 49/1998¹⁶⁰

A Educação Básica do Campo para Mato Grosso está consolidada na formação do cidadão e cidadã com competência para viver e conviver na sua localidade, como também estar preparado para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo (SEDUC, 2006).

A Constituição Estadual de Mato Grosso (1998) não faz nenhuma referência direta à escola rural. Esta é contemplada na Lei complementar nº 49/1998 e traz uma seção especial sobre o tema (seção IX – Da Educação Rural, art. 105). Como somos uma República Federativa, as legislações dos estados estão, de certa forma, sempre em

¹⁵⁸ Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências.

¹⁵⁹ Trata dos casos que serão regulamentados por leis complementares, dentre eles (inciso XIII), o da “Lei de Diretrizes da Educação”.

¹⁶⁰ Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino em Mato Grosso.

consonância com a lei maior, ou seja, com a esfera federal. Portanto, por mais que se busque um distanciamento ou avanços, haverá sempre algum tipo de complicador. O artigo primeiro da LC 49 deixa isso bem evidente quando diz:

Pela presente lei complementar fica criado, no âmbito do Estado de Mato Grosso, o Sistema Estadual de Ensino, de que trata a Lei Federal nº 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Assim como as demais legislações estaduais que tratam do tema, busca-se reproduzir o discurso da idealização da cidade. O que mostra, na prática, a dificuldade dos legisladores em se distanciarem do “velho” paradigma urbano. Esta questão tem chamado a atenção dos estudiosos:

A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo (KOLLING, CERIOLI e CARLDART, 2002, p. 65).

O que muda, na prática, são as redações dos textos e isso fica bastante claro ao recorrerem, insistentemente, ao termo “adaptação”. Basta tomar como exemplo o artigo 64¹⁶¹ e seus incisos (CE/MT, 1989):

Na oferta de Educação Básica para as populações rural e indígena são necessárias adaptações às suas peculiaridades, mediante regulamentação e dando conhecimento ao Conselho Estadual de Educação, considerando:

I - conteúdos curriculares, metodologias, programas e ações voltadas para a superação e transformação das condições de vida no meio rural e nas comunidades indígenas, garantindo, a estas, a auto-sustentação e autodeterminação;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural e nas comunidades indígenas.

¹⁶¹ É preciso esclarecer que a LC 49/98 faz menção à educação rural não só na seção especial (Da Educação Rural).

Percebe-se que o texto é uma mera reprodução/repetição do que consta no artigo 28 da LDB/9.394/96¹⁶². Portanto, estamos falando de algo que se propõe de forma genérica, longe de estabelecer normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural.

Por que esta dificuldade da atual legislação escolar rural desvencilhar-se das amarras impostas pelos padrões urbanos? Porque, para o capital, o urbano rima com modernidade, progresso, possibilidade de investimentos, de lucros, etc. O rural/campo, por sua vez, rima com atraso, pouca produção, baixos lucros, etc. Por que, então, investir ou apostar em um espaço que não lhe assegura garantias de acumulação do capital? Ou até mesmo assegura, desde que deixe a terra, com tudo o que ela compreende, à disposição do capital, do agronegócio ou como reserva de valor. Então, nem sempre interessa a presença dos agricultores familiares no campo.

A classe dominante, portanto, pode ter interesse na transformação de uma realidade que a beneficia. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação – termo repetidamente usado na legislação - que evitem a transformação. O que significa, em outras palavras, o poder da classe dominante na luta pelo poder que é, no fundo, resultado da luta de classes e que está presente, também, no interior da escola.

A luta de classes no interior das escolas é predominantemente luta ideológica, é a luta pela manutenção da ideologia hegemônica das classes dominantes [...]. A escola, em seu papel de transmissora da cultura das classes dominantes, constituiu-se em importante instrumento de construção e manutenção da hegemonia ideológica, por meio do ensino e de outras formas ideológicas no interior das mesmas (CASSIN, 2005, p. 170).

Seria oportuno, nesse caso, voltar às palavras de Marx e Engels (2002, p. 57), tão atuais, quando nos chamam a atenção para o fato de que, na raiz dos problemas, se encontra a “velha” fórmula: divisão da sociedade em classes antagônicas. “[...], antagonismos que se têm revestido de formas diferentes nas diferentes épocas”. Ainda: “as idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante” (Op. cit. p. 57). Nossa época não é diferente. Portanto, pensar a sociedade é pensar a sociedade de classes com interesses antagônicos. Como a educação/escola é resultado

¹⁶² Com pequenas alterações na redação e com o acréscimo de “áreas indígenas”.

das relações que se estabelecem nessa sociedade, pode-se dizer, assim como Faria (2002, p. 11) que “pensar educação é pensar a educação de classe”.

Mato Grosso é caracterizado como um estado onde predominam grandes áreas monocultoras (soja, gado, etc.), mas também conta com a presença de agricultores familiares camponeses. “São as mãos do lavrador, da lavradora, as que podem trabalhar a terra para que chegue a produzir o pão” (CALDART, 2002b, p. 137). Pão, alimento que não é produzido pelo latifúndio e/o pelo agronegócio. A estes interessam aqueles produtos/grãos para exportar, para alimentar o gado confinado, basicamente nos países ricos, que comprem nossos produtos *in natura* a preços irrisórios se comparados aos industrializados.

Considerando a atual legislação que trata da educação rural em Mato Grosso, há que se perguntar: é possível pensarmos numa proposta de educação/escola do campo? Como “transgredir” esse modelo excludente de educação em uma região¹⁶³ onde os movimentos sociais ligados às questões do campo foram e ainda estão silenciados pelo capital?

Mudar a escola no seio da sociedade capitalista “é extremamente complicado”, afirma Machado (2004, p. 100) “devido a todas as implicações existentes entre escola e sociedade”. Mas, a mudança é possível. Então, por onde ou como começar? Para a autora, a mudança precisa ser efetivada no “âmbito da escola, e fora dela, tendo como horizonte um novo modelo de sociedade”. Para reverter este quadro, argumenta ela, mesmo nos limites impostos pela sociedade capitalista, cumpre-nos lutar, mudando a escola e a sociedade. Como? Enquanto essa “mudança ampla não acontece”, conclui, é preciso “ir cavando os espaços do possível”. Esses espaços são deixados pelas contradições produzidas pelo próprio capital.

5.1.1. 2 Seção IX - Da Educação Rural

Será destinada especial atenção às escolas do meio rural (LC, art. 105).

¹⁶³ Como é o caso do norte de Mato Grosso.

A atual legislação, referente à escola rural/MT, não tem fugido à regra das demais unidades da federação: prevê, de forma sempre bastante genérica, a necessidade de se levar em conta as características regionais quando da organização e operacionalização de seu sistema educacional. Em outras palavras, pecam no sentido da falta de normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural. Em contrapartida, colocam as generalizações: determinações no sentido da necessidade de adaptações dos calendários, bem como de outros aspectos do ensino às necessidades e características de cada região.

Embora não liberta dos velhos ranços que tratam o campo de forma estigmatizada – o que tem correspondido à oferta de uma educação compensatória – não há como negar que a atual legislação que trata da educação rural traga alguns aspectos positivos. Mas isso não pode ser visto como uma doação, dádiva, do Estado; é uma conquista dos movimentos sociais voltados às causas das populações do campo, como mostra a história.

Julgamos que o mérito maior da legislação não se resume ao simples fato desta dedicar uma seção especial sobre a educação rural, mas, o fato dela existir passa a sinalizar uma possibilidade, uma garantia a mais de que os povos do campo terão como reivindicar esse direito, pois, “está na lei...”. Concordo, neste caso, como Payli (2002, p. 24), quando diz que: “ora, nós só podemos perceber a distância entre a realidade e o projeto político da lei, conhecendo a realidade e confrontando-a com a letra da lei”. Outros aspectos positivos que observamos são:

O artigo 5^o¹⁶⁴, ao mencionar ser dever do Estado e dos municípios possibilitar a “educação escolar pública”, diz, no Inciso VIII, ser necessário:

- número suficiente de escolas, nas áreas indígenas, rural e urbana, em condições de ensino adequadas, com estrutura física, laboratórios, informatização e bibliotecas;

No Parágrafo Único:

- o Poder Público viabilizará programas de ensino específicos, com ênfase e atenção especiais para as necessidades dos meios rurais e das comunidades indígenas.

Aqui cabem, como destaque, dentre outros, os termos: “número suficiente”, “estrutura física”, “programas de ensino específico”, “atenção especial”. Isso mostra

¹⁶⁴ Este artigo da LC 49/98, embora não faça parte da Seção IX – Da Educação Rural, faz referência a mesma.

que os diferentes povos do campo precisam ser vistos nas suas particularidades/especificidades, como “diferentes”, mas tão iguais em direitos quanto os trabalhadores que vivem e trabalham na zona urbana. Segundo o artigo 105:

Será destinada especial atenção às escolas do meio rural, com: I - a elaboração de uma proposta curricular envolvendo a Secretaria Municipal de Educação, órgãos de agricultura, agropecuária e extensão, escola, família e comunidade, que permita conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para atender as reais necessidades e interesses dos alunos, a articulação entre a cultura local e as dimensões gerais do conhecimento e aprendizagem.

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

Embora diferentes leituras possam ser feitas, somos levados a acreditar que esta iniciativa dos legisladores em especificar, na forma da lei, a preocupação para com os trabalhadores do campo em MT, esta venha sinalizar para a possibilidade do resgate dos valores e saberes “atropelados” pelos ditames impostos pela cultura urbana ao meio rural. Ato contínuo, quiçá, poderá provocar uma maior aproximação entre os diferentes sujeitos que compõem as comunidades camponesas, bem como o estreitamento dos laços de amizade, de confiança, de solidariedade, etc. Valores estes tão próprios da cultura camponesa, mas que, com a invasão do capitalismo no campo, foram solapados pelo egoísmo, individualismo, etc., onde o “nós” deu lugar ao “meu” e, o coletivo, ao “salve-se que puder...”.

Poderíamos ainda interpretar como é possível uma iniciativa que venha a causar uma ruptura entre o “velho”, o estabelecido – que representa a escola tradicional, as “escolinhas” dos velhos coronéis, caudilhos, latifundiários, que tinham e tem a escola como uma extensão das suas propriedades e o mando sobre seus trabalhadores – e o “novo”. Este novo, afirmamos, embora se constituindo, porque ainda está longe de estabelecer normas e/ou princípios, representa o reconhecimento de que o campo existe,

de que os sujeitos que ali vivem e trabalham são portadores de direitos. Um destes direitos é o de terem uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Cabem também outros destaques: uso do termo “adequação”, em vez de “adaptação” (inciso II) ao referir-se ao calendário escolar; a preocupação quanto à formação “político-pedagógica dos docentes, buscando superar o isolamento do docente rural [...]” (inciso III); bem como às condições de trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos, “melhoramento das condições didático-pedagógicas [...] no meio rural” (inciso IV).

Chama a atenção o inciso VI, ao proclamar a necessidade da participação do coletivo no processo educacional que envolve os trabalhadores do campo, conclamando a comunidade à integração, “[...], incluindo cooperativas, sindicatos do meio rural, órgãos públicos e privados de pesquisa, assistência técnica e extensão rural, centro comunitário, igrejas e outras organizações que atuam na área rural”. O inciso VI, ao falar da “organização de cursos ou escolas experimentais”, destaca a necessidade de currículos, métodos e períodos “próprios” para o atendimento ao ensino fundamental do meio rural. O termo “adaptação”, mais uma vez, é substituído pelo termo “próprio”.

Partindo das colocações e análises feitas, percebe-se que há, na letra da lei, uma iniciativa no sentido de romper com as velhas formas de se fazer educação em MT. Percebe-se um começo. A maior dificuldade está justamente entre o velho que persiste e o novo difícil de ser implantado. Como esse processo vem sendo trabalhado?

6. Educação do Campo: “tema polêmico...”; “ainda um problema...”

A Educação do Campo também chamada de Educação Rural tem significados que se identificam com os espaços da floresta, da pecuária, da agricultura, do extrativismo, dos ribeirinhos e outros, possibilitando a dinamização das relações dos seres humanos com as condições da existência social e com suas realizações¹⁶⁵.

Nossa principal preocupação, neste momento, é buscar saber qual a “visão e o sentimento” (ARROYO, 1999b, p.7) que têm os que elaboram políticas públicas, mais especificamente, no caso, voltadas para os povos do campo em Mato Grosso.

¹⁶⁵ Seduc (2006). Este é o entendimento (conceito) que a Seduc/MT (Secretaria de Estado de Educação/MT) tem sobre Educação do Campo.

“Garimpando” sobre o tema Educação do Campo em MT, percebeu-se que as primeiras iniciativas, no sentido de incluir o tema na agenda das políticas públicas, começam a ganhar força a partir de 2003. No mesmo ano, o Governo do Estado, por intermédio da Secretaria de Educação (Seduc), criou um Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade específica dar encaminhamento aos trabalhos. A primeira tarefa do GT consistiu em fazer um amplo levantamento da demanda estadual a partir de um mapeamento da situação da educação rural em todo o Estado¹⁶⁶. Dentre outros trabalhos realizados, o GT estudou projetos que foram implantados no passado para o atendimento à população rural¹⁶⁷, mas que foram extintos. “Procuramos analisar estes projetos, verificar os que deram bons resultados, para não cometermos os mesmo erros”, destaca a coordenadora do GT (Rita de Cássia)¹⁶⁸.

Em 2003 a Educação do Campo é contemplada no Plano Estadual de Educação (PEE) de Mato Grosso, e passa a ser a primeira Unidade da Federação a incluir no Plano Estadual de Educação o tema Educação do Campo¹⁶⁹. O papel de Mato Grosso na consolidação da Educação do Campo é definido pela Resolução 126/CEE/MT/2003¹⁷⁰, no parágrafo único do artigo 4º:

A universalização incluirá a educação infantil e o ensino fundamental e médio inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade própria, cabendo, em especial, ao Estado, garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e a educação profissional de nível técnico.

Esta definição, em nível de MT, vem ao encontro de uma determinação da Resolução nº 01/02/CNE/CEB que, ao estabelecer responsabilidades do poder público, artigo 6º, reza:

o poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar 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

¹⁶⁶ Azevedo (2004).

¹⁶⁷ Como PAEM (Projeto de Atendimento Especial ao Ensino Médio), que funcionava de forma modular e Geração. Este último voltado para a formação de professores.

¹⁶⁸ Azevedo (2004).

¹⁶⁹ Martins (2006).

¹⁷⁰ Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE), que instituiu as diretrizes operacionais para a educação básica do campo no sistema estadual de ensino em Mato Grosso.

condições necessárias para o acesso ao ensino médio e à educação profissional de nível técnico.

Portanto, a decisão de implantar políticas públicas voltadas à educação do campo constitui-se numa determinação (Resolução 01/02/CNE/CEB) sob a responsabilidade e dever do poder público em cada estado.

A garantia de que todos terão direito à educação está na lei (CF, art. 205): “educação, direito de todos e dever do Estado [...]”. Às populações rurais, isso fica melhor explicitado na Resolução 01/02 (art. 6º) quando se refere às “[...] comunidades rurais [...]”, ou quando diz que “[...] inclusive para os que a eles [fere-se ao ensino fundamental e médio] não tiveram acesso na idade própria [...]”¹⁷¹.

Uma coisa, porém, é a lei. A prática é outra. A experiência nos tem mostrado que há uma distância muito grande entre uma e outra. Qual é, então, o valor da lei? No entendimento de Payli (2002, p. 09), sua importância está justamente no fato de, em existindo, “projetar nosso ideal de educação. E, nessa projeção, exhibir as pequenas e grandes mazelas da educação real”. Penso que este valor seja maior, pois a existência da lei pode respaldar a luta dos movimentos sociais populares do campo por uma educação pública de qualidade.

7 O PEE/MT e a Educação do Campo

A política educacional para a Educação do Campo prevista no PEE vem para atender esta modalidade com eficiência e respeito às duas especificidades, entre elas: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais e interesses dos alunos da zona rural e organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases dos ciclos agrícolas e às climáticas¹⁷².

Ao traçar um diagnóstico sobre a educação no Brasil, o texto do PEE/MT ressalta o descaso a que foram relegadas a população e a educação do campo. Do mesmo modo ao tratar da educação do campo, no Estado de Mato Grosso, identifica a escola (“escolinha”) das primeiras letras, ou seja, a que convinha aos interesses do capital, principalmente fundiários. Um processo que pouco tem mudado ao longo dos anos, cuja história teve seu início com a exploração das riquezas naturais (ouro, século XVIII;

¹⁷¹ Determinação contemplada tanto na Resolução 01/02/CNE/CEB quanto na Resolução 126/CEE/MT/2003.

¹⁷² Depoimento do coordenador da Educação do Campo/Seduc/MT (In: MARTINS, 2006).

borracha, século XIX e XX), passando pelo longo período da colonização/migração (décadas de 1960, 1970), até os tempos atuais, o do agronegócio.

Hoje, as escolas que ainda restam no campo em MT, estão, na sua grande maioria, relegadas ao abandono, como se houvesse um movimento inevitável de urbanização que se sobrepõe a um espaço que está morrendo, um lugar sem futuro. A esta visão estigmatizada do campo corresponde, ainda hoje, uma oferta de educação compensatória, de baixa qualidade, veiculada em qualquer estrutura física, com professores leigos ou que não possuem a formação necessária, transporte escolar deficiente, etc.¹⁷³.

A partir destas constatações, os legisladores sublinham a necessidade de se estabelecer um novo olhar sobre o campo, em vez da reduzida visão de um espaço meramente voltado à produção econômica, que seja, visto como um “espaço de vida e relações vividas”, como um lugar que é ao mesmo tempo “produto e produtor de cultura” (PEE, p. 133)¹⁷⁴.

Embora um longo caminho nos separe entre o real e o ideal, não há como negar os avanços já conseguidos. Negá-los, seria negar a própria realidade que se constrói a partir das relações sociais que se estabelecem entre os mais diferentes sujeitos que a constituem e que, portanto, não conseguem libertar-se das próprias contradições.

Hoje, os trabalhadores do campo, através das entidades que os representam, como sindicatos, associações, movimentos sociais organizados, como a CONTAG¹⁷⁵ e Via Campesina¹⁷⁶, estão sendo chamados a participar de um novo projeto de

¹⁷³ O assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V, como veremos, é o retrato fiel desta realidade.

¹⁷⁴ Texto-base. s/d.

¹⁷⁵ A Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) é uma organização de sindicatos rurais criada em 1963 e tem como objetivo representar os trabalhadores do campo junto ao Estado e à sociedade: trabalhadores assalariados, permanentes ou temporários; agricultores familiares, proprietários ou não; sem-terra; extrativistas e os que trabalham na pesca artesanal. Esta entidade sindical representa 25 milhões de trabalhador/es/as rurais, organizados em 26 Federações Estaduais e 3.760 sindicatos. Dentre as principais frentes de luta estão: Reforma Agrária, agricultura familiar, assalariados rurais, previdência e assistência social, educação, combate ao trabalho infantil e ao trabalho escravo, etc. Ver mais sobre o tema, dentro outros, Carvalho (2005), *Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (Contag)*; Grzybowski (1990), *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*.

¹⁷⁶ A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas na busca dos interesses dos trabalhadores do campo e que, embora representando uma parcela significativa da população, historicamente vem sendo mantida à margem dos benefícios da sociedade e das negociações de políticas nacionais e internacionais. Para Sousa (2005b, p. 493), “a Via Campesina acabou se constituindo em uma articulação de movimentos camponeses em escala mundial, tendo atualmente um registro de 186 organizações camponesas espalhadas pelo planeta”. Segundo o autor, o que caracteriza o movimento é sua capacidade de incorporar “questões internacionais que afetam os camponeses, levando-a à formulação de uma linha de ação que hoje atua para além do campo e da própria agricultura”. Dentre outros autores, consultar Fernandes (2000; 2001); *As políticas da Via Campesina*, disponível em: <http://www.social.org.br>; *Via Campesina*. Secretaria de Operações. *Linhas Políticas*, disponível em: www.viacampesina.org.br

desenvolvimento para o campo, o que implica, necessariamente, uma nova proposta de educação. Projeto este, capaz de fazer com que estes os trabalhadores sejam eles mesmos os protagonistas de suas próprias histórias, capazes de constituírem-se como cidadãos, portanto, portadores de direitos: direito à terra, à saúde, à moradia, à educação, etc. “A construção do direito à educação”, segundo Arroyo, Molina e Caldart (2004, p. 07), “sempre acompanhou a construção da sociedade e dos seus sujeitos que se constroem construindo-a”.

Portanto, neste cenário que se quer novo, já não cabe mais a “escolinha de letras (ler, escrever e contar)”. É preciso ir além, avançar, “para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo” (NERY, 1999, p. 09).

Ao contemplar a Educação do Campo no PEE, a Seduc reconhece que “pela primeira vez” o Estado de MT apresenta “uma política pública com proposições, metas, objetivos e princípios para a modalidade Educação do Campo”¹⁷⁷. Para a assessora da Seduc, Professora Andréa Martins¹⁷⁸, o objetivo do Governo é “melhorar a qualidade de ensino ofertado na zona rural e corrigir décadas de descaso onde faltou, por parte dos governantes, uma política educacional específica para as crianças, jovens e adultos que residem no campo”.

Cabem aqui duas considerações: primeiro: não se pode entender essa iniciativa do governo fora de um complexo quadro de disputas políticas frente ao aumento da pressão, tanto por terra, dos agricultores sem-terra, quanto pelo fortalecimento das organizações dos trabalhadores assentados em projetos do Incra, na luta por melhores condições de vida. Segundo, revela que a vontade política pode explicar muito do realizado em ações, tanto em termos de Reforma Agrária, como também em termos de políticas educacionais. Sempre muito distantes da escola, estes trabalhadores, hoje adultos analfabetos¹⁷⁹, começam a ser ouvidos¹⁸⁰. Seus gritos por socorro, além da terra, saúde, moradia, etc., se voltam também para a necessidade de uma escola de qualidade.

O coordenador da Seduc, Professor Jair Reck, ao comentar a importância da implantação da Educação do Campo no PEE, diz que o trabalhador do campo “sabe da

¹⁷⁷ MARTINS (2006).

¹⁷⁸ Idem.

¹⁷⁹ Principalmente nos assentamentos do Incra onde pouco/nada se tem feito para com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como é o caso do Assentamento Gleba Mercedes.

¹⁸⁰ Este trabalho de atendimento/acompanhamento junto aos assentados de Reforma Agrária, acampados, vem sendo feito por inúmeras instituições de ensino, bem como, por exemplo, o trabalho do MST, da CPT, dentre outros.

importância de ter uma formação e que o seu acesso à escola é um direito social, o qual eles reivindicam”¹⁸¹. Enquanto direito, este é garantido pela lei (art. 205, CF). O “saber da importância”, segundo Therrien (1993, p. 49), deve-se ao fato de que, embora “as conquistas da luta lenta e gradual em prol dos interesses da classe trabalhadora e do seu projeto de escola ocorrerem no palco largamente dominado pelos determinantes dos grupos hegemônicos tradicionais”, uma sociedade mais democrática, mais crítica está em “gestação na contenção aos poderes que sustentam as desigualdades sociais” e, conclui: “a consciência social do trabalhador do campo não se desvincula das suas conquistas para uma educação escolar necessária ao exercício da cidadania”. A prova de que o trabalhador da zona rural sabe da importância do estudo, ressalta o coordenador, está nos dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), que apontam um aumento de matrícula na rede estadual rural de Mato Grosso, entre os anos de 1997 a 2005¹⁸².

O PEE/MT estabelece 24 objetivos e metas, no seu todo. Estes, por sua vez, estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo em MT às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução 01/02/CNE/CEB). Entre os objetivos e metas previstos no PEE para a Educação do Campo estão:

realizar um mapeamento por meio do censo educacional da população do campo para direcionar as ações; melhorar a infraestrutura das escolas rurais e incentivá-las a incluírem as disciplinas de agroecologia e sócio-economia solidária; equipar as unidades escolares com computador, equipamentos eletrônicos e materiais pedagógicos com conteúdos regionalizados; e ofertar aos alunos um atendimento profissional especializado nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, nutrição, odontologia, dentre outros¹⁸³.

8. Educação do Campo: significados

¹⁸¹ In: Martins, 2006.

¹⁸² Nos ensinos Fundamental e Médio houve um crescimento, respectivamente, de 80,7% e 704,3%. Já na modalidade EJA, o acréscimo foi de 94,1% (In: MARTINS, 2006).

¹⁸³ Martins (2006). Todos os tópicos previstos no texto-base para o plano podem ser conferidos no site www.seduc.mt.br no link “Conferência Estadual de Educação”.

A produção agrícola ocupa um lugar de destaque na economia brasileira e, neste contexto, Mato Grosso se destaca como um dos principais estados produtores do país. É o primeiro produtor de algodão e soja, o segundo em arroz e com o quarto maior rebanho bovino. Sua economia está fortemente ligada ao agronegócio e quase 24% (IBGE 2000) da população residindo na chamada zona rural¹⁸⁴.

Diferentemente da idéia imposta pelo capital - do MT dos “espaços vazios” -, o Estado tem seu território fortemente marcado pela presença de diferentes povos que ocupam os seus mais diferentes espaços, mas não necessariamente aqueles espaços voltados à pecuária e à agricultura (monoculturas), mas os da floresta, do extrativismo, das minas, das águas, como os ribeirinhos, dos pequenos proprietários rurais, dos assentados, dos meeiros, etc.

Como os “processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25), pensar a Educação do Campo em MT, significa, portanto, pensar em políticas públicas que venham ao encontro dos interesses desses sujeitos. Isto é, pensá-las para além dos interesses do capital, o que significa dizer: para além dos interesses do latifúndio, da monocultura, do agronegócio. Este é, sem dúvida, o maior desafio a ser enfrentado pela proposta política voltada para a Educação do Campo, principalmente no estado do Mato Grosso.

Para terminar esta discussão, gostaria de trazer uma reflexão sobre o significado do tema, a partir da visão dos diferentes autores envolvidos nesta proposta política, Educação do Campo, em Mato Grosso, com a seguinte questão/provocação: qual o significado/concepção de Educação do Campo? Acredito que através deste entendimento se possam visualizar melhor, além dos encaminhamentos, as perspectivas em termos de efetivação da proposta.

Ao conceituar *Educação do Campo*, a Seduc entende que esta “tem significados que se identificam com os espaços da floresta, da pecuária, da agricultura, do extrativismo, dos ribeirinhos e outros, possibilitando a dinamização das relações dos seres humanos com as condições da existência social e com suas realizações”¹⁸⁵. Mas, reconhece a própria Seduc, há que se levar em conta que o tema é “polêmico” e, pelo fato desta proposta incorporar diferentes espaços, “ainda é um problema”¹⁸⁶.

¹⁸⁴ Azevedo (2004).

¹⁸⁵ Seduc (2006).

¹⁸⁶ Azevedo (2004).

Estas manifestações se justificam na medida em que esta proposta de educação busca, na sua essência, uma ruptura entre o velho (rural) e o novo (campo), onde este passa a ser concebido sob novos paradigmas; o campo como um espaço de vida, de criação do novo, e não mais meramente reduzido ao espaço da produção econômica, como lugar do atraso, da não modernidade, etc.

O campo em Mato Grosso é caracterizado pelo latifúndio, pelas monoculturas, pela economia fortemente ligada ao agronegócio, ao trabalho escravo¹⁸⁷, etc. Portanto, características totalmente contrárias à proposta Educação do Campo que busca construir um outro projeto de desenvolvimento. Como nos diz Caldart (2004, p. 22), “antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo; porque, neste caso, como pensamos o campo, pensamos a educação”.

Para Fernandes (2002b, p. 93), “não há como justificar a existência de uma escola do campo a partir da visão do latifúndio ou como ‘aquilo’ que sobra depois do perímetro urbano”. Para o autor, é preciso reconstruir no imaginário coletivo uma nova visão do campo, concebendo-o como um espaço social com vida, identidade cultural própria, e não mais como um espaço territorial, demarcador de área: “o campo é um lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural”. Por isso, ressalta, “o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação”.

Ao que nos parece, a dificuldade maior em se efetivar o projeto Educação do Campo em Mato Grosso, hoje, justifica-se, na medida em que este, ao reforçar a “idéia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna” (MOLINA e JESUS, 2004, p. 25), se contrapõe àqueles interesses do grande capital, grupos econômicos (nacionais e internacionais). A estes grupos interessam os velhos “pacotes” (agrícolas e educacionais) que tanto ignoram quanto escravizam os trabalhadores, uma vez que a educação se constitui numa mera prática ou treinamento voltada à preparação de mão-de-obra para atender o mercado.

Como nos diz Caldart (2002a, p. 29), o sentido da expressão *do campo* “às vezes assusta, e o torna tão difícil para alguns grupos aceitar que a nossa educação é *do campo* e não apenas *no* ou *para* o meio rural...”. Segundo a autora, a Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade camponesa, “precisa recuperar os veios da

¹⁸⁷ Fato amplamente noticiado pela imprensa de todo o país.

educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletiva, humanas”. Para o capital, estes valores não interessam.

Gostaria de destacar alguns aspectos positivos referentes ao PEE/MT e o projeto Educação do campo. Primeiro: a implantação deste enquanto política pública. Mas, a lei, por si só já vale a pena? A pergunta procede, pois a realidade nos tem mostrado que colocar na lei é fácil, fazê-la acontecer na prática é mais complicado. Não há como negar que há uma distância muito grande entre a lei e a realidade. Quase sempre o que está no papel não passa de ideal, de sonho não concretizado na prática. Esta é, ao que nos parece, a observação mais comum em debates públicos sobre a legislação.

Concordo com Pauly (2002, p. 24) ao dizer que estes argumentos são “tão consistentes quanto perigosos”. Para o autor, “podem levar à falsa conclusão de que as leis não fazem diferença nenhuma”. Seu argumento: “ora, nós só podemos perceber a distância entre a realidade e o projeto político da lei, conhecendo a realidade e confrontando-a com a letra da lei. Só por isso a lei já vale a pena”.

Um segundo aspecto importante está na forma como este projeto foi encaminhado, construído, implantado, qual seja: a partir de decisões tomadas no coletivo, possibilitando o envolvimento da sociedade civil organizada, através dos seus representantes - “delegados aprovam universalização da educação básica para o campo”; “o tema Educação do Campo foi um dos temas que mais recebeu destaques por parte dos delegados que participaram da I Conferência do Plano Estadual de Educação¹⁸⁸”.

Outro aspecto importante está no entendimento e no reconhecimento, por parte das autoridades envolvidas, de que no campo em Mato Grosso (assim como em todo país), existem diferentes sujeitos - os chamados povos do campo - diferentemente da idéia de que este espaço é ocupado apenas por produtores rurais que se dedicam às monoculturas (agricultura e à pecuária), ao agronegócio.

Portanto, pensar uma proposta de educação que leve em consideração as especificidades do meio, a cultura dos mais diferentes grupos que ali vivem e trabalham, significa reconhecê-los como sujeitos portadores de direitos, bem como possibilitar que

¹⁸⁸ Martins (2006). Vale ressaltar que a maior crítica à Lei 9.394/96 está no fato desta ter desconsiderado o que vinha sendo construído pelo coletivo, pelos representantes dos movimentos sociais ligados ao campo.

se tornem atores protagonistas, artífices da construção de suas próprias histórias de vida no cotidiano, na comunidade. Como nos diz Gallo (2001, p. 136), “é a participação ativa e consciente na comunidade da qual tomamos parte que faz de nós cidadãos de fato”. Para este autor (Op. cit. p. 135), “cidadania é inerente à condição humana”; “ser humano é, necessariamente, ser cidadão”. A ausência de cidadania é identificada quando os “direitos ou são inexistentes ou não são respeitados”, afirma. Não ter acesso às condições mínimas de sobrevivência, caracteriza a falta de cidadania. Isso fica claro, conclui, quando “vemos a situação de fome nas áreas mais carentes do país, [...], ou na luta pela terra”¹⁸⁹.

Esta nova maneira de se conceber o campo, hoje, em MT, quer significar um avanço muito grande em termos de políticas públicas, principalmente em um Estado onde o capital, “em seu afã de reprodução além dos marcos civilizatórios e éticos, busca ‘descartar’ parcelas de trabalhadores, chamando-os de ‘inempregáveis’” (MENEZES NETO, 2003, p. 13). Quando não, vistos como “imprestáveis”!

Buscando definir o papel da Educação do Campo, a secretária de Educação, Professora Ana C. Muniz¹⁹⁰, entende que esta deva ser pensada de forma diferenciada, pois, “o campo é um espaço heterogêneo, com características e culturas próprias”. E, para que esta proposta se efetive, frisa, cabe ao Estado oferecer subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a “diversidade rural em todas as suas dimensões”. Por sua vez, para a coordenadora do GT, Educação do Campo em Mato Grosso, Professora Rita de Cássia Menegão, o Estado deve pensar em uma gestão educacional para a educação rural. Mais: “temos que desenvolver projetos com carga horária adequada, e capacitar os profissionais, principalmente para essa modalidade de ensino”¹⁹¹.

Dois aspectos nos chamam a atenção nas falas: a) a clareza de que o projeto Educação do Campo deve estar voltado às especificidades/particularidades do campo, sem que isto signifique conceber o campo/cidade como duas realidades antagônicas, mas que se complementam; b) a importância do papel do Estado neste processo.

A primeira questão, ao que nos parece, já foi bastante contemplada nas análises feitas ao longo do trabalho. E a segunda: o papel do Estado? Esta nos parece mais

¹⁸⁹ Sobre o tema cidadania, ver a obra de Peixoto (2001), segunda parte, artigos de Silvio Gallo, Ralph Ings Bannell e Lílían de A. Bastos do Valle (2001).

¹⁹⁰ In: Azevedo (2004).

¹⁹¹ Idem.

complexa. Primeiramente, importa ressaltar que na forma ou letra da lei, a CF (art. 205) contempla o papel do Estado e está voltada no sentido de cumprir o que a lei determina: “a educação, direito de todos e dever de o Estado [...]”.

A complexidade da questão, ao que nos parece, vai além da mera existência da lei. Estamos nos perguntando qual é o papel do Estado para com a educação em uma sociedade cujos valores se sedimentam sob os ditames de um projeto de sociedade que não correspondem ao projeto pensado/querido pelos agricultores familiares camponeses. Estamos falando do projeto neoliberal de educação¹⁹².

O papel do Estado consistiria em simplesmente garantir a oferta e/ou que esta oferta seja, de fato, uma garantia de que os trabalhadores do campo terão uma educação que venha ao encontro dos seus reais interesses e não daqueles propostos pelo capital?

Essa nossa preocupação procede, uma vez que, frente ao atual contexto de mudanças tecnológicas, de globalização da economia, da reestruturação produtiva, etc., as modificações se fazem sentir nos campos social, econômico, cultural, etc., o que determina, “novas formas de intervenção do Estado” (CASTRO, 2004, p. 97). “Essas modificações orientadas pelo ideário neoliberal”, destaca o autor, “trazem como diretrizes a redução do papel do Estado em todos os setores sociais, entre eles o educacional”.

Para Cabral Neto (2004, p. 25), na política neoliberal, dentre suas dimensões básicas, está justamente a tendência à “mercantilização de direitos e prerrogativas conquistadas pelas classes populares, convertidas agora em bens e serviços que podem ser adquiridos no mercado” e o “redimensionamento do papel do Estado, tendo como eixo a crítica ao intervencionismo de à exaltação do mercado”.

Isso importa dizer que a educação passa a ser concebida como mercadoria. Portanto, não caberia ou não cabe ao Estado o papel de garantir sua oferta. Para o autor, “é preciso salientar que a classificação da educação como um produto comerciável descaracteriza-a como um serviço de oferta obrigatória do Estado, principalmente a educação básica em um país como o Brasil”.

¹⁹² É preciso sublinhar que projeto neoliberal caracteriza-se justamente pela presença mínima do Estado nas questões sociais. Acrescento às obras já indicadas ao longo do trabalho, educação e neoliberalismo, de Cabral Neto (2004). Os diferentes autores/artigos mostram quais os grandes desafios a serem vencidos e quais as tendências da educação junto a este modelo de sociedade.

Ao questionarmos o papel do Estado em relação às políticas educacionais, não estamos defendendo que estas devam prescindir da presença do Estado. Pelo contrário. Concordamos com Arroyo (2004, p. 105), ao dizer que tal atitude seria ingenuidade. Para o autor, a história tem mostrado com bastante clareza de que “a garantia dos direitos sociais somente acontece quando assumidos como dever do Estado, no campo do público”. Acreditamos que esta é uma forma de oportunizar que a comunidade consiga ter uma escola com a “cara” das pessoas que dela participam, evitando que ocorram, como tem ocorrido ao longo da história do país, que as comunidades escolares, principalmente rurais, se transformem em currais eleitorais.

Para os representantes da Seduc envolvidos nos trabalhos, os bons resultados, na construção da proposta Educação do Campo e sua implantação junto ao PEE/MT, devem-se ao trabalho conjunto ou de parceria entre os representantes da sociedade civil organizada¹⁹³, movimentos sociais ligados às questões do campo, e o Estado. Aliás, esta forma de trabalhar em parceria, tem sido uma das estratégias dos movimentos sociais e, como bem tem destacado Gohn (2003, p. 24), “não se trata mais de ficar de costas para o Estado, mas de participar das políticas, das parcerias, etc.”.

O que não significa dizer que os encaminhamentos, as discussões, as decisões, etc., em torno do tema, tenham ocorrido, digamos, de modo “pacífico” e/ou “tranquilo”. Nem mesmo que tenham prevalecido, necessariamente, as idéias propostas/defendidas pela classe trabalhadora camponesa. Até porque, estamos falando de uma sociedade constituída por classes sociais antagônicas. Portanto, as decisões ocorrem numa arena de luta: luta de classes, luta política. “Toda luta de classe é uma luta política” (MARX e ENGELS, 2002, p. 48).

Como estamos falando especificamente, neste caso, de educação, as palavras de Ponce (2001, p. 28) nos ajudam a entender melhor esta realidade quando diz que: “uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada”. As falas mostram também que há congruência de idéias entre os responsáveis pelo projeto Educação do Campo em MT com as principais diretrizes da proposta pensada pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Para a SEDUC/MT¹⁹⁴ o conceito de

¹⁹³ Principalmente pelas entidades representativas dos Secretários Estaduais e Municipais de Educação, Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

¹⁹⁴ Seduc (2006).

Educação do Campo “tem significados que se identificam com os espaços da floresta, da pecuária, da agricultura, do extrativismo, dos ribeirinhos e outros, possibilitando a dinamização das relações dos seres humanos com as condições da existência social e com suas realizações”.

Ao determinar a sua finalidade, diz que esta consiste em “garantir a universalização do acesso e permanência com qualidade, da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional, consolidando a cidadania”, bem como estar voltada à formação sólida “do cidadão e cidadã com competência para viver e conviver na sua localidade”, capaz de torná-los cidadãos capazes, “preparados para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo”. Ao referir-se à identidade, diz que cabe a esta construir uma escola que:

esteja em sintonia com as fronteiras agrícolas do Estado, considere o processo migratório, contribua para a diversidade cultural, respeite a ocupação de espaços, quer pelos migrantes assentados como pequenos proprietários ou empresas agrícolas, respaldada pelos pressupostos de uma educação inclusiva.

As propostas pedagógicas das escolas do campo, destaca a Seduc, “devem respeitar as diferenças e o direito à igualdade, contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, gerações e etnias”.

As diferentes manifestações sobre o tema deixam transparecer que está havendo, por parte das autoridades em Mato Grosso – não esquecendo que os avanços conseguidos em termos de políticas públicas para o campo são resultados de lutas dos trabalhadores –, o reconhecimento de que o campo, hoje, carece/necessita de novas propostas de educação frente às transformações que vêm ocorrendo e aos desafios que vêm sendo colocados. Dentre estas propostas, possibilitar que os povos do campo consigam se reproduzir enquanto sujeitos que vivem na e da terra.

A conquista desses direitos básicos, terra, escola, etc., querem significar uma ferramenta a mais nas mãos destes trabalhadores para que consigam enfrentar os “interesses políticos e econômicos poderosos”, os quais buscam, a todo custo,

descaracterizar todas as formas de luta organizada pelos movimentos sociais do campo¹⁹⁵.

A modernização da agricultura trouxe, como conseqüência, a “racionalização da produção e na organização social e técnica do trabalho no campo, com vistas a assegurar produção de excedentes, lucro e mais-valia” (MENEZES NETO, 2003, p. 14). Para autor, a “concentração e centralização do capital, em escala mundial”, estão revolucionando a vida e o trabalho no campo, trazendo como conseqüência “a urbanização do cotidiano da vida rural”. O que não significa, necessariamente, o fim das pequenas propriedades, da pequena produção centrada na propriedade familiar camponesa. E conclui: esta “continua a existir, desenvolver-se e afirma-se, não estando em via de extinguir-se, engolida pelo grande capital monopolizado e globalizado”.

Os inúmeros assentamentos de Reforma Agrária conquistados pelos trabalhadores sem-terra ao longo dos últimos anos em todo o país, bem como os avanços/conquistas em termos de políticas públicas (agrícola e educacional) voltadas a atender o campo nas suas especificidades, vêm reafirmar a idéia de que o campo existe e que, em existindo, “é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 16).

Portanto, para o campo, reconhecido nas suas especificidades, não cabem mais aquelas frases tão repetidas nos documentos oficiais: “adaptar, os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural”. Por que um modelo único de educação como se os povos do campo fossem “os fora-do-lugar” (ARROYO, 1999b, p. 07).

¹⁹⁵ Não podemos nos esquecer, no entanto, que o “capitalismo é uma totalidade” e que, portanto, por diferentes meios, “cria e recria elementos para a sua reprodução” (MENESES NETO, 2003, p. 13).

CAPÍTULO IV



NORTE DE MATO GROSSO, UMA REGIÃO DE FRONTEIRA

Os problemas mais graves da marginalização social se pontos diferentes do país se refletiram na nova fronteira de ocupação, visto ser uma nova opção para reproduzir a classe trabalhadora e a alternativa momentânea para subsistência. As cidades se tornaram depósitos do exército industrial, ou o prolongamento da exploração e marginalização dos que buscam realizar um sonho ainda distante (PICOLI, 2006, p. 74).

1 Sinop: a cidade fabricada

O ponto mais importante a realçar é que trata-se de um empreendimento comercial capitalista, organizado por um grupo que explora a terra como mercadoria e trata a vinda dos colonos como uma transação de mercado (AUBERTIN et. al, 1984, P. 22).

Este capítulo tem como objetivo resgatar alguns aspectos que envolveram o projeto de colonização da região norte de Mato Grosso, mais especificamente, buscar estabelecer a relação entre o avanço do capital numa determinada área de fronteira agrícola – o caso de Sinop¹⁹⁶ - e as relações sociais aí produzidas, hoje vividas; seus encantos, caminhos e desencontros.

Esta abordagem torna-se significativa na medida em que nos permite estabelecer alguma forma de relação entre o projeto de Reforma Agrária, implantado pelo INCRA na região Norte de Mato Grosso, na década de 1990, como é o caso do Assentamento Gleba Mercedes V, e o modelo de ocupação/colonização implantada pelos militares, na década de 1960 e 1970, na região. Ou seja, em ambos os casos, a Reforma Agrária - de interesse dos trabalhadores do campo – serviu, única e exclusivamente, aos interesses do capital, representado pelos organismos internacionais, principalmente o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial – BM. O que, naturalmente, se contrapõem às lutas históricas dos movimentos sociais populares do campo. Por isso, caracterizada como política de contra-reforma agrária (IANNI, 1979).

A fronteira de expansão do capital – configuração contemporânea do espaço mato-grossense – dentro do qual Sinop está inserida, é resultado de um conjunto de fatores, não só econômicos, mas também políticos e sociais, marcados pela luta dos trabalhadores do campo na busca pela terra – terra de trabalho. Como nos diz Santos (1993, p. 14), “esta é uma realidade simultaneamente geográfica e histórica, passado e presente, envolvendo problemas sociais, demográficos, fundiários, econômicos, políticos e culturais”.

¹⁹⁶ Por que Sinop? Pelo fato desta cidade ter-me acolhido enquanto migrante em 1994, onde passei a desenvolver minhas atividades profissionais como docente em uma instituição pública superior, Unemat (Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso). Bem como, pelo fato do Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V (campo empírico de minha pesquisa) estar localizado neste município.

Conforme Sousa (2004, p. 16), a idealização do projeto Sinop deu-se, basicamente, a partir do “discurso do progresso”. Para o autor, este tem sido usado, basicamente, como um “instrumento de poder para consolidar interesses políticos, econômicos, sociais e estratégicos”. Partindo desta afirmativa¹⁹⁷, surgem algumas questões: a) em que contexto sócio-político e econômico ocorreu o processo de colonização da região norte de Mato Grosso, o caso de Sinop? b) Sendo um projeto de colonização de responsabilidade do Estado ou mesmo da iniciativa privada – como foi o caso de Sinop –, este é considerado como fazendo parte de políticas públicas de caráter social. Tal projeto implicou em deslocamento populacional e, assim sendo, implicou, também, em pensar que as populações deslocadas carregam consigo direitos sociais. Como foram garantidos estes direitos? E a educação escolar para os filhos dos migrantes? E, por fim, como muitos destes trabalhadores, tanto rurais quanto urbanos, vieram a se constituir ou a se tornar parceiros em um projeto de Reforma Agrária do Incra, como é o caso do Assentamento Gleba Mercedes V?

Estas são algumas questões que buscamos responder e, através delas, podermos compreender melhor como, dentro deste contexto, ainda fortemente dominado pelo discurso do colonizador, as populações aparecem buscando novas formas de produção de suas vidas, como é o caso dos parceiros do Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V.

Dentre as cidades que foram surgindo ao longo do eixo rodoviário da BR-163 (Cuiabá/MT – Santarém/PA), nas décadas de 1960/1970, e que passaram a receber parte do fluxo migratório¹⁹⁸ que se dirigia para o norte mato-grossense, está a cidade de Sinop¹⁹⁹. A BR-163, no conjunto das rodovias de integração da Amazônia com o restante do país²⁰⁰, passou a oferecer as condições necessárias para a entrada do capital

¹⁹⁷ Porém, sem que com isso se entenda que as populações não sejam capazes de criar ou se apropriar de táticas/estratégias de apropriação do espaço social, recriando novas práticas, com novas formas de produção de suas vidas, como vem ocorrendo. Podemos tomar como exemplo, os inúmeros assentamentos de Reforma Agrária, já implantados e consolidados em todo o país, não sendo diferente em Mato Grosso.

¹⁹⁸ Formado por trabalhadores expulsos do campo, principalmente do centro-sul do país, mais especificamente dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul: pequenos proprietários rurais, posseiros, agregados, meeiros, sitiantes, etc., - pobres -, que, sem condições de concorrerem com grandes produtores, foram obrigados a “vender” suas terras e buscar novas colocações. Segundo Martins (1985, p. 179), partiam “porque tinham necessidade da terra para trabalhar e para deixar aos filhos, [...] Partiam porque no Sul não havia mais condições de ganhar a vida, senão como parceiros, e viviam em um estado de pobreza. Partiam, enfim, porque acreditavam nas promessas que lhes foram feitas”.

¹⁹⁹ O nome do município é derivado do acrônimo de Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná (SINOP), empresa responsável pelo projeto de colonização.

²⁰⁰ A área de colonização é cortada pela BR-163, sendo ainda servida pela BR-080 (ao norte) e pela BR-242 (ao sul). Ambas cortam o Estado no sentido Oeste – Leste, ligando a capital (Cuiabá) a Santarém (Pará) com a BR-158 (Barra do Garças – Luciara/MT) e avançando para Goiás na altura de São Félix do Araguaia/MT e de São Miguel do Araguaia/GO respectivamente.

na região norte do Estado de Mato Grosso. O que significa dizer, em outros termos, que a nova cidade passou a representar mais um empreendimento a ser incorporado ao projeto capitalista na região Amazônica²⁰¹.

A possibilidade de acesso à região deu-se, basicamente, sob três formas: espontânea, dirigida/oficial e particular²⁰². No caso de Sinop, o projeto se efetivou através da colonização particular, estando à frente a Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná, empresa subsidiária da Colonizadora Sinop S/A, iniciando suas atividades em 1972, numa área adquirida de terceiros, denominada, inicialmente, Núcleo de Colonização Celeste e, posteriormente, Gleba Celeste²⁰³.

Diferentemente do que se propunha o projeto de colonização para a região Norte do Estado que era, em tese, beneficiar os “trabalhadores pobres” (IANNI, 1979), estes não foram os beneficiários diretos desta política. Segundo Ferreira (1996, p. 330) “a colonização particular voltou-se, exclusivamente, para o trabalhador que havia realizado algum tipo de acumulação, encarregando-se de removê-los de áreas cobiçadas pelo capital e transferi-los para as regiões de fronteira, que deveriam ser formadas”. E, com esta medida, acrescenta o autor, “os empresários asseguravam novos espaços para o capital nas novas regiões” (p. 330).

Ao que se pode perceber, portanto, é que a política de colonização da região amazônica, através dos mais diferentes projetos ali implantados, tanto os de iniciativa privada quanto oficial, representaram uma aliança entre o Estado e as elites agrária e urbana, como forma estratégica de garantir, sob a proteção estatal, a expansão capitalista na Amazônia²⁰⁴.

²⁰¹ Para Santos (1993, p. 14), falar de colonização significa, necessariamente, falar do “modo pelo qual o desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo cria e recria a fronteira”. Para Oliveira (1983, p. 77), “o processo de colonização em Mato Grosso, só será entendido enquanto parte integrante do processo de expansão do capitalismo no campo, [...]”.

²⁰² Espontânea, “espécie de reforma agrária feita pelos próprios camponeses, agricultores ou posseiros em épocas de migrações mais ou menos intensas” (SOUZA, 2004, p. 97). Ou, como diz Shaefer (1985, p. 47), “sem a interferência de governantes, burocratas ou técnicos”. Dirigida/oficial, a cargo do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Teve maior expressão na década de 1970 e se propunha, dentre outros objetivos, assentar trabalhadores pobres que buscavam terra de trabalho. A particular, como o nome sugere, era uma modalidade/forma de colonização que objetivava “promover o aproveitamento econômico da terra com base na empresa particular” (IANNI, 1979, p. 85). Para o autor, tanto a colonização oficial quanto a particular, constituíram-se, na prática, como formas de colonização voltadas a desenvolver na Amazônia, a “contra-reforma agrária”.

²⁰³ O termo “celeste” é uma referência ao Rio Celeste, local onde aportaram os primeiros colonizadores (“pioneiros”) quando do reconhecimento/da ocupação da área. .

²⁰⁴ É importante ressaltar que o fenômeno migratório que caracterizou a expansão da fronteira agrícola no Brasil nas últimas décadas deu-se, para muitos agricultores, de forma traumática, uma vez que, como nos diz Duarte (2005, p. 10), “não deu margem ao diálogo ou reivindicações quanto a outras formas de ocupação do território, como projetos de reforma agrária, desmobilizando a organização de base dos agricultores, em sua gênese”. Não menos ou mais traumática tem sido a forma como os posseiros e indígenas da região foram expulsos, dando lugar ao projeto pensado

A constatação procede na medida em que a expansão de empresas capitalistas (nacionais e internacionais), na Amazônia, deu-se movida pelo apoio incondicional de diferentes órgãos/agências federais e estaduais criados para darem todo suporte necessário a fim de viabilizarem os diferentes projetos, principalmente agropecuários. Dentre estes, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, o Banco da Amazônia – BASA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, o Banco do Brasil, e o Instituto de Terras de Mato Grosso – INTERMAT.

Neste contexto favorável, com apoio institucional e financeiro de bancos, através de incentivos fiscais e creditícios, o Grupo Sinop, por intermédio da empresa subsidiária, Colonizadora Sinop S.A., adquiriu uma grande extensão de terras²⁰⁵ na região, em 1970 e, em 1972, deu início à colonização. Inicialmente foram instalados quatro núcleos urbanos e de apoio dentro da área de colonização: Vera, Santa Carmem, Cláudia e Sinop, hoje, sede do município do mesmo nome e a principal cidade do projeto²⁰⁶.

Em curto espaço de tempo, as “terras vazias”²⁰⁷, na mão da iniciativa privada, foram transformadas em terra de negócio, como cunhou Martins (1980). A área foi dividida em lotes de diversos tamanhos que passaram a ser vendidos, principalmente no sul do país, em que “a firma Sinop S/A procurou sensibilizar colonos dos três Estados do Extremo-Sul, com boa tradição agrícola” (SHAEFER, 1985, p. 61)²⁰⁸.

Conforme Aubertin et alii. (1984, p. 26-27), os proprietários destes lotes seriam, preferencialmente, os trabalhadores do norte e noroeste do Paraná: “os pequenos produtores diretos, proprietários, parceiros, meeiros, arrendatários que, devido ao processo de minifundização e mudança do uso da terra, viram-se obrigados a migrar”. Todavia, Miranda (1990, p. 51) identificou com maior precisão quem eram, de fato,

pelo capital, onde estes povos passaram a representar um “empecilho para o crescimento econômico” (ZART, 2005, p. 14). Sobre o destino dos índios e a ocupação/colonização da Amazônia, consultar Picoli (2006), *O Capital e Devastação da Amazônia*.

²⁰⁵ Seiscentos e quarenta e cinco mil (645) hectares. Segundo Schaefer (1985, p. 60), há certa dificuldade em se estabelecer com exatidão a área de um projeto de colonização, uma vez que as colonizadoras tenham se apossado de “áreas não discriminadas, incorporando-as posteriormente ao projeto”.

²⁰⁶ Estas terras pertenciam ao município de Chapada dos Guimarães/MT, à época, o maior município em extensão do Estado de Mato Grosso.

²⁰⁷ Na verdade, terras que foram esvaziadas pelo projeto colonizador, pois já havia a presença de índios (Apiaká, Kayabi, Panará/Kreen-Akarore) e de posseiros.

²⁰⁸ Segundo o autor, “cerca de 50% dos colonos são luso-brasileiros e os restantes são de origem alemã, italiana, polonesa, japonesa, etc. [conforme levantamento de 1985]. Cerca de 35% da população é proveniente do Paraná, 30% de Santa Catarina, 20% do Rio Grande do Sul, 12% de São Paulo e os restantes 3% provêm de outros Estados” (p. 61).

estes trabalhadores: homens e mulheres com uma trajetória de vida marcada pelo constante processo de expropriação/exploração. Segundo o autor, “muitos colonos que migraram, embora radicados no Paraná, eram, originalmente, de outras partes do país, pequenos proprietários, parceiros e meeiros que vinham em busca de mais terras e terra própria para trabalhar”. E acrescenta: “os primeiros que chegaram puderam comprar terra para iniciar suas atividades, mas não permaneceram em sua totalidade. Cerca de 50% passaram adiante suas terras indo para outros lugares, como Rondônia ou para núcleos urbanos, mudando de atividade” (Op. cit., p. 51)²⁰⁹.

Como o processo de ocupação não se daria, como de fato não se deu, de forma “pacífica” e “ordeira”, entram em cena os militares, pois “ocupar os ‘espaços vazios’ da Amazônia constituía muito mais do que um projeto de crescimento econômico. Tratava-se, principalmente, de uma estratégia militar de controle do espaço amazônico” (ARRUDA, 1997, p. 36). Para Sousa (2004, p. 108), “a força policial tem sido, muitas vezes, o ‘braço armado’ do capital” em defesa dos interesses burgueses que, neste caso, representava e representa a defesa das grandes propriedades. Ou ainda, segundo o autor, “dentro do processo de expansão do capitalismo na Amazônia mato-grossense, os conflitos sociais foram tratados como casos de polícia”. O que significa dizer, em outros termos, a “militarização da questão agrária” (MARTINS, 1985, p. 178).

Neste espaço da fronteira que está sendo constituído, fortemente marcado pelas contradições, sempre houve os vencedores e os vencidos. É o que o capital chama de “bem sucedidos” e “mal sucedidos”. Gostaríamos de chamar a atenção, embora de forma bastante sucinta, para um aspecto para o qual se tem dado pouca importância na pesquisas, qual seja: a do significado da volta ou do “abandono” da terra, das propriedades e/ou lotes, por parte de muitos migrantes colonos. Hoje este processo se repete com muitos assentados que são parceiros e o retorno destes é para as regiões ou cidades de origem.

Esta atitude, à primeira vista, poderia ser interpretada como resultado do fracasso do projeto colonizador e/ou da política de Reforma Agrária implantada pelo governo (INCRA). Pelo contrário, pois o “não dar certo” refere-se aos trabalhadores e não ao projeto do capital. Segundo, estes trabalhadores “mal sucedidos” passam a desempenhar um importante papel político: o de estímulo à denúncia da forma como estes projetos

²⁰⁹ Muitos destes migrantes, após inúmeras idas e vindas, em busca da tão sonhada terra – aquela prometida pelas colonizadoras - se encontram, hoje, no Assentamento Gleba Mercedes V.

vêm sendo criados e gestados. Em outras palavras, significa a negação, a reprovação deste modelo de fazer políticas públicas, agrária, agrícola e educacional, como alternativas à crise criada a partir de um modelo de desenvolvimento, a modernização conservadora e, sobretudo, dolorosa do campo (SILVA, 1981). Para Santos (1985, p. 141-42), estes trabalhadores “aparecem no interior da luta pela terra, confrontando a propaganda oficial a partir de suas vivências”. E acrescenta: estes sujeitos “constituem um personagem pleno de significados sociais e políticos para a sociedade [...]”. O que, em outros termos vem a significar a recusa de um modelo de desenvolvimento que reproduz a expropriação, da terra, do saber, passando a constituírem-se como novos sujeitos e a participar/aderir à luta nos mais diferentes movimentos sociais ligados ao campo.

A ação dos movimentos sociais, porque questionadora da ordem estabelecida, “são os sinais dos tempos”, como diz Marx (2006, p. 18), “que não se deixam encobrir por mantos purpúreos ou negras sotainas”. Ou seja, podem não resolver todos os problemas do campo, o que “não significa, a ocorrência de milagres amanhã”, mas fazem com que as classes dominantes, cada vez, mais pressintam “que a sociedade atual não é um ser petrificado, mas um organismo capaz de mudar, constantemente submetido aos processos de transformação” (Op. cit., p. 18).

Para Santos (1985, p. 168), a ação dos movimentos sociais tem sua importância na medida em que, ao questionar a legitimidade da ordem estabelecida no campo, provoca e acentua a “crise da legitimidade das propostas do Estado brasileiro para a questão agrária”. E o Estado, neste caso, se vê obrigado a criar novos mecanismos no sentido de buscar superar estas crises. Como estes mecanismos ocultam interesses burgueses, pois o Estado é burguês -“o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX e ENGELS, 2002, p. 42), estas crises, em vez de serem superadas, aprofundam-se. São estas contradições, quando apreendidas pela classe trabalhadora, que dão movimento à história, ou seja, possibilitam as mudanças.

É importante compreendermos que, ao trazermos a questão da colonização para a análise, suas contradições, como é o caso de Sinop, estamos nos referindo aos empreendimentos comerciais do tipo capitalista. Portanto, organizados por diferentes grupos que transformam a terra em mercadoria e os trabalhadores, em mão-de-obra necessária para a viabilização destes, como uma transação de mercado (AUBERTIN et

al., 1984, p. 22). É neste sentido que Marx e Engels (2002, p. 51), já há bastante tempo, têm chamado a atenção quanto à importância da mão-de-obra para a acumulação da riqueza, no crescimento do capital, ao dizerem que “a condição de existência do capital é o trabalho assalariado”. Ou ainda: “na sociedade burguesa o trabalho vivo é sempre um meio de aumentar o trabalho acumulado” (p. 53). Segundo Sousa (2004, p. 19),

a representação da Amazônia como o novo *eldorado* foi, do ponto de vista político, um poderoso agente catalisador dos interesses dos trabalhadores rurais. E o mito passou a ser, nesse sentido, um instrumento de poder nas mãos dos setores dominantes.

Portanto, não só a colonização, mas toda a forma de ocupação deste espaço que se reestrutura e gera novas possibilidades (SOUSA, 2004, p. 18) - como é o caso dos assentamentos de Reforma Agrária implantados pelo INCRA no norte de MT -, devem ser vistos como estratégia de controle da fronteira. Arruda (1997, p. 180) bem define esta questão quando diz que “neste contexto, os espaços são simulados e os territórios apropriados e transformados; [...] e os seus espaços comercializados”.

Enfim, em que pese todas as contradições produzidas pelo capital, “a nova fronteira desponta como esperança viva ao camponês de poder continuar trabalhando e vivendo na terra, isto é, a esperança vem na frente” (OLIVEIRA, 1983, p. 74). Esta esperança vem alimentando, ainda hoje, o sonho de muitos trabalhadores que para esta região se dirigem em busca de “alguma oportunidade...”, “melhorar de vida...”.

2 A colonização e a escola

Neste quadro político, econômico e social de tantos e tão densos sofrimentos e contradições, no qual o capital é, simultaneamente, potência material e social que organiza a produção e a estrutura de dominação, ensejando a reprodução da sociedade do modo que melhor lhe convém, a educação nos campos do Brasil, tem sido, desde as origens, modelada ao sabor do latifúndio e dos segmentos urbanos dominantes, com vistas a manter-lhes e hegemonia (RODRIGUES, 1991, p. 33).

Houve, por parte dos idealizadores do projeto de colonização da Gleba Celeste, um espaço para a escola? Ou seja, pensou-se na educação escolar para os filhos dos

trabalhadores/migrantes - colonos?

No projeto original da Colonizadora Sinop S/A constava a construção de várias escolas dentro da Gleba Celeste. Estas foram sendo construídas de acordo com a demanda em cada comunidade que veio a ser criada ao longo dos anos²¹⁰. Estas eram constituídas, basicamente de uma igreja, uma “venda”, um campo de futebol e uma escola. Lugar de encontro dos colonos nos finais de semana, dias de festa, feriados religiosos²¹¹.

Para Sousa (2004, p. 171), a “escola e a igreja eram as primeiras construções feitas com finalidades comunitárias entre os colonos. Isso lembra o espírito cristão que animava e acompanhava os migrantes por onde passavam”. O significado, a importância da igreja e da escola para os migrantes estava no fato de que estas se constituíam em ambientes de encontro para rezar, celebrar a vida e a morte, as vitórias e as derrotas de um “povo que sonhava e lutava por uma terra prometida” (ROSA, 2000, p. 39). Conforme consta na planta do projeto, as escolas deveriam ser construídas, preferencialmente, em locais onde melhor pudessem ser acessadas pela comunidade, uma vez que as distâncias e a situação das estradas, principalmente na época das chuvas, se colocavam como obstáculos quase que intransponíveis²¹². O período de funcionamento das escolas foi bastante variado: algumas de 10 a 15 anos, outras, de 4 a 5 anos²¹³. Isso se deveu ao fato de que, segundo relatos, muitas famílias “abandonavam” seus lotes após poucos anos de posse, dado à falta de condições (infra-estrutura) para se manterem na terra²¹⁴.

Segundo pesquisas realizadas²¹⁵ sobre a colonização de Sinop, consta que, no começo, muitos colonos viram-se obrigados a “passar para frente” suas terras e irem buscar trabalho no setor urbano. As poucas oportunidades estavam restritas ao trabalho nas madeireiras, “serrarias”, uma vez que, a mão-de-obra ali empregada, não exigia

²¹⁰ No início da década de 1980, já existiam, aproximadamente, 55 comunidades espalhadas pelo interior do Município de Sinop (SOUSA, 2004, p. 169).

²¹¹ Conforme Shaefer (1985, p. 211), “a comunidade é, no aspecto religioso e social, um fator básico de união, de criação de novas raízes, onde as famílias passam a se conhecer, a colaborar em objetivos comuns, a rezar e a louvar a Deus em comum, a enfrentar comunitariamente inúmeros problemas em todos os setores da vida do povo”.

²¹² Esta situação é vivida, hoje, pelos alunos da Gleba Mercedes V.

²¹³ Estas informações me foram passadas por professores que tinham alguma forma de ligação/responsabilidade pelo funcionamento das escolas na Gleba Celeste. A documentação, propriamente dita, não existe. O que encontrei foram alguns diários de classe que se encontram na Escola de 1º e 2º graus, Nilza de Oliveira Pepino, onde funcionava a sede administrativa das escolas rurais durante os primeiros anos da colonização. Hoje, uma escola ainda em atividade.

²¹⁴ “Muitas das pessoas que abandonaram a vida no campo não o fizeram única e exclusivamente pela crise da agricultura, mas porque não havia escola decente, porque não havia posto de saúde...” (CALDAS e ANJOS, 1991, p. 91).

²¹⁵ Obras referenciadas na bibliografia.

qualquer tipo de formação ou qualificação do trabalhador. Como estas indústrias foram se concentrando junto à BR 163, próximo à cidade, muitas destas escolas rurais foram sendo desativadas no interior. Muitas famílias permaneceram no campo, então, os filhos que ali permaneceram, acabaram ficando sem escola. Quando jovens e adultos vamos encontrá-los – aliás, podem ser encontrados, hoje – na condição de trabalhadores braçais nas madeireiras, peões em fazendas, etc., longe da escola, analfabetos ou semi-analfabetos.

Um fato curioso chama a atenção: quanto ao nome das primeiras escolas rurais em Sinop. Estes trazem alguns significados: Escola Nossa Senhora da Glória, Escola Ângela, Escola Castanha²¹⁶, Escola Madelac²¹⁷, Escola Madenorte²¹⁸, Escola Lucília, Escola Silvana, Escola Nilda, Escola Débora, Escola Nossa Senhora de Paula, etc. Um constavam, tendo como referência os cadernos de chamada dos alunos, com 30, 25 alunos; outras com 20, 15 ou até menos alunos.

Partindo destas informações, faço algumas considerações que creio serem importantes. Primeiro: a grande maioria das escolas leva o nome de mulheres. A intenção do colonizador, ao que nos conta²¹⁹, era valorizar a figura da mulher. Deve-se acrescentar, ao que nos parece, outro significado, qual seja: o da valorização da família. A estes significados acrescenta-se a idéia da mulher, que é mãe, a que cuida, que não deixa nada faltar, que providencia e que acolhe... Enfim, a figura materna, a imagem da mulher ligada à imagem de Maria ou Nossa Senhora. Ainda: Sabia o colonizador que os colonos, sulistas valorizavam e ainda valorizam muito as suas famílias.

Um segundo aspecto está ligado ao nome de santos (as). Aqui fica clara a intenção de se valorizar a crença, o culto aos santos, enfim, a religiosidade dos trabalhadores. Os migrantes eram, na sua grande maioria, católicos e protestantes²²⁰.

E terceiro, as escolas que levam o nome de madeireiras. Um indicativo de que houve a preocupação da Colonizadora em levar a escola para perto dos filhos dos trabalhadores. Uma forma, sem dúvida, de fazer com que as famílias ali pudessem ficar

²¹⁶ Uma referência à comunidade formada por trabalhadores que viviam da extração da castanha in natura. Esta comunidade ainda existe e os filhos, em idade escolar, estudam na Escola Uilibaldo Vieira Gobbo, situada na área urbana da cidade de Sinop. Esta, por sua vez, é a escola sede/pólo responsável pelas escolas no Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V.

²¹⁷ Comunidade formada por uma colônia de madeireiros. Neste caso, levava o nome da firma, Madelac.

²¹⁸ Uma referência à Madeireira Madenorte.

²¹⁹ Ver Sousa (2004).

²²⁰ Em nenhum momento da pesquisa tenho lido ou ouvido dizer que houve, por parte dos responsáveis pela Colonizadora Sinop S/A, qualquer tipo de discriminação quanto à religião. Tanto que, hoje, Sinop é uma cidade de muitas igrejas/religiões, com seus templos, seus cultos, festas, etc.

por maior tempo possível. Ou seja, garantir mão-de-obra para as empresas que exploravam este setor, o madeireiro.

O colonizador, empreendedor experiente, soube muito bem “lidar” com a cultura dos migrantes sulistas. Estes tinham a escola como uma referência. Fazia parte de sua cultura “mandar” os filhos para a escola. “Não ficava bem” e/ou era “mal visto” pela comunidade o pai de família que não mandasse seus filhos para a escola. Muito raramente chegava-se a este ponto. Os pais não viam futuro para os filhos sem que estes tivessem, ao menos, as primeiras letras. “O senso comum, sobretudo dos pais, sempre acredita que sem educação ninguém sobe na vida”²²¹. Esta idéia, como veremos, é bastante forte no Assentamento Gleba Mercedes.

As escolas rurais em Sinop tiveram, digamos, vida curta. Pelos documentos consultados, ou depoimentos colhidos, ainda na década de 1980, poucas delas ainda permaneciam em atividade. A priori, uma prova de que houve, em pouco tempo, um rápido esvaziamento do campo por parte dos trabalhadores. Até porque, repetimos, as indústrias madeireiras se localizavam e ainda se localizam, na sua grande maioria, mais próximas ao centro da cidade. Mas, este esvaziamento não se deve, necessariamente, à falta de escolas. Outros fatores, como a falta de políticas públicas (agrária e agrícola) voltadas aos pequenos agricultores fez com que muitos deixassem o campo (lê-se: obrigados a vender a terra), principalmente em consequência de dívidas adquiridas junto aos bancos.

Os números mostram o crescimento urbano e o decréscimo da população rural do município de Sinop (1980 – 2000).

Ano	Pop. urbana.	%	Pop. rural.	%	Pop. total
1980	7.865	53,20	6.919	46,80	14.784
1982	10.190	43,07	13.466	56,93	23.656
1983	11.113	43,08	14.685	56,92	25.798
1984	13.265	43,96	16.908	56,04	30.173
1990	27.635	68,27	12.841	31,73	40.476
1991	32.022	88,94	3.983	11,06	36.005
1996	46.489	85,60	7.817	14,40	54.306
2000	67.645	90,50	7.096	9,50	74.741

(fontes: Sinopse do Censo Demográfico - IBGE/1996 e 2000. Adap. Arruda (1997, p. 116).

²²¹ Cadernos da AEC, p. 38.

Segundo dados estimativos²²² estes números ficariam assim:

2001	71.951	-	7.562	-	79.513
2002	75.106	-	7.883	-	82.889
2003	78.098	-	8.677	-	86.775

Estes números são significativos na medida em que mostram o rápido esvaziamento do campo e o aumento significativo da população urbana em um período de tempo bastante curto. As causas desse fenômeno refletem, como ocorreu e ocorre no restante do país, a falta de políticas públicas (agrária, agrícola, educacional e de saúde) voltadas aos interesses da população que vive e trabalha da e na terra²²³.

Segundo Palmeira (1990), o esvaziamento do campo deve-se, dentre outras causas, à educação que vem sendo desenvolvida na escola. Para o autor, a educação oferecida aos trabalhadores do campo “não é aquela que sua população necessita, por decorrer das suas necessidades, mas uma educação desfigurada e esvaziada de seu conteúdo, reflexo da subordinação do setor agrícola no modo capitalista brasileiro” (Op. cit. p. 16).

A política de centralização das escolas nos centro urbanos, mais acentuada a partir da década de 1990, fez com as escolas rurais, da então Gleba Celeste, praticamente desaparecessem. Sinop conta, hoje, com apenas 2 escolas rurais. Estas estão situadas no Assentamento Gleba Mercedes V. Na verdade, duas extensões da Escola Uilibaldo Vieira Gobbo, escola localizada na zona urbana²²⁴.

Com o objetivo de cuidar especificamente das escolas dentro do projeto de colonização, a Colonizadora trouxe de Maringá/PR um grupo de religiosas (“freiras”) da Congregação Missionárias do Santo Nome de Maria. Toda política educacional, portanto, esteve a cargo desta instituição. A congregação tem como carisma, o trabalho missionário através da educação de crianças e jovens. Mato Grosso, em termos pastorais, é considerado, ainda hoje, pelas igrejas, como “terra de missões”²²⁵.

²²² Cidade de Sinop (2007). *Dados Gerais*. Disponíveis em: <http://www.gruposinop.com.br> Ou ainda, ver Sousa (2004), Picoli (Cf. bibliografia), dentre outros.

²²³ No caso de Mato Grosso, o crescimento da população em alguns municípios esteve diretamente mente ligado ao tipo de atividade econômica desenvolvida. Por exemplo, os municípios que tinham suas atividades econômicas voltadas ao extrativismo florestal foram as que receberam o maior fluxo migratório. No período de 1996 – 2001, por exemplo, Sinop teve um crescimento populacional de 8,3%. Alta Floresta/MT, por sua vez, tendo sua economia com base no extrativismo mineral, cresceu, neste mesmo período, 2,3% (PICOLI, 2006, p. 68).

²²⁴ Objeto de análise do último capítulo.

²²⁵ A congregação, ainda hoje, tem casa e mantém algumas religiosas em Sinop. Estas se dedicam a trabalhos pastorais junto às escolas e hospitais.

Os que melhor conheceram o colonizador²²⁶ dizem que era um “homem religioso”, “homem de muita fé”, capaz de agradar, com seu discurso, trabalhadores das mais diferentes crenças. Aqui não cabe julgar, ou emitir juízo de valor, principalmente quando a questão está voltada a valores pessoais, crenças, fé, culto, etc. A partir das informações escritas, bem como registros em fotografias, pode-se perceber que era uma pessoa muito influente no meio político, sempre ao lado de autoridades, “figurões” (presidentes, ministros, etc.)²²⁷. Em suma, como comumente se houve falar, foi um “empreendedor de sucesso”.

Embora com suas especificidades, por tratar-se de um projeto de colonização, a educação para aos filhos dos colonos/migrantes não diferia muito do que se passava com a educação rural/do campo no resto do país: a idéia das primeiras letras apenas para os que trabalhavam no campo. Só que, com um agravante, pautada fortemente pela política dos quartéis. E, no caso de Mato Grosso, especificamente no Norte do estado, região vista como terras de índios, posseiros, violência, mortes... – da idéia do “selvagem”, do homem “rude”, do “matuto”, portanto, a necessidades de serem “amansados” (RIBEIRO, 1987) - não se poderia descartar a possível prática pedagógica/educação escolar como parte de um conjunto de medidas capazes de desencadear um processo civilizatório²²⁸ entre estes “estranhos...”.

3 O município de Sinop

Os problemas mais graves da marginalização social de pontos diferentes do país se refletiram na nova fronteira de ocupação, visto ser uma nova opção para reproduzir a classe trabalhadora e a alternativa momentânea para subsistência. As cidades se tornaram depósito do exército industrial, ou o alongamento da exploração e marginalização dos que buscam realizar um sonho ainda distante (PICOLI, 2006, p. 74).

Segundo dados do IBGE /2000, o Município de Sinop possui uma população de

²²⁶ Ênio Pepino, empresário, responsável pelo projeto de colonização.

²²⁷ Ver obra de Sousa (2004).

²²⁸ Para Ianni (1996, p. 76-7), “civilizar” está ligado ao conceito de modernização a qual implicaria a necessidade da difusão dos padrões e valores sócio-culturais predominantes nos países desenvolvidos. “É uma tradução da idéia de que o capitalismo é um processo civilizatório não só ‘superior’ mas também mais ou menos inexorável”. É neste sentido que Abrão (1986, p. 62) coloca que como o camponês era visto como um “desajustado” por falta de desta “cultura”, caberia à escola, “melhor do que qualquer outra instituição”, desempenhar esta função: “formar o homem da roça culturalmente”.

74.831 habitantes²²⁹, com uma área territorial de 3.206,8 Km² (0,35% do território estadual)²³⁰ e densidade demográfica de 32,5 hab./km². Apresenta altitude de 384m, acima do nível do mar, coordenada 11°50'53" de Latitude Sul e 50°38'57" Longitude Oeste de Gr., situado numa área de transição entre o Cerrado e a Floresta Amazônica, denominada Região Médio Norte do Estado de Mato Grosso, distante 500 km da Capital do Estado de Mato Grosso, às margens da BR 163, no sentido Cuiabá/MT – Santarém/PA.

O relevo é plano, suavemente ondulado, com raros pontos de erosão, favorável ao desenvolvimento da agricultura. O solo é do tipo argiloso e apresenta algumas pequenas áreas arenosas. Originalmente era coberto, em sua maior extensão, pela Floresta Amazônica Meridional, rica em madeira (mogno, angelim, cedro, itaúba...), hoje substituído por extensas áreas voltadas à agricultura (monocultura), principalmente de grãos (soja, milho, algodão...) e pela pecuária bovina de corte.

Alguns números o destacam como pólo econômico dentro do Estado de Mato Grosso²³¹, com um IHD municipal considerado de alto nível. O clima é predominante quente-úmido com temperatura média anual de 28° C, com precipitação média anual de 1.900 milímetros. O município faz parte da meso-região Norte Mato-Grossense e limita-se ao Norte com os Municípios de Itaúba e Cláudia, ao Sul com Sorriso e Vera, a Leste com Santa Carmem e Cláudia e a Oeste com Ipiranga do Norte e Sorriso. Suas terras são banhadas pelo Rio Teles Pires, um dos maiores rios da Amazônia, afluente do Rio Tapajós, que deságua no Rio Amazonas.

Em termos educacionais, se destaca na região Norte do Estado, por abrigar um número significativo de universidades, sendo duas públicas: a Universidade do Estado

²²⁹ As estimativas (2006) assinalam uma população de 103.868 habitantes. Estes números colocam o município como o quarto maior no Estado de Mato Grosso. A grande maioria da população (90%) vive na área urbana e o restante (10%) na área rural.

²³⁰ Ao longo dos anos o município perdeu parte significativa de seu território em função dos vários desmembramentos de terras com a criação de novos municípios (Vera, Santa Carmem, Cláudia, etc.).

²³¹ PIB, 810.137.000,00; PIB per capita, 8.553,00 R\$; IHD (Índice de Desenvolvimento Humano). Como um dos indicadores do IHD refere-se à educação, gostaria de trazer alguns números referentes a Mato Grosso. O IHD foi criado com a finalidade de medir o nível de desenvolvimento humano por países, sendo calculado com base nos seguintes indicadores: educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (expectativa de vida ao nascer), e renda (PIB per capita). Os índices variam de 0 a 1, nas seguintes classificações: de 0 a 0,499 – baixo índice de desenvolvimento humano; de 500 a 0,799 – médio nível de desenvolvimento humano; e acima de 0,800 – alto nível de desenvolvimento humano. O RDH (Relatório de Desenvolvimento Humano), publicado em 2004, confere ao Brasil um IDH de 0,775. Entre os estados brasileiros, Mato Grosso aparece na 9ª posição, com índice de 0,773. Se tomarmos apenas o indicador *renda*, “verifica-se uma forte e progressiva concentração de renda no Estado, impedindo a redução da pobreza e, conseqüentemente, aumentando a desigualdade social” (HIGA, 2005, p. 15). Em relação à educação, destaca a autora, o “Estado apresentou progresso, alcançando alto índice de desenvolvimento”, uma vez que, segundo o Censo de 2000 (IBGE), “a população alfabetizada somava, naquele ano, um total de 1.761.966 pessoas, representando 88,9% da população residente no Estado com ou mais de 10 anos de idade” (p. 15).

de Mato Grosso - UNEMAT²³² e a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Entre as particulares destacam-se, Faculdade de Sinop – FACIP, a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICEM, e Universidade de Cuiabá- UNIC, constituindo-se no principal pólo educacional do norte de Mato Grosso²³³.

As escolas de 1º e 2º graus no município de Sinop somam um total de 41. Destas, 17 são escolas municipais, 08 estaduais e 16 particulares. O número de alunos matriculados soma um total de 29.949. Apenas duas escolas estão localizadas na área rural do município e atendem pouco mais de 200 alunos. São as escolas localizadas no Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V.

Como vimos, Sinop traz contido no nome a sigla da Colonizadora, *Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná - SINOP*. Os outros três núcleos (Cláudia, Santa Carmem e Vera), que compunham a então Gleba Celeste, levam nomes de mulheres. Uma característica que se tornou muito comum, também, com nomes de estradas vicinais, córregos e escolas²³⁴. Segundo relatos²³⁵, o colonizador queria, com este gesto, dar um toque mais humano às suas obras e, ao mesmo tempo, homenagear as mulheres. Outro fato que chama a atenção diz respeito aos nomes das avenidas e ruas da cidade. As primeiras levam nomes de árvores (ex: Avenida das Acácias, Av. das Sibipirunas,

²³² O Campus da Unemat em Sinop foi criado em 1990. Hoje (2007) conta com 7 cursos de graduação, sendo 3 de licenciaturas: Letras, Matemática e Pedagogia e 4 bacharelados: Administração de Empresas, Ciências Econômicas, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis.

²³³ Como nosso objeto de estudo é a educação, tenho me perguntado o porquê da grande procura, por parte da comunidade (jovens e adultos – filhos e pais), por um curso superior, principalmente da classe média alta? Fato este que tem atraído para Sinop, principalmente nos últimos 6, 7 anos, um grande número de universidades/faculdades, principalmente particulares. Primeiro, como pólo regional e, com apenas duas universidades públicas, inicialmente com um número reduzido de cursos (principalmente voltados apenas à docência), outras universidades foram sendo atraídas para atender outras demandas. Segundo, estas atendem, hoje, estudantes oriundos de diferentes municípios da região norte do Estado. A resposta à pergunta, propriamente dita, a construo em forma de hipótese e a relaciono aos estudos feitos por Ramos (1995). A autora diz que a busca da escolarização, por parte dos filhos dos grandes proprietários, burguesia rural - fato ocorrido no RS, final do século XIX, início do século XX - deveu-se à ameaça dos imigrantes europeus. Ou seja, a presença destes passou a tornar-se uma ameaça ao latifúndio. Isso fez com que os fazendeiros buscassem o estudo (curso superior) como uma forma/estratégia de garantir, aos filhos, o status de classe que lhes era garantido pela condição de filhos de grandes proprietários. Portanto, assim como tem ocorrido no RS, bem como em outras regiões do país, na região norte de Mato Grosso, a ascendência econômica, o poder, o status, já não passam, necessariamente, pelo domínio de grandes extensões de terra (nem mesmo pela condição de ser empresário do ramo madeireiro). Ou seja, “os proprietários de terra tiveram que transformar algumas práticas como tentativa de resgatar o prestígio e o poder que a partir dali não poderiam se sustentar somente pela extensão das terras e pelo uso das armas” (p. 77). Ainda, segundo a autora, “na atualidade, essa prática de investimento no capital cultural se repete, ainda que por caminhos e em conjunturas diferentes, na visível escolarização dos agentes de gerações mais recentes” (Op. cit., p. 77). E conclui: “a escolarização se constitui numa das dimensões possíveis que permitem caracterizar modificações nas estratégias de reprodução social da burguesia agrária. Assim, além das modificações das práticas relacionadas ao uso produtivo da terra, existe também a possibilidade de reconversão das posições sociais através da aquisição de um outro tipo de capital: o capital cultural. O investimento nesse tipo de capital pode ser interpretado como um esforço para os agentes reproduzirem-se enquanto força política e econômica” (p. 232). Acredito que esta analogia tenha algum sentido, alguma proximidade, alguma relação com o que se passa na região norte de Mato Grosso.

²³⁴ Sousa (2004).

²³⁵ Revista de Sinop – Especial. Ano 2, n. 02, 1996.

Av. dos Jequitibás, Av. dos Tarumãs, Palmeiras, etc.) e as segundas, levam o nome de flores (ex: Rua das Orquídeas, R. das Avencas, R. das Azaléias, R. dos Lírios, R. das Violetas, etc.)²³⁶.

Sinop é uma cidade projetada e planejada com características de um centro urbano, “cidade fabricada” (PASUCH, 2000), ou seja, não se desenvolveu a partir de um núcleo de ocupação antigo, ou então, não passou por etapas mais ou menos longas de evolução e localiza-se numa área de povoamento recente (SOUSA, 2004). O objetivo inicial dos mentores do projeto, quanto ao uso da terra e à produção agrícola, esteve voltado à cultura do café. Iniciativa que não deu certo devido à baixa produtividade, resultado do clima adverso, solo pobre, doenças, etc. Uma segunda tentativa foi a cultura da mandioca, incentivada pela instalação da usina de álcool, Sinop Agroquímica S/A²³⁷. Este projeto também fracassou e muito pequenos proprietários rurais foram obrigados a “passar adiante” suas propriedades, vendê-las para terceiros (“melhores sucedidos”), para saldarem as dívidas junto aos bancos (financiamentos, empréstimos, etc.).

A partir da década de 1980 as atividades de produção voltaram-se à exploração e à industrialização da madeira. Como havia mão-de-obra disponível, madeiras nobres em abundância, preços e mercado garantidos, Sinop passou a constituir-se sinônimo de madeira²³⁸, tornando-se num dos mais importantes pólos industriais madeireiros do Estado de Mato Grosso²³⁹.

Em consequência desta atividade, principalmente pela forma como é desenvolvida²⁴⁰, um dos grandes problemas enfrentados na região é a questão do meio ambiente: devastação da floresta e queimadas irregulares, bem como a burla da lei (corrupção): transporte e venda irregulares da madeira, projetos fantasmas de manejo

²³⁶ Outro fato que chama a atenção está no fato de algumas obras importantes levarem o nome de pessoas (ainda vivas), no caso, de políticos e/ou pessoas influentes. É o caso da avenida principal da cidade, Avenida Júlio Campos (ex-governador do Estado), originalmente chamada Avenida dos Mognos; Praça Plínio Callegaro (ex-prefeito); Cartódromo Oswaldo Sobrinho (ex- Secretário de Educação do Estado); Parque de Exposição Jaime Campos (ex-governador), dentro outros exemplos. Há que se perguntar: por que não foram/são homenageados alguns colonos, aqueles que vieram à frente “amaciar a terra”? (PERIPOLLI, 2002). Interessante, também, que estes últimos, dificilmente são vistos/lembrados como “pioneiros”, “empreendedores”, “destemidos”, nos discursos, falas, escritos, etc., a não para testemunharem a favor do projeto, ou seja, aqueles que se “deram bem”.

²³⁷ Sobre o projeto da usina, ver trabalho de Sousa (2004), capítulo III, *SAQ - Sinop Agroquímica S/A*.

²³⁸ Picoli (2004a), *Amazônia: o silêncio das árvores: uma abordagem sobre a indústria de transformação de madeiras traz* importante contribuição sobre a questão da indústria de transformação de madeiras na Amazônia, o caso do norte de MT, especificamente de Sinop. Ver também do autor *O capital e a Devastação da Amazônia* (2006), bem como a contribuição de Sousa (2004), principalmente, capítulo o III , *Atividade madeireira de Sinop*.

²³⁹ Segundo informações obtidas junto ao Sindusmat, Sinop contava, em 2007, com aproximadamente 130 madeiras cadastradas junto ao sindicato. Nas décadas de 1980 e 1990 os números chegavam a de mais de 400 (quatrocentas).

²⁴⁰ Sem manejo florestal, isto é, de forma predatória, sem qualquer observância à legislação ambiental.

florestal, uso de notas frias, sonegação de impostos, etc.. Essas irregularidades resultaram na Operação Curupira (2007)²⁴¹, o que fez com que muitas madeireiras fossem fechadas ocasionando, conseqüentemente, um grande número de desempregados no setor. Muitos destes trabalhadores, sem qualificação, sem escolarização, sem opção de trabalho, viram-se obrigados, mais uma vez, a buscar outra/nova fronteira. Mas, em que pese toda a confiança/esperança aí depositada, qual o futuro destes trabalhadores?

4 O mito do “progresso”

[...] no capitalismo, a produção é social, mas a apropriação dos resultados da produção é privada. Essa contradição fundamental anuncia o descompasso histórico entre o progresso material e o progresso social. A desigualdade do desenvolvimento se expressa nos desencontros que nos revelam diversidades e não uniformidades da mesma realidade econômica (MARTINS, 1997, p. 94).

É importante frisar que o projeto Sinop, que se desenvolveu, basicamente, sobre a exploração da floresta (madeira in natura) e, conseqüentemente, sobre a expropriação/exploração/proletarização dos trabalhadores, não se deu de forma pacífica. Pelo contrário, a luta dos trabalhadores, embora não tenha se dado e/ou não venha se dando de forma organizada, é histórica. Portanto, apesar do silenciamento imposto pelo capital, representado pelos grandes grupos econômicos (nacionais e internacionais) que buscam consolidar o projeto neoliberal no Estado de Mato Grosso, a luta em defesa do direito à terra, por parte dos trabalhadores rurais, continua. Mais: a este direito, outros vêm sendo agregados e buscados, tais como: melhores condições de trabalho, melhores salários, saúde e, principalmente, a luta pelo direito a uma educação pública de qualidade²⁴².

As velhas e novas promessas, “terra e trabalho para todos”, o discurso do “progresso”, já não dão conta de esconder as contradições. Os trabalhadores que não se beneficiaram das benesses deste projeto modernizador do campo passaram a compreender – e isso se deve, com certeza, muito à escola – que as realidades sociais, culturais e políticas “constitutivas do nosso mundo são construções humanas”

²⁴¹ Operação realizada pela Polícia Federal, maio de 2007, no combate à corrupção que atuava no desmatamento ilegal e criminoso da Amazônia.

²⁴² Só para citar um exemplo, a implantação das Diretrizes no PEE/MT (Plano Estadual de Educação/MT).

(ONÇAY, 2006, p. 17). Esta compreensão, afirma a autora, “é o primeiro passo na busca da transformação”. Por isso, não mais na condição de “vítimas”, põem-se à luta. Luta pelo direito que lhes foi negado, principalmente o direito à terra. Neste sentido concordo com Ribeiro (1987, p. 8) quando afirma que a “a luta apresenta também uma dimensão educativa para o trabalhador, que se faz classe neste processo”²⁴³.

A grande maioria da mão-de-obra empregada pelo setor madeireiro em Sinop, carro-chefe da economia, é formada, ainda hoje, por trabalhadores sem qualificação (leia-se: sem escolarização), pobres e sem outra opção de emprego. Moram em casas de madeira, formando pequenas vilas próximas às madeireiras, as chamadas “colônias madeireiras”²⁴⁴.

Sobre esta realidade acima colocada, vamos fazer algumas considerações. Primeiro, as casas para os empregados morar com suas famílias, isentos de aluguel, água e energia, não quer representar, como muitos empresários tendem passar a idéia, uma forma de aproximação de benefício, ajuda, etc. do dono do capital (madeireiro) para com os seus operários. Muito pelo contrário. Esta prática representa, de forma escamoteada, uma estratégia de vigilância e de controle do patrão sobre seus empregados, bem como transformar o local de trabalho num curral eleitoral²⁴⁵.

Segundo, morar na “colônia”, portanto, perto do local de trabalho, na casa do patrão, é uma forma de a empresa manter os trabalhadores sob sua custódia, dependentes; “lembrá-los” que têm uma dívida para com o seu “benfeitor”, pois “moram de favor”. Isto os torna mais obedientes, prestativos, etc. Também evita a “perda de tempo” com transporte, possíveis atrasos (“tempo é dinheiro”); bem como oferece a possibilidade da mulher, e até das crianças (como comumente acontece), trabalharem, buscando aumentar a renda da família. Esta passa a constituir-se, neste caso, em um exército industrial de reserva e o trabalhador, que antes vendia sua própria força de trabalho, “agora vende mulher e filhos. Torna-se um traficante de escravos

²⁴³ Importantes contribuições, neste sentido, podem ser encontradas na obra de Ribeiro (1987), Capítulo I, 3.2, *A Pedagogia da violência*.

²⁴⁴ Picoli e Santos (1998), *Educação para a Segurança no Trabalho* (relatório), mostram com bastantes detalhes o cotidiano vivido por estes trabalhadores nas madeireiras de Sinop.

²⁴⁵ Segundo Picoli (2006, p. 224), “é comum, antes e depois das eleições, os vestuários da grande maioria ser as camisetas que fazem propaganda dos políticos, geralmente dos partidos e dos candidatos indicados pelo empresário do setor”.

(MARX, 1998, p. 453)²⁴⁶.

E por fim, um aspecto que nos é caro e nos chama a atenção diz respeito à educação escolar destes trabalhadores, ou melhor, à falta dela, ou à baixa escolaridade destes. Como explicar isso? A resposta a esta questão pode ser buscada em Marx e Engels (1978, p. 74 – 75) quando tratam da relação entre educação enquanto formação intelectual, e nível salarial, as relações entre educação escolar e o nível de condição de vida. Segundo estes autores, a classe dominante nunca esteve desejosa por uma educação verdadeira voltada aos interesses das classes populares, pobres: “não pretendemos realçar a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substitui cada vez mais o trabalho complexo pelo trabalho simples para o qual não há necessidade de qualquer formação”. Ou então: “não queremos finalmente realçar que a formação intelectual, se o operário a tivesse, não exerceria influência direta sobre o seu salário”. Em seguida vem: “que a instrução geral depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral o enfarto de princípios burgueses”. E concluem: “e que afinal de contas a classe burguesa não possui os meios nem o desejo de oferecer ao povo uma educação verdadeira”.

Mais do que os “meios”, o que falta à burguesia é a vontade e, quando se prestam a este “desejo”, o fazem “para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, por isso A. Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, em doses homeopáticas” (MARX, 2006, p. 418). Em outras palavras, as indústrias madeireiras de Sinop têm caminhado e caminham no sentido de ter em seus quadros, principalmente nos trabalhos onde se executam operações “mais simples” (trator, serra, carga, etc.), trabalhadores, que Marx (2006, p. 417) chama de “indivíduos meio idiotas”. Como entender isso? Isso se deve ao fato de que, segundo MARX e ENGELS (1978, p. 74 – 75) “[...] quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário”. Ou seja, o trabalhador “ignorante” dá mais lucro à empresa. E, neste caso, basta que se invista o mínimo necessário à sua manutenção, “manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho” (MARX & ENGELS, 1977, p. 52).

Há ainda que se acrescentar que, embora esta atividade (extração, beneficiamento,

²⁴⁶ “A degradação dos costumes provocados pela exploração capitalista do trabalho das mulheres e das crianças foi descrita até nos seus últimos pormenores por F. Engels, na sua obra sobre A situação da classe operária na Inglaterra [de 1845], e outros escritores que me basta mencionar aqui” (MARX & ENGELS, 1978, p. 65).

comercialização de madeira), em muitos casos, ainda esteja sendo praticada de forma predatória, à margem da lei e, em alguns casos, com a conivência de órgãos oficiais, há certa tolerância. Esta se deve ao fato de que, ou melhor, pode ser entendida como uma estratégia do Estado no sentido de amaciar as contradições produzidas pelo capital. Em outras palavras, serve como uma forma, não de absorver os excluídos do capital, mas como uma forma de “escondê-los”, aliená-los do processo, evitando-se, assim, que os mesmos possam pôr a nu o processo de exclusão social em que vivem. Isto poderia colocar em xeque o discurso hegemônico, representado pelas classes dominantes, da imagem do município “próspero” e “progressista”²⁴⁷. Esta forma de lidar com as contradições nos remete a Engels (1886) quando se perguntava: “o que fazer com os desempregados? Enquanto se avoluma, a cada ano, o número deles, [...]; e quase podemos prever o momento em que os desempregados perderão a paciência e encarregar-se-ão de decidir seu destino, com suas próprias mãos” (In: MARX, 2006, p. 42).

A economia do município, inicialmente baseada na madeira, está, hoje, mais diversificada e conta com uma grande oferta na área de prestação de serviços (oficinas, bancos, faculdades, restaurantes, etc.). Possui três frigoríficos considerados de médio/grande porte voltados ao abate de rebanho bovino, que é de aproximadamente 200.000 cabeças. Das dez grandes empresas de armazenagem e comercialização de grãos, voltadas ao agronegócio, três têm representantes no município: Bunge Alimentos, Cargil Agrícola e Basf.

O município é considerado o maior produtor de arroz de terras altas no país e é destaque na produção de algodão no estado/MT. As propriedades rurais, num total aproximado de 1.000 (mil), podem ser distribuídas, quanto ao tamanho: 200, grandes; 200, médias e 600 pequenas. Estas últimas, as chácaras, estão mais próximas da cidade e formam o chamado “cinturão verdade”, voltadas principalmente ao cultivo de horti-fruti-granjeiros. As médias (sítios) e grandes propriedades (fazendas) estão mais

²⁴⁷ O esforço para a manutenção desta imagem ainda é muito forte e é reproduzida insistentemente, sob as mais diferentes formas, principalmente através dos meios de comunicação (TV, rádio, jornal), de propriedade de alguns poucos empresários. Sousa (2004) traz alguns exemplos/trechos de falas/discursos, usados em diferentes momentos, onde esta idéia fica bem caracterizada: “Sinop: progresso e desenvolvimento”; “a cidade aspira e transpira progresso”; “Sinop corre apara o futuro”; “Sinop: a força do progresso de olho no futuro”; colhemos árvores, plantamos progresso. Sinop, fruto do trabalho de nossa gente”; Sinop: a marca do trabalho”. A Colonizadora Sinop S/A tem, atualmente, seu jornal próprio (CSSA News). Este é distribuído gratuitamente junto aos lugares onde há um maior fluxo de pessoas, principalmente nos supermercados da cidade. As reportagens estão voltadas, exclusivamente, para divulgar histórias de famílias “bem sucedidas” e anúncio de classificados da própria empresa, compra e venda de lotes, casas, aluguéis, etc.

afastadas e servem, basicamente, ao cultivo de monoculturas, como a soja, arroz, milho, algodão – culturas voltadas ao agronegócio. Hoje o município conta com uma capacidade de armazenagem de grãos superior a 650mil toneladas.

Estes poucos números mostram um projeto de colonização que deu certo. A pergunta que cabe, no entanto, é: deu certo para quem? Esta questão se justifica, pois estamos diante de uma “nova versão de guerra declarada pelo modo de produção capitalista. Uma guerra cuja arma mortal é o maior lucro e o menor custo. A esta ordem não importam erros, sofrimentos e miséria” (SILVA, 2000, p. 153). As terras da Amazônia vêm desenvolvendo, exatamente, a este papel: servir ao capital através das monoculturas²⁴⁸.

5 O velho e o novo ideário capitalista

Proponho-me a terminar este texto com uma pergunta: qual o futuro dos trabalhadores do campo na Amazônia norte mato-grossense? Creio que a resposta possa ser encaminhada a partir de alguns indicativos feitos por estudiosos, dentre outros, Speyer (1983, p. 24), onde constata que, ao longo da história do país, determinada atividade de natureza agrícola (ciclos econômicos, monocultura voltada para o mercado externo), é que tem condicionado “a estrutura agrária, assim como a organização social, política e econômica”. É, portanto, neste ou desde este contexto que a educação como um todo, bem como as práticas e as concepções de escola se produzem.

Falando mais especificamente sobre a fronteira amazônica, Celentano e Veríssimo (2007), afirmam que “o avanço da fronteira na Amazônia tem sido marcado pela degradação dos recursos naturais, violência e por um crescimento econômico rápido, porém não-sustentável na maioria dos municípios da região”. Para os autores, “nesse modelo de ocupação, a economia segue o padrão “boom-colapso”. Ou seja, nos primeiros anos da atividade econômica ocorre um rápido e efêmero crescimento na renda e emprego (boom), seguido muitas vezes de um colapso social, econômico e

²⁴⁸ Podemos tomar, como exemplo, a atual política agrícola de incentivo às monoculturas voltadas à produção dos biocombustíveis. Para Frei Betto (2008), tudo indica que a expansão dos canais no Sudeste do país empurrará a produção a produção de soja (e de outras monoculturas) Amazônia adentro, provocando, ainda mais, o desmatamento da região. Como conseqüência, se agravará, como tem ocorrido historicamente com outras monoculturas, a concentração de terras; a exploração da mão-de-obra do trabalhador (desrespeito aos direitos trabalhistas, trabalho escravo...). Ou seja, em vez destas culturas oportunizarem a vida (bio = vida, daí biocombustíveis), estes estarão promovendo a morte (necro= morte, daí necrocombustíveis).

ambiental”. E concluem: “os conflitos no campo e os assassinatos rurais pela disputa de terras se mantêm elevados e estão espacialmente relacionados ao desmatamento e à abertura da fronteira agropecuária e madeireira”.

É neste sentido que caminha Duarte (2005, p. 09), quando diz que “os padrões de produção sobre os quais se deu o crescimento econômico nas regiões da fronteira agropecuária brasileira, nas últimas décadas, são dificilmente sustentáveis no longo prazo”. Para a autora, isso se deve ao fato de que estes “concentram a renda e a estrutura fundiária, produzem impactos ambientais cumulativos e perigosos, são estimuladores do êxodo rural e da ocupação desordenada de novas áreas rurais e urbanas”, onde os mais afetados são “as camadas mais pobres da população” (Op. cit., p. 09).

E, por fim, é preciso ressaltar - e aí voltamos à questão das contradições produzidas pelo capital no campo - as palavras de Serfat e Chesnais (2003, p. 62) quando afirmam que: “o capital não põe em perigo suas próprias condições de reprodução e de funcionamento ao destruir ou danificar gravemente o ambiente natural”. Ou seja, “[...] por essas destruições cada vez mais graves e, em alguns casos, irreversíveis, o capital põe em perigo as condições de vida e a própria existência de certas comunidades, e até mesmo de certos países. Mas ele não coloca diretamente em perigo as condições de dominação” (Op. cit., p. 62).

Ao que nos parece, a resposta, em parte, já está dada. Porém, longe dos determinismos e, ao concordarmos com Marx e Engels (2002) de que a “história de todas as sociedades que existem até hoje tem sido a história das lutas de classes”²⁴⁹, acreditamos que novas alternativas de lidar com a terra e de fazer escola para o trabalhador do campo, diferente às impostas pelo capital, só terão êxito quando gestadas pela ação coletiva, grupos organizados, tais como: as pastorais de cunho popular, os sindicatos, os pesquisadores, as associações, os partidos políticos comprometidos com as causas sociais, enfim, os movimentos sociais populares.

Por estarmos falando de uma realidade onde os movimentos sociais são, ainda hoje, duramente reprimidos, como é o caso do norte de Mato Grosso, concordo com Picoli (2005, p. 35) quando afirma que é difícil “desatar as amarras, cortar as algemas, tirar os gessos e rasgar as vestimentas que emudeceram a humanidade por tanto tempo”.

²⁴⁹ Durante este trabalho tenho recorrido, diversas vezes, à categoria “luta de classes”. O projeto neoliberal a nega. Aliás, não só nega a luta de classes, como a utopia, a ideologia, a história... Há que se perguntar, no entanto, se é possível falarmos na superação da luta de classes enquanto existirem privilégios de classe?

É possível traçarmos outros caminhos, desviar a lógica imposta pelo capital e criar novas alternativas, novas formas de fazer a terra produzir e de fazer escola, para além daquelas pensadas pelo projeto colonizatório, hoje, fortemente marcadas pelo ideário neoliberal. Estas passam, necessariamente, pela educação escolar. Assim, se o aprendizado foi “escasso” para o proletariado, como reconhece BRECHT (2003, p. 119), o é também para os trabalhadores do campo. Mas, assim como o autor, há que se reconhecer que estes, de uma ou de outra forma, aprenderão “a saber do poder do saber, e a ter sede de próprio saber” (BRECHT, 2003, p. 119).

CAPÍTULO V

O ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA GLEBA MERCEDES V, SINOP/MT: BANCO MUNDIAL VERSUS LUTAS HISTÓRICAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

As famílias vivem, na sua maioria, com dificuldades financeiras, produzindo uma quantidade relativamente pequena de produtos para o mercado local, e a maior parte é para o auto-consumo. [...] a produção dos lotes individuais não geram renda suficiente nem mesmo para a sobrevivência, [...].

Diante dessas dificuldades, as famílias entrevistadas revelam várias estratégias de sobrevivência como, por exemplo, a venda de dias de serviço (a mais utilizada, consistindo no trabalho rural temporário em fazendas da região) e a obtenção de emprego fora da propriedade (trabalhos domésticos, comércio, etc.) (SAUER, 2005, p. 55).



1 A longa caminhada em busca da terra prometida

Os direitos do cidadão, tanto os chamados direitos humanos – à vida, à saúde, à moradia – quanto os direitos civis – liberdade, igualdade jurídica, justiça – que a partir do século XVIII foram sendo progressivamente realizados nos países capitalistas desenvolvidos são, pois, proposição da democracia burguesa (BUFFA, 2003, p. 28).

Até quando nós vamos ficar construindo penitenciárias para as pessoas que vêm do campo? Você percebe que não são os jovens da cidade que estão indo para a penitenciária. São aqueles que estão vindo do campo. Isso nos tem preocupado²⁵⁰.

Neste texto trago, basicamente, um retrato da realidade do que é, hoje, o Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V. Inicialmente busco mostrar como foi constituído, ou seja, a origem do projeto e quem são estes trabalhadores/parceiros que ali vivem e trabalham. Num segundo momento, sempre apoiado nas falas dos sujeitos da pesquisa, tendo a caminhar no sentido de que se possa perceber que a conquista da terra não significou, necessariamente, a vitória ou o fim da caminhada dos que a buscaram. Hoje, o Assentamento é a imagem do abandono e do descaso do poder público, sem infra-estrutura mínima para que os trabalhadores assentados/parceiros possam se reproduzir enquanto agricultores familiares, alimentar suas famílias e possibilitar-lhes uma vida digna²⁵¹.

O texto que ora segue, mostrando a realidade concreta vivida por estes trabalhadores, analisada à luz de diferentes teóricos, tem como protagonistas os sujeitos envolvidos no processo, principalmente os proprietários/parceiros. A partir de agora²⁵², é o momento do confronto, ou melhor, o momento de estabelecermos relações entre teoria e prática, entre o que é dito e o que é efetivado (ou não), entre o desejado e querido e o que foi conseguido, entre o encanto e o desencanto, entre a vitória e gosto amargo da derrota. Em suma, trabalhar a realidade na perspectiva dialética onde, como não poderia ser diferente, se mostra fortemente marcada pelas contradições.

²⁵⁰ Fala de uma assistente social do Sistema Penitenciário de Sinop (entrevista realizada em 16 de abril de 2007).

²⁵¹ Principalmente no que se refere aos chamados direitos humanos, como moradia, saúde e educação.

²⁵² No último capítulo mostro a realidade da escola, a educação escolar.

2 A Gleba Mercedes

Então, você tinha o direito de adquirir terras, até 10.000 hectares. Qualquer pessoa, menos estrangeiro. [...]. Então, ele adquiria esta terra e o governo analisava a documentação. São atos declaratórios. [...], você declara que tem uma peça e quer legalizar esta peça²⁵³.

Nas décadas de 1950, 1960, era comum empresas nacionais e multinacionais, grandes grupos econômicos, investirem em terras na Amazônia. O mesmo era possibilitado a particulares. [...]. Estas terras se destinavam aos grandes projetos agropecuários. Projetos financiados pela Sudam. Na verdade, uma política adotada pelos militares na sua megalomaniaca política para a amazônica, sob o pretexto de “integrar para não entregar”²⁵⁴.

A política de colonização promovida pelo Estado nos anos de 1960 fez parte da estratégia de unir os interesses da burguesia do país na Amazônia. Através da unificação dos interesses entre o capital e o Estado nasceram as estratégias de colonização sob o domínio das empresas privadas, tendo em vista a especulação imobiliária (PICOLI, 2006, p. 10).

2.1 A história/origem da Gleba Mercedes

Uma forma de ocupação das terras na região Amazônica foi através da chamada colonização espontânea²⁵⁵. Foi o que aconteceu, inicialmente, com a grande área que compunha a então Gleba Mercedes. Trabalhadores, de diferentes regiões do país, iam para a região e tomavam posse de uma determinada área de terra sem a interferência do Estado, ou seja, espontaneamente. Estas terras eram consideradas devolutas, ou seja, pertenciam ao Estado. Qualquer pessoa (menos estrangeiros) tinha o direito de adquiri-las, no limite de até 10.000 hectares.

De acordo com os depoimentos colhidos, a partir de 1949, com a criação do DTC/MT (Departamento Técnico de Colonização/MT), estas terras passaram a ser tituladas. As que vieram a compor a Gleba Mercedes foram titulados entre 1957 – 1960.

²⁵³ Agrimensor (1) - responsável pela abertura da área adquirida pelo Grupo CBPO (Companhia Brasileira de Obras e Projetos) junto à empresa Mercedes Bens do Brasil.

²⁵⁴ Agrimensor (2) - chefe da equipe de topógrafos do grupo “Sinop Terras”, responsável pela abertura da área Gleba Celeste, pertencente à Colonizadora Sinop S/A.

²⁵⁵ Aquela formada por trabalhadores que partem “sem rumo” em busca de terra para trabalhar, sem a presença do Estado, leis, etc.

A Empresa Mercedes Bens do Brasil, como forma de burlar a lei, passou a comprar de terceiros, entre 1968 - 1969, várias propriedades (total de 50) e constituiu 10 empresas (S/As). Constituir empresas significava garantia de financiamentos junto à Sudam. Cada uma destas empresas compunha-se de 40, 50, 60... mil hectares, perfazendo um total de mais ou menos 500.000 mil hectares. Formada a propriedade, a grande área, o latifúndio passou a ser chamado/conhecido como Gleba Mercedes.

Esta área, segundo os depoimentos colhidos, nunca foi, de fato, ocupada pela empresa. Em 1974 foi vendida a um particular, corretor, e a compra avalizada pela CBPO (Companhia Brasileira de Projetos e Obras). Como não houve a quitação do débito, a CBPO pagou a conta e ficou com toda a área. Esta empresa, formada por uma família paulista, distribuiu as terras entre os herdeiros e várias empresas/fazendas foram constituídas. Estas, por sua vez, foram, ao longo dos anos, sendo vendidas a terceiros. Uma destas propriedades foi desapropriada pelo Incra, mais especificamente a Fazenda Sequóia e dividida em várias áreas. Uma destas áreas veio a constituir-se no Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V²⁵⁶.

3 O Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V

3.1 A criação do Assentamento

Se o governo quisesse fazer realmente a reforma agrária, montava uma estrutura com/como reforma agrária. Mas o problema é um descarrego social. Tira o elemento que está favelado na cidade e joga pra lá. E o coitado vai lá pra ficar com cesta básica, 5, 6, 7 meses, tentando sobreviver, mas não consegue²⁵⁷.

[...], o debate a respeito da questão agrária contém antigos e novos elementos que têm como referência: as formas de resistência dos trabalhadores na luta pela terra e a implantação de assentamentos rurais simultaneamente à intensificação da concentração fundiária. No centro desse debate, desdobra-se uma disputa política por diferentes projetos de desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2001, p. 19).

²⁵⁶ A referência I, II, III, IV e V (Gleba I, Gleba II...) deve-se ao fato de que a área que compunha a fazenda, por ser muito grande, era dividida em lotes numerados, o que facilitava a identificação e, conseqüentemente, os trabalhos.

²⁵⁷ Agrimensor I.

O Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes foi criado, oficialmente, em 1997, durante o Governo FHC (1995 – 2002) e pertencia ao Município de Tapurah/MT. Em 2001 foi anexado ao Município de Sinop²⁵⁸. Hoje, toda área em volta do Assentamento, a grande área que compunha a então Gleba Mercedes, está cercada por grandes fazendas ocupadas, principalmente, pela criação de gado e pela monocultura da soja.

A área total que compõe o Assentamento é formada por 35.000 hectares. Cada um dos lotes, chamados de parcelas²⁵⁹, num total de 500, têm 70 hectares cada um. O número de famílias assentadas, atualmente, é de 496. Três lotes estão sendo preservados/reservados para a construção de uma escola agrícola e um outro para a “comunidade demonstrativa”, o que equivaleria a um centro cultural. O Assentamento está distante do centro da cidade de Sinop a 95 KM. O acesso faz-se pela MT 220, sentido Sinop/MT – Juara/MT. Está dividido em 9 núcleos. Dois já se encontram povoados. São eles: Núcleo Agrovila e Núcleo Campos Novos.

Segundo os depoimentos colhidos, a primeira iniciativa, quanto à criação do Assentamento, partiu do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sinop, em 1996, após um chamamento²⁶⁰ das pessoas interessadas em adquirir uma área de terra em um assentamento de Reforma Agrária. O sindicato fez a inscrição dos interessados e encaminhou a relação ao Incra em Diamantino/ MT. Este fez uma seleção dos inscritos com base nos critérios da Reforma Agrária e devolveu ao sindicato a relação dos contemplados. Um funcionário do órgão (Incra) foi designado para fazer o sorteio e distribuir os lotes. Em um espaço de tempo muito curto (mais ou menos um ano) estava efetivado e pronto o Assentamento.

Segundo os relatos, não havia uma demanda efetiva por terra quando foi criado o Assentamento. Como explicar, então, tanto a criação do projeto quanto a grande procura

²⁵⁸ Isso ocorreu devido, em primeiro lugar, às constantes manifestações dos assentados em protesto ao descaso a que foram relegados, abandono; segundo, a área do Assentamento está mais próxima ao centro do Município de Sinop (95 Km); terceiro, a grande maioria dos assentados eram moradores de Sinop. Estas considerações foram feitas, primeiramente pelo agrimensor 2 e confirmadas, posteriormente, pelos parceiros. Oficialmente a área foi incorporada ao Município de Sinop pela Lei 7640 de 30 de janeiro de 2002. Segundo o documento (Declaração de Posse Mansa e Pacífica), “imóvel denominado da União Federal e destinado à Reforma Agrária”. Estas informações constam no documento que garante a posse dos parceiros. Chamam a atenção, no documento, dois termos: “Mansa e Pacífica”. Segundo consta no referido documento, o nome oficial do Assentamento é *Projeto de Assentamento Wesley M. dos Santos*. Uma referência a uma liderança local, presidente dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Sinop, morto numa das viagens à Cuiabá, justamente quando dos trabalhos de viabilização da proposta do atual Assentamento.

²⁵⁹ Daí o termo *parceleiro*, aquele que detém uma parcela.

²⁶⁰ Feito via rádio, em programas do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sinop, uma vez que, inicialmente, não havia demanda suficiente para que todos os lotes fossem ocupados.

pelos lotes? Segundo um ex-funcionário da Empaer (Empresa Mato-grossense de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural) local, que ajudou a viabilizar o projeto, “a intenção era a das melhores possíveis, só que, infelizmente, as pessoas, embora não tendo aptidão, não é um critério para seleção”²⁶¹. E acrescenta: “a seleção não prevê se você tem aptidão. Não está no programa nacional de Reforma Agrária. Não prevê isso: que a aptidão seja critério”.

A grande procura por um pedaço de terra, avalia, deveu-se à possibilidade de ganhos imediatos devido à grande quantidade de madeiras nobres ali existentes. Segundo suas palavras: “a maioria das pessoas foi lá pra dentro do lote escolher, olhando pra cima, para ver a quantidade de madeira que tinha lá”. O que pode ser confirmado pela pouca, quase nenhuma, quantidade de mata existente. Ou seja, quase toda madeira de lei já foi retirada. Hoje, as propriedades estão cobertas por pastagem ou por capoeira (“quiçaça”), alguns em completo abandono, outros sem moradores..., mas com “donos”. A mata, a floresta se resume a pequenos capões, principalmente pertos das nascentes (fontes) e riachos.

Segundo o informante²⁶² “os primeiros que entraram lá, retiraram toda a madeira e venderam para segundos”. Ou seja, após venderem a madeira, venderam também o lote. E “estes tiraram o resto que sobrou”. Ao mostrar o mapa da área acrescenta: “hoje, só se vê no mapa uma área escura, como podes ver. É só queimada. Aquilo queima todo ano”.

O entrevistado, que acompanha ou diz acompanhar a história de Mato Grosso desde a ocupação/colonização e as questões agrárias no Estado, resume, em poucas palavras o que pensa sobre os atuais projetos de assentamentos de Reforma Agrária no norte do Estado. Segundo ele, a política de assentamentos de Reforma Agrária do Inca é apenas uma reprodução da velha política, qual seja, “é o Estado fazendo política, doando terras para conchavos políticos”. E acrescenta: “[...]. A realidade é que o governo não quer problema. Então, o governo não é sério, o Inca não é sério”.

Faço um parêntese para chamar a atenção para o fato de que, muitas vezes, nos deparamos com uma expressão do tipo: “esses Sem Terra são vagabundos. O governo dá terra, eles mal tomam posse e já vendem seu lote, recebem o dinheiro, gastam e

²⁶¹ Os três critérios que são levados em conta: não ter sido contemplado anteriormente, não ser funcionário público, aposentado e/ou pensionista.

²⁶² Agrimensor I.

depois entram noutra movimento” (PIAIA, 1999, p. 67). Tenho ouvido várias vezes este tipo de observação durante meu trabalho de campo.

Conversando com uma liderança religiosa²⁶³, esta diz que é muito comum ouvir esse tipo de observação: “Ah, eles ficam aí porque têm cesta básica”. A bem da verdade e, em nome da justiça para com os que buscam a terra para trabalhar, deve-se ter claro que pode ocorrer que no meio desses movimentos se encontrem pessoas sem nenhuma “vocalização” agrícola ou que agem de má fé. No entanto, não podem servir de parâmetro ou regra geral para avaliar todo o movimento dos trabalhadores e trabalhadoras que lutam pela terra de trabalho.

Ao falar da forma como foi criado o Assentamento, o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sinop, sem meias palavras, diz que este “foi um projeto político que veio de cima, para fins eleitoreiros, não para resolver o problema da agricultura em si, mas resolver o problema da Mercedes Bens V, que era a dívida com o governo, gerada com o ICMS, que não pagava”. E continua: “então, o governo tomou a área em valores, não se sabe quais, então resolveu o problema da Mercedes Bens, mas não do produtor. Na verdade, gerou um problema social”.

Para o acadêmico²⁶⁴ do Curso de Pedagogia, Unemat/Sinop, estes assentamentos do Inca foram criados “a toque de caixa”; ou: “as pessoas que foram lá, foram tiradas do emprego”[...]; “a grande maioria não tinha uma ligação direta com a terra. Não tinha conhecimento de agricultura e foram colocados lá” . E conclui: “é mais uma questão política. Havia um sindicato e havia esses associados que eram trabalhadores urbanos, de madeiras e foi feito este movimento, haja vista que o Inca tinha interesse em fazer algum assentamento na região e, por outro lado, o interesse por parte de alguns políticos em se promover”.

Estas colocações vêm ao encontro das palavras de Fernández, Ferreira e Silva (1999) ao dizerem que “[...] a vontade política pode explicar muito do realizado em ações de Reforma Agrária”. Portanto, para os autores, é de fundamental importância “identificar os interesses, articulações políticas, forças hegemônicas regionais” quando

²⁶³ Representante da Comissão Pastoral da Terra - CPT, que trabalha com agricultores sem terra mais ao extremo norte do Estado.

²⁶⁴ Vereador do município de Vera/MT, acadêmico do 7º semestre de Curso de Pedagogia, estagiário na escola do Assentamento de Reforma Agrária Nova Califórnia no Município de Vera/MT.(2006); acompanhou a criação dos assentamentos do Inca na região norte do Estado.

se trata de “acompanhar um processo tão especial como é o de Reforma Agrária” (p. 210)²⁶⁵.

4 Os parceleiros

4.1 Critérios de escolha

Nós chegamos através de um sonho: ter um pedacinho de terra para poder sobreviver, viver com a família. O sonho de todo mundo é ter um pedacinho de terra aqui, que eu acho que é o sonho de todo mundo (parceleira)²⁶⁶

Como os parceleiros foram escolhidos? Quais os critérios usados? Quem tinha ou não “direito” a um pedaço de terra? De acordo com as diferentes falas dos próprios assentados, bastava querer um pedaço de terra. Esse era o requisito. Vejamos:

A parceleira (A), há 8 anos no Assentamento, diz ter sido surpreendida ao saber que tinha sido “sorteada no Incra”, uma vez que estava empregada e trabalhava como “cozinheira numa firma de máquinas de esteira”. Coincidentemente numa empresa que estava “abrindo” as terras em um projeto de assentamento, o Assentamento Itanhangá²⁶⁷.

O assentado (B), na época em que foi chamado para tomar posse do lote, era vendedor ambulante. Vendia caldo de cana na cidade de Sinop. “Incra veio, fizemos a inscrição, depois veio o sorteio do lote, então fomos prá cima do lote. Estou lá até hoje”.

Assentado há 5 anos, o parceleiro (C) morava na cidade de Jaciara/MT. Desempregado, diz ter ficado sabendo que existia um assentamento em construção no norte do Estado. “Fomos procurar a Reforma Agrária. Fomos para Cuiabá e eles indicaram a Gleba Mercedes V”.

A professora (1), segundo seus relatos, não precisou de muito trabalho para conseguir um lote: “quando nós viemos para cá (nós não somos os primeiros donos), um senhor estava doente e ele passou os direitos para nós. Como nós queríamos terra, só

²⁶⁵ Dos autores, ver *Assentamentos de Reforma Agrária: caracterização e análise*, principalmente as discussões referentes aos aspectos político-institucionais e político-sociais que envolvem as análises referentes aos assentamentos de Reforma Agrária em Mato Grosso (In: MEDEIROS e LEITE, 1999).

²⁶⁶ Em uma entrevista coletiva no Núcleo Agrovila.

²⁶⁷ Município de Tapurah.

meu pai tinha. Eu queria uma coisa que fosse minha, que eu pudesse trabalhar em cima. E foi assim que a gente conseguiu terra”.

Para o ex-funcionário da Empaer/Sinop, que ajudou na criação do Assentamento, hoje, também parceleiro, o que ocorreu na época (refere-se a 1996, 1997) foi que em Sinop havia um grande déficit habitacional devido ao grande crescimento populacional (8 a 12 % ao ano). Faltavam moradias. As poucas existentes tinham seus aluguéis altíssimos: 300,00; 400,00; 500,00 reais. As famílias pobres foram sendo obrigadas a procurar a periferia da cidade e/ou o campo. “Lá no Assentamento, na propriedade rural, por pior que seja, você sempre tem o que comer. De fome você não morre. Sempre tem o que comer. Você tem galinha, ovos. Planta mandioca, é rápido. O ciclo é muito rápido”.

Partindo destas falas, o que se quer colocar não está na questão do mérito destas famílias terem ou não o direito a um pedaço de terra. A questão, ao que nos parece, é mais complexa, ou seja, está na forma como foram dados os encaminhamentos. Primeiro, não foram feitos, ao que nos consta, estudos referentes à viabilidade ou não quanto à criação do Assentamento; segundo, não seriam necessários determinados requisitos para os candidatos, uma vez que passariam a viver da terra? Em outras palavras, trabalhar na terra, viver da terra, ser um agricultor, basta querer? Não há a necessidade de alguns saberes próprios, dadas as especificidades do meio? Saberes estes que são adquiridos, desde a infância, na convivência, na lida com os mais velhos? É possível aprender do dia para a noite a trabalhar na terra ou tornar-se um agricultor?

Ferraro e Ribeiro (2001, p. 80), aos estudarem os assentamentos do MST no RS, mostram que o Movimento tem tido uma preocupação “com aqueles trabalhadores que provêm de uma experiência de trabalho urbano e que por isso pareceriam não ter vocação para a agricultura”. No caso dos assentamentos do Incra, o que é muito comum encontrar muitos trabalhadores que provêm de uma experiência de trabalho urbano, não houve e não há, ainda hoje, esta preocupação. Diante desta realidade, há que se perguntar, então, como fica a situação daqueles parceleiros que não tiveram uma experiência de trabalho com a terra? Terão que aprender a ser agricultores? É possível? Quem os ensinará? Onde aprenderão?

As questões procedem na medida em que os autores acima citados nos chamam a atenção para o fato de que “a formação de um agricultor, em termos de acúmulo de

experiência e conhecimentos, faz-se em um longo processo em que o aprendizado, que começa na infância acompanhando os pais na lavoura, é fundamental”. E concluem que este processo de aprendizagem “não passa pela escola”. Até, porque, enfatizam, a escola se orienta pelo modelo de trabalho urbano e, como resultado, se estabelece um confronto entre os filhos dos agricultores e a cultura agrícola dos pais (FERRARO; RIBEIRO, 2001).

Ao que nos parece, as primeiras dificuldades, quanto ao êxito do Assentamento, foram colocadas, ou melhor, passaram a existir, desde a criação do projeto. O resultado tem sido constantes abandonos dos lotes, venda ilegal, baixa produtividade, falta de organização, etc. Ou seja, como dizem muitos depoentes, ao longo do trabalho, um projeto fadado ao fracasso. A realidade em que vivem os atuais parceleiros mostra isso.

4.2 Motivação, origem e trajetória dos assentados

Quem morou muitos anos na roça, voltar para cidade, você não consegue viver na cidade. Você tem que voltar para a roça. Meu conselho é que as outras pessoas não vão para a cidade. Quem mora na roça deve ficar na roça. A vida da cidade é muito moderna, você não consegue viver ali (parceleiro C).

A diversidade assinalada pela origem diferenciada dos migrantes e as experiências vivenciadas ao longo dos processos migratórios parecem determinantes à constituição da luta pela terra e à implementação dos projetos de assentamentos em Mato Grosso (FERREIRA, FERNÁNDEZ e SILVA, 1999, p. 219).

Sempre que me identifico como professor/pesquisador em um projeto de Reforma Agrária, as pessoas me fazem diferentes perguntas; as mais comuns são: quem são estes assentados? De onde vem esta gente? Por que estão aí? Como e do que vivem? Há escola para os filhos estudarem? E outras. É um pouco disso que vou falar em seguida. A partir das falas dos parceleiros ou de pessoas que, de alguma ou outra forma, estão ligadas a estes sujeitos é que busco as respostas.

Os parceleiros do Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V são originários de diferentes regiões do país. São trabalhadores, filhos de agricultores que um dia, pelos mais diversos motivos, viram-se obrigados a deixar o campo (a “roça”) e

buscar outras formas de “ganhar a vida” e, em muitos dos casos, longe da terra²⁶⁸. Até chegarem à condição de parceleiros, todos têm uma trajetória de vida muito semelhante, fortemente marcada por constante processo de expropriação.

Segundo Fernández (1997), ao se estudar os assentamentos de Reforma Agrária e, ao se estabelecer relação com o projeto de colonização, pode-se estabelecer algumas diferenças. Estas ficam bastante visíveis no caso do Assentamento Gleba Mercedes: os programas de colonização priorizaram as famílias vindas do sul do país. Como exemplo, podemos citar o projeto de colonização que deu origem à cidade de Sinop. Uma característica bastante forte, que marcou a colonização no norte de Mato Grosso, foi a presença de paranaenses, catarinenses e gaúchos. Já, nos projetos de assentamentos de Reforma Agrária, os beneficiários são predominantemente oriundos de outras regiões do país (FERNÁNDEZ, 1997). O que também pode ser constatado no Assentamento Gleba Mercedes V.

Outro aspecto interessante, confirmado pelas falas que seguem, diz respeito aos deslocamentos destes sujeitos. Ou seja: quando da colonização, o deslocamento destes trabalhadores/migrantes, se dava diretamente do lugar de origem à região de colonização. Enquanto que, nos projetos de assentamentos de Reforma Agrária, foram vários os deslocamentos, antes de estes sujeitos chegarem até o seu destino, ou seja, ao assentamento. Uma regra que vale para todos os assentamentos no norte do Estado.

Chama a atenção, ainda, o fato de que, ao longo do processo migratório, muitos destes trabalhadores já terem experimentado diversas formas de trabalho. Em outras palavras, estiveram envolvidos em diferentes atividades desenvolvidas nos centros urbanos (pedreiros, vendedores, prestadores de serviços, etc.) ou mesmo no meio rural (assalariados, arrendatários, agregados, etc.).

Importa, neste caso, destacar o fato de que estes trabalhadores, ao longo dos anos, terem experimentado e passado por repetidos processos de expropriação/proletarização²⁶⁹. Esta, enquanto processo produzido pelo capital, tem sua

²⁶⁸ Tanto longe da terra no sentido da região de origem quanto longe da terra no sentido de buscar outros trabalhos não ligados à terra.

²⁶⁹ Esse processo diz respeito à perda da terra por parte dos camponeses e a transformação destes em mão-de-obra, rural e/ou urbana, para o capital. Neste sentido, consultar Marx, *O Capital*, capítulo XXIV, A Chamada Acumulação Primitiva; Ribeiro (1987), cuja obra trata especificamente como ocorre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores, no caso, os amazonenses: De Seringueiro a Agricultor/Pescador a Operário Metalúrgico. De Seringueiro a Agricultor-Pescador a Operário Metalúrgico. Um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses.

gênese lá nas regiões de origem destes sujeitos e vem se reproduzindo ao longo dos anos, mesmo quando eles chegam à tão sonhada terra prometida. Uma prova de que os mais diferentes projetos de colonização, bem como os projetos de Reforma Agrária do Incra, aqui implantados (região norte de MT) vêm a atender unicamente os interesses do capital e não os dos trabalhadores.

Hoje, pode-se dizer que os beneficiários dos assentamentos de Reforma Agrária, como é o caso no norte de Mato Grosso, são famílias de trabalhadores que migraram para Mato Grosso na esperança da conquista da terra, mas que ficaram à margem dos programas de colonização (oficial ou particular) ou de famílias que foram obrigadas a abandonar estes programas pela falta de toda forma de incentivos (geralmente famílias pobres, pequenas áreas, et.). E, na condição de sem-terra, continuam lutando pelo direito de acesso à terra (FERREIRA, FERNÁNDEZ e SILVA, 1999, p. 220).

4.3 Escolaridade dos assentados

4.3.1 Uma infância sem escola

Não poderia deixar de mencionar um aspecto importante que é a questão da escolaridade dos parceiros ou, em outros termos, o nível de escolaridade. Pode-se dizer que, em termos de número médio de anos de estudos, não diferem muito do que acontece com outros trabalhadores do campo no restante do país, isto é, baixa escolaridade. Portanto, no Assentamento campeira o analfabetismo, mais especificamente, o chamado analfabetismo funcional²⁷⁰. Mas, o que nos interessa é saber, exatamente, por que não estudaram? Onde está a causa destes não terem tido a oportunidade de estudar, de prosseguir seus estudos?

4.3.2 Trabalhar era preciso, estudar nem tanto

O parceiro (B) é natural de Pernambuco, casado e pai de 6 filhos. Foi à escola até a 2ª série do primário (hoje Ensino Fundamental). Está no assentamento Gleba

²⁷⁰ São considerados analfabetos funcionais aquelas pessoas que, embora tendo freqüentado a escola, estão limitadas a escrever o nome, pequenas frases; bem como a trabalhar as 4 operações, interpretar pequenas frases, enunciados, etc.

Mercedes há 8 anos. Já foi vendedor de caldo de cana na cidade de Sinop. Veio para Mato Grosso “porque, como você sabe, lá no nosso Estado é muito difícil. Aqui é uma região que produz bem e a gente veio para trabalhar na terra”. Diz ter procurado o Assentamento porque “sempre e só trabalhei na roça”. Perguntado por que não prosseguiu com seus estudos, responde: “porque precisava trabalhar. Meu pai era agricultor e levava nós todos para a roça. Então, não pude prosseguir nos meus estudos”.

Mato-grossense, natural de Tesouro, o parceleiro (C) é pai de 4 filhos e está há 5 anos no Assentamento. Estudou até a 5ª série. Também é filho de agricultores. Já trabalhou em fazenda (peão), tratorista e até encanador. O que o levou a buscar o Assentamento? “Eu trabalhava em fazenda. Fomos para a cidade e não conseguimos emprego. Então fomos procurar a Reforma Agrária”. E chama a atenção para o fato de que “quem morou muitos anos na roça, voltar para a cidade, você não consegue viver”.

Natural do Estado do Maranhão (Porção de Pedra), a parceleira (D) fez questão de dizer, tão logo começou a entrevista, ser filha de agricultores: “meu pai era lavrador”. Fez seus estudos até o 2º ano do primário. Quando perguntada por que não completou seus estudos, a resposta já nos parece familiar: “porque não deu; a gente tinha que trabalhar. [...]. Lá é muito longe a escola. É muito difícil”. Segundo nos contou, migraram para Mato Grosso atraídos pelo garimpo²⁷¹: “nós viemos trabalhar no garimpo”. Moraram 6 anos na cidade de Sinop. Seu marido trabalhou em um depósito de um supermercado da cidade. Mas, revela, “o sonho do meu marido era pegar um pedaço de terra do Incra prá nós. Estamos lá até hoje, 7 anos”.

No Assentamento há 7 anos, a parceleira (E) é aluna na Escola da Agrovila; faz o 1º ano (2006) do Segundo Grau. É casada e mãe de 2 filhos. Morava na cidade (Sinop) antes de ter conseguido um lote no Assentamento. Já trabalhou como empregada doméstica, vendedora, “de tudo um pouco”, declara. Ao falar da sua infância, da escola, do fato de não ter conseguido estudar, quando menina na idade escolar, se emociona. Com os olhos marejados, mãos trêmulas, voz embargada, chora...²⁷². É a figura da mulher camponesa: sofrida, seu semblante – olhar triste, pele queimada pelo sol -

²⁷¹ Existe uma discussão importante sobre o papel dos garimpos no processo de ocupação das terras em Mato Grosso. Neste sentido ver Picoli (2006).

²⁷² Confesso que não sei exatamente se estes detalhes são significativos/importantes na pesquisa, mas este fato tem se repetido muito ao longo de minha pesquisa. O que mostra, nestes casos, que esta manifestação (choro) quer representar sofrimento, desilusões...

denunciam isso²⁷³. Este breve resumo da sua história de vida representa um pouco da vida de muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Meus pais não tinham estudo. Viviam mudando. Quando começava a estudar já mudavam para outro lugar. Família pobre, sofrida. Quando chegou a certo ponto não podia mais estudar. Era muito difícil na época. Não para todos, mas para nós. Passou o tempo e eu voltei a estudar com 21 anos. Aí fiz até a 8ª série. Não terminei porque a gente trabalhava muito durante o dia e chegava na sala de aula não e não tinha como estudar, pois estava muito cansada. A gente dormia. Morava longe da escola. Isso em Sinop. Resolvi desistir. Achei que era a melhor opção que eu fazia. Estava dividida: ou trabalhava ou estudava. Aí parei de estudar e continuei trabalhando.

O parceleiro (F) vem confirmar as palavras acima. Natural de Três Passos/RS, pai de 10 filhos, está no assentamento há 7 anos. Estudou só as primeiras séries, pois, “na época não era fácil: pobre, distante de ir à escola... Então, a gente não teve condições de prosseguir nos estudos”. No final da entrevista, em tom de desabafo, este parceleiro (F), fala da infância, da escola.

Todas as crianças ficaram com pouco estudo. Daquele tempo os meus colegas de aula, todos eles ficaram com pouco estudo, por estes motivos: escolinhas razoáveis Na época, a gente morava no interior, distante. A gente saía de manhã cedo, às vezes com geada, descalço, mal vestido, para ir para a escola. Então, o aluno começa a aborrecer [...]. Aí veio pros 14 anos e parei de ir na aula. Fui bastante ruim de estudo e fui trabalhar com meu pai. Meu pai, bastante enfermo. Teve três anos enfermo, não trabalhava, e eu era o filho mais velho, batalhei aí. Da minha época,, interior, distante. Então, aquela coisa assim...

Sua vida foi marcada por constantes idas e vindas, como tem sido a regra entre os trabalhadores migrantes, pobres:

A gente acompanhou os pais e veio para o Paraná [...]. De lá, família grande, procurou folga de terra, porque lá a terra era pouca. Então, a gente vendeu lá e veio para o Mato Grosso. Aí acontece que a gente não conseguiu a terra, não pode comprar. Hoje em dia, o Incra nos forneceu um sítio para a gente viver lá²⁷⁴.

²⁷³ Tem me impressionado muito a aparência física destes trabalhadores; aparentam ser pessoas bem mais “velhas” do que a idade que têm.

²⁷⁴ Foi uma das muitas famílias que visitei durante o trabalho de campo. O parceleiro vive com a mulher e uma filha, a mais nova do casal. Os outros filhos moram nas cidades vizinhas. A principal atividade econômica no lote é a criação de animais (vacas) e a produção de queijo.

O sonho da terra só se realizou depois de 10 anos. Nestes longos anos de espera, o parceleiro F, trabalhou como carpinteiro, servente de pedreiro, foi peão de fazenda, jardineiro, etc. Ao ser perguntado o porquê do assentamento, responde com naturalidade: “da terra nasci, da terra me criei e da terra eu tiro o fruto para sobreviver”. Ou: “um tesouro da minha vida”.

Já há oito anos no assentamento, a parceleira (A), mãe de 3 filhos e que, por motivo de doença, está deixando o Assentamento, ao falar quando estudava, porque estudou apenas nas séries iniciais, etc., diz: “na minha época o estudo era muito difícil, era longe e” (aqui cabe o destaque) “os pais não achavam que a melhor herança para os filhos seria a aula” (refere-se ao estudo), “era o serviço” (refere-se ao trabalho).

Estas poucas falas, cheias de significados, dos parceleiros/parceleiras do Assentamento Gleba Mercedes V, nos mostram exatamente os verdadeiros motivos pelos quais estes sujeitos buscam novos espaços de produção na fronteira. Estes não fogem àqueles mais comuns verificados nos demais assentamentos de Reforma Agrária em Mato Grosso, ou seja: a procura por novas áreas, terras de trabalho; situação difícil no campo e/ou na cidade, em decorrência do processo de expropriação/proletarização; região de origem imprópria para a produção familiar, pouca terra (minifúndio); dificuldades de se reproduzirem enquanto pequenos proprietários rurais; falta de emprego; busca por uma escola para dar estudo para os filhos; etc. Enfim, fugir do abandono, da exclusão social a que foram relegados pelo capital que, de diferentes formas, submete o trabalhador à condição de mercadoria, de objeto, negando-lhe sua condição de sujeito, de cidadão... Nesta condição de não sujeito, lhes são tirados todos os direitos, inclusive o de ter uma escola de qualidade.

Como regra, os trabalhadores do campo têm ficado de fora dos programas governamentais e/ou das políticas agrária, agrícola e educacional que, em tese, buscam fixar o trabalhador no campo. É o que vemos se reproduzir no norte de Mato Grosso. A prova concreta está na forma como estão sendo tratados os trabalhadores nos projetos de Reforma Agrária do Incra: completo abandono.

Para finalizar este item gostaria de trazer um aspecto que, no caso do Assentamento, chama a atenção: é a questão da estrutura familiar. Resumindo: um número significativo de crianças, filhos de assentados, estão morando com os avós e/ou

com padrastos/madrastas, o que é comum encontrar tanto no assentamento quanto na cidade de Sinop ou mesmo em outras cidades do Estado (ou mesmo fora). Isso ocorre, como é o caso, em diferentes situações: primeiro, porque os pais estão separados; segundo, há casos em que os pais acreditam que a escola na cidade é melhor, prepara melhor para continuação dos estudos; a cidade, o mundo urbano ainda é visto como a possibilidade de emprego para os filhos. E, no caso inverso, morar no campo, para muitos pais que moram na cidade, ter os filhos morando no campo (com os avós, padrastos/madrastas) significa afastar os filhos dos perigos da cidade, representados pelas drogas, más companhias, etc.

Aqui não cabe, e nem é a intenção, trazer a discussão pelo lado moral, muito menos emitir juízo de valor. Até porque, não é essa a função do pesquisador, nem mesmo o objetivo do trabalho. Apenas mostrar uma realidade em que (não sei se comum em outros assentamentos: INCRA, MST, CPT...), dado às circunstâncias, os filhos estão crescendo e aprendendo as lições na “escola da vida”, ou seja, longe dos pais. Perguntei a uma professora se este fato estaria influenciando na aprendizagem, no comportamento, etc. das crianças e ela me devolveu a pergunta da seguinte forma: “O que você acha?”.

Segundo a diretora da escola isso reflete (negativamente) na vida dos filhos, também dentro da escola, uma vez que estes, em vários momentos, se sentem “insatisfeitos” tendo em vista a situação, ou seja, de estarem longe dos pais. Se comparadas às que têm uma família “estruturada”, garante, o resultado é diferente: “a gente percebe nitidamente”. E conclui: “a estrutura, eu sempre coloco, não é só sócio-econômica [...], é a estrutura familiar lá em casa, a educação, a questão da vivência”.

A coordenadora das escolas, pelas suas palavras, parece ter respondido, em parte, a pergunta que me foi feita acima e vem ao encontro das palavras da diretora. Neste sentido, quer mostrar a importância da presença dos pais na vida dos filhos. Assim: “porque na cidade os pais estão trabalhando e os filhos são criados quase que sozinhos. No campo não. Lá está o pai, a mãe... e, mesmo eles estando trabalhando na roça, eles estão o dia inteiro juntos”.

5 A difícil empreitada em tornar a terra produtiva

5.1 Organização social e sistema produtivo

*[...] a grande parte dos assentamentos é a falta de união, a falta de uma liderança efetiva que consiga agregar, reunir, unir os assentados em torno de um ideal, de um objetivo comum*²⁷⁵.

[...], se em termos práticos, a diversidade dos assentamentos introduz sérios desafios para a adoção de políticas que as diferentes exigências na ordem da produção, da organização, das demandas sociais; contudo, deve-se esperar desta rica composição social as possibilidades reais e inovadoras à superação dos inúmeros desafios que estão colocados no cotidiano dos assentamentos (FERREIRA, FERNÁNDEZ e SILVA, 1999, p. 219).

Uma das características marcantes nos assentamentos de Reforma Agrária, como se tem observado, é a heterogeneidade e a complexidade do seu espaço. Isso se deve ao fato da diferenciação dos assentados, ou seja, em razão de suas histórias de vida e trabalho na região de origem, do conhecimento e domínio de técnicas empregadas na agricultura. Naturalmente, estas características repercutem na forma de organização social e produtiva das famílias assentadas.

Por paradoxal que possa parecer, é desta “rica composição social” que passam os maiores desafios no dia-a-dia no assentamento Gleba Mercedes. Ou seja, as dificuldades resultam justamente da riqueza das diversidades, dos interesses múltiplos, etc. Tanto que, embora com quase dez anos de criação do assentamento (1997 - 2006), ainda não há, de fato, o que se poderia chamar de uma organização social e, muito menos, produtiva. Em outras palavras, não há uma identificação de forma destas organizações, ou então, não há como caracterizar e visualizar, na prática, estas formas.

Inicialmente, no assentamento, foram criadas algumas associações. “Só que na prática, não existe uma que atue verdadeiramente enquanto associação” (parceleiro G). Para o entrevistado, o problema das associações está no fato de atuarem de forma isolada ou mesmo, em muitos casos, de existirem “só no papel”. Um outro problema apontado diz respeito ao compromisso dos associados: formada a associação, não há uma efetiva participação dos membros que a compõem. E, neste caso, o coletivo não é visto como prioridade e sim o individual.

²⁷⁵ Acadêmico, anteriormente caracterizado.

Segundo depoimentos dos assentados houve, inicialmente, todo um trabalho (“movimentação”) no sentido de se criar várias cooperativas dentro do Assentamento. Tanto que foram realizadas várias reuniões com a participação bastante significativa destes, bem como da Empaer, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, etc. Mas, não conseguiram avançar²⁷⁶. Hoje, não há nenhuma cooperativa dentro do Assentamento.

A questão, ao que nos parece, é mais complexa do que simplesmente falarmos no individualismo dos assentados como causa do fracasso quanto à organização social destes. Pude perceber, nas diferentes falas, que sempre que o assunto envolvia terceiros (Sindicato, Empaer, bancos...); ou quando o tema envolve cooperativismo, associativismo..., os trabalhadores ficavam reticentes. No fundo da questão, o que existe, de fato, é um total descrédito das instituições junto a estes trabalhadores e, como veremos mais adiante, não poupam duras críticas.

Qual seria o papel da organização associativa/cooperativa? As ações destas organizações estariam voltadas para a melhoria dos sistemas de produção e comercialização, “criando possibilidades de acesso a novas tecnologias, com o objetivo de aumentar a produção e a produtividade, eliminando a presença dos intermediários no processo de comercialização” (FERREIRA, FERNANDES e SILVA, 1999, p. 221). As cooperativas visam, mais especificamente, alterar as relações de produção e comercialização. Mas, segundo estudos realizados em Mato Grosso²⁷⁷, o grande problema das cooperativas nos assentamentos está no fato destas se preocuparem mais com a comercialização do que com a produção. As associações têm o importante papel de promoverem uma maior aproximação entre a comunidade e as instituições públicas em nível municipal, estadual e federal. E, desta forma, suprir as demandas mais imediatas, como educação, saúde, estradas... ; ou mesmo máquinas, implementos agrícolas, etc.

Como no Assentamento Gleba Mercedes V não há esta dinâmica, estes serviços, que poderiam ser prestados por estas organizações coletivas, ficam completamente prejudicados. Aqueles que existem, funcionam de modo muito precário. Até mesmo aquelas funções de responsabilidade do poder público, obrigadas por lei, como é o caso

²⁷⁶ Deixando de lado as acusações, transferência de culpa por parte dos envolvidos (individualismo, falta de orientação, etc.), vale ressaltar que a rejeição à idéia do cooperativismo, se deve ao fato de que muitos projetos de colonização, décadas de 1960, 1970, “fracassados”, foram criados/mediados pelas cooperativas. Daí a rejeição. Ou seja, culpam as cooperativas pelo abandono a que foram relegados anteriormente, quando assentados em assentamentos de colonização. Muitos parceiros viveram/passaram por esta realidade. Hoje, estão no Assentamento.

²⁷⁷ GERA/UFMT (1992, 1995); LEITE (1999), dentre outros.

da escola, saúde, etc., deixam muito/tudo a desejar. As poucas iniciativas, em benefício do coletivo, estão partindo de iniciativas de instituições públicas de ensino, principalmente universidades, no caso a UFMT e UNEMAT, mas que nem sempre têm as condições materiais e mesmo humanas para responder as demandas.

Por que desta falta de confiança, por parte dos parceiros, nas instituições? Ao que nos parece, partindo das falas, ao abandono a que foram relegados. Percebe no Assentamento, sob os mais diferentes aspectos que se queira observar, que o que há ali é uma grande massa de trabalhadores “esquecidos no mato”²⁷⁸. Vejamos como isso fica expresso nas falas:

Para o professor (2), “as maiores dificuldades estão sempre relacionadas à idéia, quase de tudo mundo, de que o Assentamento é dos excluídos”. O que é confirmado pelo acadêmico do Curso de Pedagogia quando afirma que “eles são vistos como sobra da sociedade, praticamente. Muitas vezes [...] eles se consideram que são. [...], eles também se consideram assim. Porque na área pequena eles não conseguem produzir soja, arroz, milho”.

A coordenadora das escolas resume a situação e usa o termo “abandono”: “e a pobreza é muito grande. Tem pessoas que vendem, jogam tudo fora e vão para a cidade devido ao abandono”.

Para o presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Sinop, a maior dificuldade é fazer com que as informações corretas cheguem até os assentados devido à distância e às estradas ruins. Isso faz com que estes não consigam se mobilizar.

A questão maior, ao que nos parece, não é exatamente esta. Ou seja, não se mobilizam, não porque não consigam ter as informações, mas por não acreditar que valha a pena se mobilizar. Mas fica a dúvida: por que não acreditam que valha a pena? As respostas vêm naturalmente. O próprio presidente do Sindicato denuncia a falta de acompanhamento técnico junto aos agricultores, no caso, a Empaer. Segundo afirma, este acompanhamento não existe, nem por parte do governo federal, nem do Estado e, do município, “nem se fala”.

²⁷⁸ Não poderíamos deixar de ressaltar, no entanto, que certas questões que envolvem o Assentamento, dado sua complexidade – diversidade ética, social e cultural - fogem ao controle e ao alcance apenas do trabalho destas instituições. Portanto, mais do que “esperar”, ao que nos parece, estes trabalhadores poderiam se organizar, lutar, de construir coletivos... Aliás, uma das maiores reclamações destes, quando perguntados sobre as maiores dificuldades que enfrentam no Assentamento, está justamente no fato de não conseguirem se unir, se organizar, construir coletivos. Ou seja, o individualismo.

Da mesma idéia/ponto de vista compartilha o parceleiro (G), ex-funcionário da Empaer, ao dizer que este descrédito deve-se à “a ausência dos poderes públicos constituídos: governo federal, governo estadual e municipal”. E chama a atenção para outros aspectos: “falta de aptidão” para o trabalho. O que chama de “não saber fazer” e a questão da diferença cultural que, segundo ele, “é muito grande”. Esta diversidade de questões é que, segundo ele, impede que estes trabalhadores consigam, de fato, organizar-se. Enquanto não se vencer estas barreiras “não adianta associações, cooperativas etc”.

O parceleiro (F), ao falar do trabalho do Sindicato dos Trabalhadores Rurais diz que este “está bastante parado”. E, referindo-se à Empaer²⁷⁹, vê a necessidade desta fazer um trabalho mais efetivo, ou seja, prestar “uma assistência técnica melhor” porque, segundo ele, “nós pagamos pela assistência técnica e, na verdade, nós não recebemos retorno. Pagamos caro por uma assistência técnica que não recebemos. E também pagamos por fora quando pegamos o Pronaf. Foi descontada assistência técnica que nós não vimos resultado”.

Estas colocações, feitas pelos próprios parceleiros, deixam claro que estes estão sendo usados, ou melhor, extorquidos. Neste sentido e, em tom de denúncia, a parceleira (A) confirma, na prática, como isso ocorre: “quando saiu o Pronaf, o meu foi de 13.000, 00, mas eu só ocupei 12.000,00. 1.000,00 ficaram prá eles dar assistência técnica. Mas que assistência eles deram”?

Seguem duras críticas ao Padic²⁸⁰: “basta ver o Padic: tá o barraquinho, parece um mictório, a placa está caindo, cheio de mato... Nunca foi recebido um litro de leite para resfriamento, porque lá está uma verdadeira z...” (parceiro H). O que é confirmado pela parceleira (A): “você vê o carro do Padic, está aí na frente, mas até hoje, nunca puxou um litro de leite”.

As palavras duras do parceleiro (H) traduzem bastante o sentimento destas pessoas que estão no Assentamento: sentimento de abandono. Seus gestos, o tom de voz, o uso de palavras não tão comuns (mictório...), traduzem, por certo, um sentimento: desespero. Mas, acima de tudo, quer representar a consciência de que já não

²⁷⁹ Aproveitando a deixa, valem aqui as palavras do presidente do sindicato ao dizer que a Empaer tem se preocupado mais em formar profissionais/técnicos em “técnicas de/para vender venenos e defensivos agrícolas, não para atender a agricultura familiar”.

²⁸⁰ Padic: Programa de Apoio Direto à Iniciativa Comunitária.

aceitam a situação em que se encontram como natural e/ou proveniente da vontade de Deus..., ou seja, como diz Rodrigues (1991, p. 22) “já não percebem as condições de seu trabalho como fatalidade ou castigo divino. Agora, eles têm consciência de sua expropriação e sabem que a fomalha em que vivem e morrem é produzida por decisões humanas”.

Conversando longamente com uma liderança religiosa, com bastante experiência no trabalho de organização junto aos trabalhadores sem terra, esta nos faz revelações que mostram, ou seja, confirmam, na prática, o que ocorre na região quando o tema envolve corrupção, uso dos trabalhadores, enfim, abusos. Quanto ao Pronaf, diz que é comum encontrar trabalhadores que, mesmo sem ter acesso ao benefício, são obrigados a pagá-lo uma vez que “outros retiram por eles. São gerentes de bancos, do sindicato, prefeitos, vereadores, Empaer. Tudo isso a gente ouvia”. Sobre os sindicatos, diz conhecer bem porque estes não se comprometem, de fato, com as causas dos trabalhadores:

os sindicatos que estão ali nas nossas cidades, que nunca mudam de diretoria. Como se faz uma eleição? Você convoca algumas pessoas que estão no meu lado. E aí fica entre pai e filho, filho e pai. Assim, uma troca. Depois faz-se uma assembléia, pega-se as assinaturas como se todos estivessem ali no dia da eleição. Tem cidade aí que nunca mudou [...].Então, dá para ver o que acontece.

Quando perguntada sobre quem criou os assentamentos em que trabalha, diz a mesma liderança religiosa: “o Incra, junto com quem desviou este dinheiro”. E explica como isto ocorre: “cria-se um assentamento e recebe-se verba para começar a estrutura”. Em seguida avisa: “você vai ficar arrepiado”. E segue: “foi constatado, o Incra, a gente fez o Incra ir pesquisar, dezesseis (16) assentamentos fantasmas”. Neste caso, ao reivindicarem terra, estes trabalhadores recebem um não, uma vez que, segundo consta, já são parceleiros. “Então, nossos acampados, tem um que outro, volta e meia: não, você já recebeu terra do Estado. Recebi terra onde? Ta num assentamento fantasma. Uma dificuldade enorme para tirar eles de lá e pra ganhar terra aqui, porque ele já está assentado”.

São denúncias graves que evidenciam como, de fato, os trabalhadores são usados. O que mostra, antes de tudo, a falta de seriedade, desleixo, pouco caso... Realidades que

são mostradas, comprovadas pelos próprios trabalhadores e/ou por lideranças mais próximas a eles.

Partindo da realidade concreta, do cotidiano destes parceiros, do constatar in loco, das manifestações (falas), do grito preso na garganta, na angústia de muitos deles, a impressão que se tem é que estes assentamentos do Incra, na forma como foram criados, como estão sendo conduzidos, gestados, foram feitos para não dar certo²⁸¹. Esta impressão vem dos próprios assentados. Um deles (G) diz: “eu acredito que a maioria desses assentamentos foram feitos para não dar certo. Principalmente se você pega pela distância do centro urbano; nós não temos estradas abertas dentro do Assentamento; o que você vê lá dentro, a maioria delas foi que os madeireiros fizeram quando começaram a comprar madeira/terra dos parceiros”.

Para uma professora/pesquisadora²⁸², os assentados deixam claro sua postura quanto às instituições: descontentamento. Principalmente quanto às instituições de ensino. Segundo suas palavras, isso se deve ao fato de que “existem projetos que vão lá: falam, falam,... e não dão um retorno para eles”. Segundo a pesquisadora, “eles não vêem ações significativas, ações efetivas, que vão contribuir para provocar mudanças aí naquele contexto, na realidade deles”. No fundo, constata, “se sentem usados”.

Finalmente há que se perguntar: se os parceiros não conseguem se organizar, tendo como pano de fundo o individualismo, onde está a causa deste individualismo? Esta questão procede na medida em que há, via de regra, a tendência em culpá-los pelo “fracasso” destes projetos. A causa, ao que nos parece, está na forma como estes assentamentos foram constituídos. Ou seja, os assentamentos não resultam de um processo de luta organizada pelos próprios trabalhadores (como é o caso do Assentamento Gleba Mercedes), mas sim de uma vontade e/ou de um querer alheio aos interesses destes, ou seja, pensados a partir de interesses de terceiros.

Morissawa (2001, p. 205), ao falar dos movimentos sociais ligados ao campo, quanto ao êxito destes, citando como exemplo MST, diz que isto se deve ao fato deste Movimento, sua organização, “foi sendo desenvolvida a partir da própria luta”; que as atividades resultam da “práxis, e não de um projeto previamente elaborado”.

²⁸¹ Ou este “não dar certo” era esperado pelos gestores responsáveis pelas políticas de Reforma Agrária no estado de Mato Grosso.

²⁸² Professora da Unemat/Sinop, coordenadora do projeto de pesquisa “Discurso da Terra”, na linha da análise do discurso, no Assentamento.

Portanto, o que se pode concluir é que os inúmeros problemas existentes no assentamento Gleba Mercedes devem-se justamente ao fato destes parceiros não terem passado por este processo de “aprendizagem”, onde suas decisões pudessem ser tomadas a partir de suas “práxis” e sim de fórmulas prontas, acabadas, vindas de fora, não necessariamente em acordo com seus reais interesses. Enfim, faltou, o que se pode perceber, a construção da consciência e da identidade com a luta, ou seja, o constituir-se como sem-terra. E conclui: “tornar-se sem-terra, neste sentido, é mais que tentar superar a condição de excluídos da terra, é possuir o sentido de pertença e a identidade com os princípios desse movimento camponês” (MORISSAWA, 2001, p. 205).

5.1.1 Modelo de propriedade

A divisão ou utilização da terra nos assentamentos de Reforma Agrária segue, como regra geral, três modelos ou formas²⁸³. Grosso modo, assim se caracterizam:

Individual: os lotes são divididos de modo igual para cada família. É o modelo mais aceito e utilizado nos assentamentos de Reforma Agrária. É o caso dos assentamentos do Incra. Isto se explica pelo fato de os agricultores assentados, parceiros, virem de uma realidade que reforça muito o individualismo, a cultura individualista. Este é o modelo de propriedade adotado no projeto Assentamento Gleba Mercedes.

Cooperativo: é o modelo mais difícil de ser implantado, pois exige um grau de companheirismo e conscientização muito grande por parte dos assentados. A terra/propriedade individual não existe.

Geminado: coletivo/individual. Neste caso, os lotes são individuais para cada família, reservando-se algumas áreas para a produção coletiva de todos os assentados.

A propriedade privada da terra parece ter sido o grande pecado criado pelo capitalismo. Partindo das próprias falas dos parceiros pode-se perceber isto, ou seja, o “nosso” (valores comunitários) foi substituído pelo “meu” (valores individuais). Isso ficou bastante evidenciado no Assentamento quanto à forma de organização social, de produção, de comercialização, etc. Há que se perguntar: por que?

²⁸³ Outras características mais detalhadas ver Piaia (1999).

Para Whitaker e Antuniassi (1993, p. 36),

Comunidade não existe mais, desde que o país se integrou aos circuitos mais elevados do comércio mundial. [...] mas a comunidade como organização estabilizada no espaço, dificilmente pode ser encontrada, ela sobrevive em nosso imaginário, no desejo que existe em todos nós de vivenciar esse mundo ideal de cooperação e solidariedade – valores típicos da comunidade desaparecida, valores esses destruídos pelo capitalismo.

Sim, uma sociedade formada de classes antagônicas e não uma comunidade. Esta é a configuração da sociedade capitalista onde, na sua forma mais perversa, “desenraiza e brutaliza a todos” (MARTINS, 1997, p. 32).

Quando perguntados quais as maiores dificuldades encontradas pelos parceiros no seu dia-a-dia, esta realidade ficou bastante evidente. Qual seja: vencer o individualismo.

Para o parceiro (I), “toda reunião se passa da importância da união, do bom relacionamento entre todos, da amizade”. E, o que ocorre, de fato, é o contrário: “e o que mais pesa dentro do Assentamento é um elevado índice de individualismo”.

Há que se considerar que estas dificuldades, quanto à organização dos parceiros, decorrem do fato destes trabalhadores procederem de diferentes regiões do país, ou seja, portadores de diferentes culturas: tanto étnico-culturais quanto ao tipo de exploração agrícola. E, neste caso, a questão cultural passa a constituir-se num problema, não só para os próprios parceiros, mas também para os poderes públicos, responsáveis, não pela organização destes²⁸⁴, mas por criar políticas públicas capazes de atender as diversidades, as diferenças, etc.

Esta realidade é observada por Ferraro e Ribeiro (2001, p. 76) quando dizem que “as diferenças nos costumes, na linguagem, nas crenças, além dos preconceitos [...], dificultam a cooperação entre os agricultores, o que é fundamental para fortalecer as condições de permanência na terra”.

Medeiros e Leite (1999), ao estudarem os assentamentos de Reforma Agrária em Mato Grosso, confirmam que as dificuldades de se criarem laços coletivos (cooperativas

²⁸⁴ Acredito que a organização dos trabalhadores deva partir deles mesmos. Que não seja algo imposto de fora. Ao poder público cabe criar as condições necessárias para que estes consigam se organizar. No mais, seria ingerência.

e associações) decorrem, de fato, de uma série de fatores que vão, desde diferenças econômicas, culturais, sociais, étnicas, até políticas.

Tendo consciência desta realidade, o MST – se quisermos estabelecer um rápido comparativo entre os assentamentos do MST x INCRA – quando da conquista dos primeiros assentamentos, tem se preocupado com esta questão. Como nos diz Morissawa (2001, p. 206), o Movimento “viu-se diante do desafio de estabelecer novas relações de produção”. Era preciso criar mecanismos de ação/resistência frente ao “processo expropriador do modelo vigente de desenvolvimento econômico”. Essa preocupação procede na medida em que, como já se tem constatado, as famílias nos assentamentos, na sua grande maioria, foram expulsas ou expropriadas da terra, justamente por este modelo excludente. Segundo a autora, foi neste contexto que elas (famílias) “começaram a discutir o desenvolvimento da cooperação agrícola”. A cooperação, vista aqui, como forma de resistir, de dizer não, ao modelo imposto pelo capital. No assentamento Gleba Mercedes, haveria esta possibilidade? Acreditamos que sim, mas só quando, a exemplo dos assentamentos do MST, estes trabalhadores estiverem imbuídos de perspectiva de mudança política, econômica e social. Esse é o grande desafio!

Por que falamos em “grandes” desafios? Porque estamos falando de uma realidade que se reproduz constantemente sob um modelo capitalista. Este, por sua vez, transforma tudo em mercadoria. Para tanto, rompe com valores culturais e unifica tudo de acordo com as suas necessidades. Mais: ao serem expropriados em suas bases materiais, os trabalhadores são transformados em seres descartáveis, desprovidos, portanto, de uma identidade e de valores culturais próprios.

5. 1. 2 Organização da produção

Não existe uma definição certa do que eles produzem. Mas a grande maioria que produz algum produto seria, arroz, soja, milho, produção primária. Aí tem a criação de frango caipira, suíno e leite, que se destacam mais. Agora existe uma alternativa que as pessoas estão tentando trabalhar, que seria agregar valores aos produtos que eles têm. Há um começo de trabalho nesse sentido (acadêmico).

Os camponeses foram desenraizados para que o capital pudesse apossar da terra e dar à terra um uso capitalista, ou seja, um uso moderno, racional. Ao mesmo tempo os camponeses foram desenraizados porque o capital precisava que os camponeses trabalhassem de outro modo, como operários, como assalariados, como vendedores de força de trabalho, portanto, como donos de mercadorias, como equivalentes de mercadoria (MARTINS, 1997, p. 30).

As visitas às unidades domiciliares dos parceleiros nos têm mostrado agricultores que, na sua grande maioria, são pobres. A produção agrícola e criação de animais deixam visíveis que a preocupação primeira destes trabalhadores está voltada no sentido de garantir a existência da família. Ou seja, cultivam e criam, como costumam dizer, “de tudo um pouco”, especificamente aquelas culturas voltadas à subsistência da família. Portanto, não há no Assentamento, hoje, a definição clara de uma matriz produtiva.

O cultivo é feito em pequenas “roças” espalhadas dentro da parcela sem maiores cuidados e/ou investimentos no preparo do solo, no cultivo, adubação, limpeza, qualidade genética, etc. Os principais produtos agrícolas cultivados são: a mandioca, o feijão, o milho. Os animais criados são os porcos e as galinhas. A produção para o mercado é pouco expressiva. Segundo as informações obtidas junto aos parceleiros, houve, inicialmente a tentativa no sentido de priorizar, ou estabelecer como matriz produtiva no Assentamento, a criação de animais, mais especificamente, vacas leiteiras para a produção de leite e seus derivados. As vacas foram adquiridas por um grande número de parceleiros. Houve também a compra de um carro para o transporte e a construção de galpão para acondicionar o material (máquinas) para o resfriamento do leite produzido. O projeto fracassou.

Segundo os próprios parceleiros, quando foi proposto este projeto, em parceria com Empaer, Pronaf, Sindicato..., não houve, por parte destes órgãos, um trabalho voltado à preparação, à “formação” para iniciar as atividades; bem como houve a falta de assistência técnica, acompanhamento, etc.

O parceleiro (H) descreve com certos detalhes o que ocorreu de fato²⁸⁵. Vale a pena ouvi-lo, pois mostra como estes projetos foram pensados: transformá-los em

²⁸⁵ O que o parceleiro descreve foi amplamente noticiado na imprensa local. Nada foi feito no sentido de que os prejuízos (ônus) fossem revertidos. Os parceleiros, até hoje, pagam caro. Uns dizem que não estão pagando e que não vão pagar, pois sentiram-se usados: “pagar como”?

oportunidades de negócios onde todos ganham, tiram proveito, menos os que têm a terra para o trabalho. Vejamos:

“Nós aqui pegamos vaca velha que marcava 20 (vinte) litros de leite. Não dá 2 (dois). Inclusive já morreram a maioria delas. Não dá para criar os bezerros, são ruins, de péssima qualidade que ninguém compra”. Muitos buscaram se desfazer dos animais para recuperar parte dos prejuízos, mas “ninguém compra. Fala que é vaca do Pronaf, ninguém quer na Gleba”.

Pelo depoimento que segue, percebe-se que houve má fé para com os parceiros uma vez que, declaram, “nós entramos nessas vacas de 830,00, 850,00 reais, no caso da minha que eu posso provar. Além que dei mais 10,00 reais para a comissão ir buscar as vacas. E, no entanto, a maioria delas morreram e as que estão lá, não acho 300,00 reais, hoje”. E pergunta: “como vamos pagar o Pronaf”?

Hoje, poucos parceiros trabalham com derivados do leite, principalmente o queijo. Este queijo é comercializado na cidade de Sinop. O transporte do produto é feito através do ônibus de linha ou (pasmem!) de bicicleta, dentro de caixas de isopor. É o que ocorre todas as semanas com a parceiro (F): “chega de lá até aqui de ônibus. E aqui eu o distribuo: ou a pé ou de bicicleta. Isso quando eu consigo uma bicicleta emprestada de algum conhecido, colega. Ando de bicicleta fazendo a entrega do queijo”.

A cena é real. Tive a oportunidade de presenciar esta forma tão desumana, cruel, infame, a qual um trabalhador é submetido para ganhar poucos trocados do produto de seu trabalho. Pior: é a única forma encontrada pelos produtores no sentido de fugirem dos “atravessadores ou marreteiros que pagam preços irrisórios pelos produtos agrícolas” (BARROZO, 1993).

Para o parceiro (G), pela forma como é realizada a produção e a comercialização, muitos dos assentados não conseguem, sequer, o mínimo necessário para a subsistência da família. O que, segundo ele, “é mais fácil vir para a cidade e ganhar 400,00 ou 500,00 reais por mês”.

Uma forma encontrada por muitos parceiros, como forma de obterem algum tipo de renda garantida, é o aluguel do pasto. “Forma o posto, aluga o pasto e tira um salário razoável”; “uma das fontes de renda que estão tendo é o aluguel do pasto” (parceiro G). Esta prática ocorre entre os próprios parceiros, ou seja, dentro do Assentamento.

Outra forma de obterem algum tipo de renda, muito comum no Assentamento, é trabalhar para terceiros. Ou seja, vender o que lhes resta, a força de trabalho. Isto pode ocorrer dentro do assentamento e/ou mesmo “fora”, nas propriedades próximas. E, neste caso, se ocupam em serviços gerais, geralmente na limpeza de pastos, tratoristas, etc., na condição de diaristas, mensalistas, etc. Outros buscam empregos nos centros urbanos, geralmente nas madeireiras, serrarias, etc.

Portanto, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos assentados no Assentamento Gleba Mercedes, hoje, está voltada à questão da produção, tanto para a subsistência quanto para o mercado. Esta última é pouco ou quase nada expressiva em termos de quantidade, diversidade e qualidade. Para o mercado, adverte o parceleiro (G), “é preciso ter uma escala de produção”, ou seja, que seja garantida a entrega de um determinado produto (por exemplo, queijo) dentro de determinados prazos, em quantidade estabelecida e garantida e que tenha boa aceitação. Esta última, adverte, passa pela “qualidade dos produtos”. Como não conseguem competir com outros produtores, acabam ficando fora do mercado e, conseqüentemente, proletarizando-se.

Essa realidade é assim expressa por Singer (2003, p. 14): “dada a tendência estrutural do capitalismo de desempregar, excluir e empobrecer parte da classe trabalhadora, a sociedade tende a se polarizar entre uma elite endinheirada e uma massa de pobres que depende da venda de sua força de trabalho para ganhar a vida”.

Grosso modo, é o que está acontecendo, de fato, dentro do Assentamento. Poucos (os “bem sucedidos”) estão conseguindo ficar com o melhor pedaço, tanto da terra quanto dos benefícios dela tirados. Uma pequena parcela destes “trabalhadores”, através de diferentes mecanismos (exploração ilegal da madeira, compra ilegal de lotes, etc.), está fazendo do Assentamento um “bom negócio”.

Ao nos referirmos à “Reforma Agrária de Mercado”, importa aqui ressaltar que esta não se caracteriza apenas na forma como ocorre a transação entre o Incra e os latifundiários, mas o que pode ser feito desta terra. Ou seja, transformar a terra de trabalho em terra de negócio.

Diante do que foi exposto, ficam evidentes as conseqüências sociais produzidas pelo modo de produção capitalista. Por diversas vezes, ao longo deste trabalho, vimos que, na perspectiva do capitalismo, os meios de produção e de distribuição, bem como o próprio trabalho, não passam de mercadorias. Estas, por sua vez, estão concentradas sob

o poder de um pequeno grupo, a burguesia agrária e urbana e, à grande maioria dos trabalhadores, só lhes resta vender sua força de trabalho.

Lênin (1981, p. 96), ao falar do capitalismo e sobre as contradições inerentes ao sistema, diz que algumas conseqüências decorrentes deste sistema são inevitáveis: “enriquecimento da minoria de indivíduos e empobrecimento da classe operária e dos trabalhadores assalariados urbanos e rurais”. Esta minoria, adverte, ao beneficiar-se de todas as vantagens do modo de produção, traz, como conseqüência, o “aumento massivo da miséria, da opressão, da escravidão, da degradação e da exploração” (p. 179).

Este cenário de pobreza, de miséria, de favelização do campo, principalmente nos assentamentos do Incra, já nos é familiar, até porque “atentos à marcha do capitalismo no continente latino-americano, hoje sob a ideologia neoliberal, descobre-se a trágica situação da vida dos camponeses pobres, os sem-terra [...]” (CARVALHO, 2005, p. 96). Para o autor, “o empobrecimento do ‘povo’ longe de representar um obstáculo ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, expressa seu desenvolvimento e, por ser sua condição, o fortalece”. E conclui: “nos limites do ideário neoliberal o empobrecimento ocorre ininterruptamente à medida que os meios de produção estão concentrados nas mãos de uma minoria [...]” (p. 97).

Portanto, acredito que há a necessidade de, diante da realidade, onde os direitos mais elementares dos trabalhadores do campo são negados, como é o caso verificado nos assentados de Reforma Agrária do Incra – tomando como caso o Assentamento Gleba Mercedes - ousarmos e propormos uma nova sociedade. Aquela proposta por Cattani (2003, p. 10) onde, “no lugar da concorrência fratricida, os sentimentos (...) da cooperação e da solidariedade; no lugar da devastação da natureza, a relação respeitosa com as múltiplas formas de vida; em vez do processo de acumulação e concentração da riqueza, a generosidade da partilha e da doação”. Ainda, segundo o autor: “o consumo desenfreado e neurótico pode ceder lugar à fruição tranqüila dos bens”. E completa: “o trabalho alienado pode ser substituído pelo labor consciente e criativo que propicia a realização humana plena”.

Pura utopia? Mesmo que as respostas se dividam (possível/impossível), uma pergunta precisa ser feita: qual a saída mais honrosa? Acreditarmos na utopia possível ou aceitarmos passivamente o crescente processo desumanizador do capital?

Os inúmeros desafios a serem vencidos no Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes passam por esta discussão, ou seja, pela proposição de mentalidades solidárias, não apenas no que se refere às melhores condições de produção e distribuição dos bens produzidos, mas, sobretudo, acredito, na maneira de cada sujeito histórico ali presente conduzir sua própria vida, qual seja, vida solidária.

Para terminar, vale lembrar que essa forma propositiva, vida solidária, está pautada na concepção da sócio-economia solidária²⁸⁶ e que, segundo Wauteiz, Soares e Lisboa (2003, p. 182), “reconhece (...) o valor de vínculo entre as pessoas como superiores ao valor de troca dos bens e serviços, fazendo com que a busca de uma vida melhor, de sustentabilidade, justiça social e qualidade de vida se tornem critérios de avaliação da dinâmica econômica”.

Ao falarmos de sócio-economia solidária, estamos falando de uma prática (se ainda não ou pouco efetiva, porém necessária) que busca devolver aos trabalhadores do campo o direito à cidadania. Esta, como nos diz Palmeira (1990, 10), “tem um significado de compromisso entre o cidadão e a sociedade, que encerra direitos e deveres para ambas as partes. No Brasil, o acesso das populações rurais a alguns desses direitos essenciais – no caso específico, a uma escola de boa qualidade -, permanece impedido”. Segundo o autor, nosso país precisa “ampliar os espaços de participação popular, impulsionar as propostas emancipatórias que viabilizem sua caminhada em direção a uma nova sociedade com mecanismos e sistemas de poder diferentes daqueles que o transformam em uma Nação violenta, de subnutridos e analfabetos” (PALMEIRA, 1990, p. 09).

Neste complexo contexto que envolve luta de poder, relações de forças, ou seja, luta de classes, e que passa por transformações galopantes, a escola necessita, obrigatoriamente, instrumentalizar, com conhecimentos e metodologias correspondentes aos seus interesses, os filhos dos trabalhadores no sentido de que estes possam refletir sobre suas reais condições de cidadãos (ou não cidadãos).

Enfim, há que se construir e se lutar para que a escola seja, de fato, vista e compreendida como “elo essencial e efetivo do processo de construção de um novo padrão civilizatório onde a cidadania plena deverá ser exercida em todos os seus direitos

²⁸⁶ Não queremos ligar o conceito do termo (economia-solidária) à concepção capitalista, ou seja, como sinônimo de “generosidade”. Esta, nos lembra Freire (2005, p. 33), tem como “fonte geradora, permanente”, a “ordem social injusta” e, que segundo o autor, “se nutre da morte, do desalento e da miséria”.

(inclusive à escola pública, gratuita e laica), como em suas diversas obrigações, o que implica um movimento de mão dupla com a sociedade e sua transformação” (PALMEIRA, 1990, p. 10).

6. Sonhos, projetos, desilusões: as diferentes vozes do Assentamento

6.1 Sonhar o impossível (poema)

Eternizadas no amor as miudezas

*Ò Amor acende os vaga-lumes
E levanta a mão contra o tirano*

*Nada do que foi amado
Acabará definitivamente*

*Viver a vida é pouco
Até os lagartos deixam
Que o tempo os invada*

*Sonhar a vida é o destino
Reinventar a luz
Crer além da morte programada*

*A utopia impossível como
bandeira absoluta*

*Do tamanho do desejo é o sonho
E se o desejo é grande
Infinita será a liberdade*

*Deus é infinito
Objeto do amor e do desejo
Fogo aceso na noite obscura e longa*

*Nele minha alma se abrasa e arde
E afogando-se revive.
Comunhão e encanto
Como o universo vivo*

*Soltar o grito preso
A mordança imposta pelo medo
Banir o luto
Pisar de novo na rua
Agora que governam os mesquinhos*

Eis a tarefa!
(Paulo Gabriel)²⁸⁷

Muitas pessoas que encontro no dia-a-dia, ao saberem do trabalho desenvolvido junto aos assentados, me perguntam: “o que essa gente espera da vida”? Na forma como a pergunta é colocada, percebe-se que há uma clara intenção de desprezo. Basta retirar da frase as palavras “essa gente” e se percebe melhor.

O que nos dá a impressão é que, pelo fato de serem assentados (“sem terra”, como são conhecidos), não pudessem esperar por algo melhor. Afinal, são sem-terra! Então, a terra (“dada”, um favor do Estado...) lhes bastaria. Outra impressão que fica, partindo da pergunta, é que, pelo fato de serem sem-terra, não há muito a se esperar deles. Ou seja, a pergunta traz implícita a idéia de que não se pode esperar nada “dessa gente”. E, neste caso, a pergunta se transforma (como resposta) em forma de outra pergunta: pode-se esperar algo “dessa gente”? Não dá esta impressão?²⁸⁸

As palavras do parceleiro (H) mostram bem essa realidade: “[...] e a gente conversa com os encarregados e eles dizem que não vão fazer, já estão fazendo por bondade”. Ou seja, o pouco, o mínimo, o de qualquer jeito..., já é o suficiente, pois vivem de favor, “por bondade” ou “de favor”.

Como nos diz Freire (2005, p. 50),

É que para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são coisas. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”.

Outros tantos, mais conscientes da realidade destes trabalhadores, querem saber de suas vidas, de seus sonhos, como buscam, mediante todas as adversidades, se reproduzirem enquanto pequenos proprietários. As respostas às questões são dadas

²⁸⁷ Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – 2006, p. 03.

²⁸⁸ Fui buscar em Freire (2005, p. 48) um melhor entendimento desta questão quando diz que “para os opressores, na hipocrisia de sua ‘generosidade’, são sempre os oprimidos, que jamais obviamente são chamados de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de ‘essa gente’, ou de ‘essa massa cega e invejosa, ou de ‘selvagens’, ou de ‘nativos’, ou de ‘subversivos’, são sempre os oprimidos os que “desamam”. São sempre eles os ‘violentos’, os ‘bárbaros’, os ‘malvados’, os ‘ferozes’, quando reagem à violência dos opressores”. Para o autor, vale acrescentar: “[...] na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor”.

pelos próprios parceiros. Eles falam o que querem, quais são seus sonhos..., o que buscam, por que lutam, etc.

6.2 Os sonhos nas vozes dos parceiros

Meu sonho é ter um pedaço de terra e saber ler e escrever. Com minha terra eu planto, colho, como e vivo porque trabalho. E sabendo ler e escrever, ninguém mais me humilha, nem ri de mim. Quando fui no comércio o homem de lá riu de mim e ainda fez conta errado com o pouquinho de dinheiro que eu ganho. Vou querer também fazer carta e deixar escrito tudo que eu penso, vou até fazer música²⁸⁹.

No Assentamento há 8 anos, o parceiro (H) se mostra bastante pessimista quanto ao futuro. Diz sentir-se desiludido e muito triste com a realidade no Assentamento. Para ele, a Reforma Agrária deveria ficar sob a responsabilidade também do Estado e dos municípios, e não só do Incra, ou seja, na esfera federal, como vem ocorrendo. Segundo ele, isso dificulta qualquer tipo de pedido de socorro, uma vez que este órgão (Incra) está sempre muito distante da realidade dos assentados²⁹⁰. E, neste caso, não há a quem recorrer. “Ele” se refere ao prefeito ou à Secretaria de Agricultura, porque “não faz nada pela Reforma Agrária municipal, como consta nos papéis do Incra”. O que é verdade, uma vez que a política de Reforma Agrária contempla a participação das três esferas: municipal, estadual e federal.

Para ele, a maioria dos parceiros sonha em vender o lote. “Se você chegar dizendo assim: eu compro 100 (cem) lotes aqui no Assentamento, você consegue comprar”. Segundo suas palavras, o preço varia de 60, 70 mil reais. E confessa: “há poucos dias eu fiquei sabendo que um camarada vendeu um lote por 70 mil, achando que fez um bom negócio saindo da Gleba. Eu falei com um motorista de caminhão e ele me disse que foi uma sorte ele ter vendido o lote e ter saído de lá”.

A parceira (E), há 7 anos de posse de um lote, faz duras críticas à forma como são tratados no Assentamento. Seu maior sonho é “ver a Gleba realizada; ter um transporte melhor; mais escola para estudar, porque a escola onde a gente estuda é um absurdo; uns professores profissionais; mudar a comunidade, progredindo”.

²⁸⁹ Depoimento de um aluno de 58 anos da Escola Popular. Disponível em www.estudantesdopovo.hpg.com.br. Acesso em 18 de março de 2007.

²⁹⁰ No caso de Sinop, a sede do Incra fica em Poxoréu/MT, há 800 km do município.

Para o assentado (G) o sonho maior é “fazer com que os assentados se tornem auto-suficientes” e fazer com que, dentro do Assentamento ocorra “a derrubada do individualismo”.

Para o parceleiro (B) o sonho maior de sua vida já foi realizado: ter um pedaço de terra para trabalhar: “tenho minha terra e não pretendo sair de lá”.

Não só nestes depoimentos, que nem sempre expressam tudo o que sentem, de fato, mas na convivência com estes trabalhadores, ouvindo-os, prestando e dando-lhes a atenção, o que pude perceber e que ficou fortemente marcado é o descontentamento, a falta de perspectivas e, até certa indiferença²⁹¹ ao que acontece ao seu derredor. Isso se deve, reforço, ao abandono a que foram relegados, de um lado, e à forma como obtiveram a terra, sem organização e luta, de outro. Enfim, o que se pode perceber é que ali vivem trabalhadores, como comumente ouvimos dizer: jogados e esquecidos no mato. Não há outros termos para definir a situação em que se encontram. Mas, também, e por outro lado, pensando cada um em si mesmo, incapazes de pensar coletivamente e de se organizarem para mudar...

Para encerrar este item gostaria de relatar um fato curioso. Ao perguntar a uma parceleira (D) sobre seus sonhos, sobre o futuro no Assentamento, disse que o sonho dela é ter energia elétrica no sítio. Aqui cabe a ressalva: o grande sonho de todos os assentados é a energia elétrica nas casas. Se perguntarmos o porquê, que foi o que fiz, as respostas que poderiam parecer óbvias, uma vez que a energia possibilitaria certos confortos às famílias, mas a resposta de uma parceleira nos surpreende: “com energia a gente pode trabalhar mais; assistir um programa”²⁹². E ainda: “ter uma geladeira para tomar água gelada”.

Esta última questão que a parceleira coloca, à primeira vista parece até ser banal diante de tantas outras questões, mas vem carregada de significados. Primeiro, não menciona a questão do conforto que a energia poderia lhe proporcionar; segundo, o tempo de trabalho poderia ser aumentado e; terceiro, “tomar água gelada” parece estar ligado a um fato que lhe lembra a infância na roça e a falta de água. A entrevistada (D) é natural do estado do Maranhão, município de Porção de Pedra, filha de agricultores e foi na escola até o 2º ano, antigo primário.

²⁹¹ Esta indiferença, neste caso, quer representar uma manifestação de não concordância, ou seja, uma ação de desaprovação e não uma apatia.

²⁹² Pela primeira vez ouvi um entrevistado falar algo relacionado ao lazer (“assistir um programa”). Mais adiante, neste trabalho, faço menção ao tema com algumas considerações.

Quando falo que certas questões poderiam até ser consideradas banais, estou me referindo à nossa expectativa, ao nosso modo de ver, não do/da entrevistado/da. São aquelas questões que, como costume dizer, nos derrubam!

6. 3 Sonhos dos parceiros na interpretação dos pesquisadores

Para a professora/pesquisadora (1) “eles exigem, eles pedem socorro, eles querem ser ouvidos”; “estes têm os seus sonhos, eles falam dos seus sonhos, eles falam dos seus projetos de vida”; “eles têm sonhos, eles pensam, eles têm seus projetos, querem ser reconhecidos e valorizados”. Mas, segundo constata, não há tempo por parte dos responsáveis, para ouvi-los. Há que se perguntar: não há tempo ou não se quer ouvi-los? A professora destaca que, como qualquer ser humano, eles têm a cultura, o capital cultural deles e, “esse capital cultural tem como constituinte, também constitutivo, os sonhos, suas crenças, seus valores”.

Para o professor/pesquisador (2)²⁹³, o sonho deles não é “ficarem ricos [...]”. Eles querem, enfatiza, “ter sua terra, ter educação, ter seus filhos na escola. São coisas mínimas de sobrevivência e que o Estado não deu”.

O que se pode perceber nas falas dos pesquisadores é que estes trabalhadores têm consciência da realidade em que se encontram. No todo das falas, a crença/descrença nas instituições, a crença em si mesmos (força de vontade, perseverança, “teimosia” e, acima de tudo, trabalho) mostram isso. Até porque sabem, mais do que ninguém, viver na terra, da terra e com a terra. O que lhes falta é apoio, condições materiais, os meios de produção e, essencialmente organização.

O sociólogo Zart (1998, p. 158) bem traduz esta realidade de sonhos e de buscas dos parceiros quando diz que “ [...] o agricultor quando vai a busca da terra traz no bojo da sua luta, uma carga de vida e de esperança”. Portanto, a esperança de uma “vida melhor” é que move esses trabalhadores que são a “cara da terra”, ou seja, “[...] carregam o sonho de uma vida melhor e buscam a dignidade para si e seus familiares na utilização da terra”.

²⁹³ Professor da Unemat, Campus de Sinop, coordenador de um projeto de extensão no Assentamento: “Gestão Sócio-Econômica e Ambiental da Gleba Mercedes”.

Também acredito, passei a acreditar, que um sonho sonhado só, não passa de um sonho. Quantos migrantes, sozinhos, isolados, perderam a oportunidade (sonho) de um pedaço de terra, terra de trabalho. Outros, mais organizados, apostando no coletivo, vêm seus projetos (sonhos) serem realizados: um pedaço de terra, uma escola para os filhos, trabalho...

Um sonho sonhado juntos deixa de ser um simples sonho, uma simples busca e passa a constituir-se em uma realidade. Os diferentes movimentos sociais ligados ao campo vêm nos mostrando isto: MST, MAB, MPA... Portanto, um outro mundo, uma outra realidade rural/do campo é possível. O que ainda impede que esta “outra realidade” se efetive para todos os que buscam a terra para poderem viver, criar seus filhos, dar-lhes uma vida digna (que lhes foi negada!), uma escola pública, gratuita e de qualidade?

Enquanto buscamos respostas, cabem, neste final de texto, as palavras de Rodrigues (1991, p. 63), quando que: “é no trabalho duro da roça e pelo trabalho contínuo que perpassa toda sua vida que os adultos camponeses ensinam seus filhos a serem camponeses” e, segue a autora, “é na preservação desta condição que lhes é assegurado o direito de viver e de lutar pela terra”.

CAPÍTULO VI

A ESCOLA DO ASSENTAMENTO GLEBA MERCEDES V: ENTRE A UTOPIA DESEJADA E A REALIDADE VIVIDA



Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

1. Por entre estradas e trilhas: o caminho se faz ao caminhar...

Ali, para aquele Assentamento crescer, continuar, tem que ter uma escola, senão as pessoas não vão ficar lá (professora 1).

Quando se chegou à escola rural [...] foi preciso que se deixassem de lado os tradicionais conceitos que se tinha sobre instituição escolar. Não havia uma construção que lembrasse uma escola, nem várias salas de aula, nem diversas professoras, nem mesmo uma diretora. A começar pelo aspecto físico e precariedade das instalações, a escola isolada parecia ser o reino do informalismo e da improvisação (GATTI e DAVIS, 1993, p. 77).

Neste capítulo tenho como propósito me aproximar, tanto quanto possível, da realidade vivida pelos sujeitos assentados (professores, alunos, pais, comunidade) e procurar desvendar/compreender aspectos/quadros reveladores da teia de significados que estes têm em relação à educação escolar. Ou, como costumam dizer, à educação, à escola.

Acredito que a partir da observação mais detalhada e do olhar destes atores (BUTTURA, 2005), ou novos autores (VENDRAMINI, 2000), possamos retratar um pouco melhor a realidade vivida e a distância em relação à realidade sonhada por estes trabalhadores, tendo como ponto de referência a escola/educação que está sendo construída/ofertada.

Os assentamentos de Reforma Agrária, independente da forma como foram criados²⁹⁴, reúnem determinadas características que os tornam, apesar das particularidades de cada um, bastante semelhantes. Isto é, os mesmos são formados por uma massa de trabalhadores que têm uma trajetória de luta muito semelhante, a luta pela terra. Mesmo que essa luta assuma formas e/ou caminhos diferentes, o objetivo tem sido e vem sendo o mesmo: a busca da terra, “terra de trabalho”²⁹⁵. “Trata-se de uma luta sem

²⁹⁴ É preciso destacar que existem vários movimentos de trabalhadores rurais sem-terra em todo o país, organizados por sindicatos, federações ou confederações de trabalhadores rurais, ou ainda por grupos de pessoas que resolvem lutar por um pedaço de terra (como é o caso do Assentamento Gleba Mercedes V). Daqui resulta o fato de que alguns assentamentos são organizados sob a sigla do MST, da CPT, dos sindicatos de trabalhadores rurais, etc. Todos, porém, estão sob a responsabilidade do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).

²⁹⁵ Para Pessoa (1999, p. 83), esta forma de conceber a terra e a luta pela sua conquista, é o que garante/assegura ao trabalhador do campo o direito sobre a propriedade. Alguns setores da Igreja Católica já reconhecem, há bastante tempo, que o direito à grande propriedade (“terra de negócio”) não pode mais ser visto como um direito sagrado (“lei

trégua dos camponeses e pobres deste país pelo acesso aos seus direitos” (SILVA, 2004, p. 09). Para a autora, esta luta não está voltada apenas contra o latifúndio da terra, “mas também contra o latifúndio do saber”. Estes “camponeses e pobres” são, hoje, segundo a autora, os mais “novos personagens da cena política brasileira”. No caso de Mato Grosso, são identificados como “a cara mais renovada do campesinato mato-grossense” (CARVALHO, 2005, p. 156).

Importa dizer que, independente de como são chamados em cada região do país, os sem-terra constituem, hoje, uma grande massa de trabalhadores e trabalhadoras presentes em todas as regiões²⁹⁶. Não há mais como ignorá-los. Portanto, em existindo, passam a se constituir como sujeitos coletivos (organizados ou mais ou menos organizados) “que trazem uma dinâmica nova à consciência dos direitos sociais. Entre eles o direito à educação” (ARROYO, 2004, p. 102).

Por fim, há que ressaltar o fato de que, embora fazendo parte de uma trajetória geral de luta bastante semelhante, cada assentamento – assim como o Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V - tem uma história própria, com suas particularidades e singularidades. Fato este que decorre do momento e das circunstâncias conjunturais e mesmo das características próprias de cada grupo e/ou de cada local onde estes assentamentos foram e/ou estão sendo criados. Portanto, as análises gravitam, necessariamente, em torno deste contexto. Este, por sua vez, diz respeito também aos sujeitos que o compõem/constituem. Portanto, como nos adverte Arroyo (1999b, p. 11), “é impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos”.

2 As escolas do assentamento: caracterização

2.1. Espaço físico: prédios - descaso 1

divina”). A lei dos homens (sem trocadilhos) coloca este direito como sagrado. Sobre o trabalho da Igreja Católica na luta pela democratização ao acesso à terra, Reforma Agrária, ver obra do autor, *A Revanche Camponesa* (1999).

²⁹⁶ Hoje, estima-se que há um total de 8 milhões de famílias que se enquadram na condição de famílias camponesas em todo o Brasil (CARVALHO, 2005).

[...], só quem vem aí para conhecer este barracão aí que minha filha estuda de baixo. [...], você pode olhar lá, vê se eu estou mentindo. Ele começou a cair, aí teve que levantar as tesouras, [...]²⁹⁷.

Feita de madeira tosca, sem qualquer pintura, literalmente caindo os pedaços, sem ventilação nem iluminação, não contando com instalações sanitárias adequadas, nem água de boa qualidade. Também não conta com materiais didáticos, nem com mobiliário adequado (RODRIGUES, 1991, p. 64).

No Assentamento Gleba Mercedes V há duas escolas. Uma, no Núcleo Agrovila (a mais antiga) e a outra, no Núcleo Campos Novos (criada em 2006). Ambas são extensões da Escola Municipal de Educação Básica Uilibaldo Vieira Gobbo. Esta “escola pólo/sede”, como é chamada, está localizada na área urbana de Sinop. Curiosamente, atende crianças, na sua grande maioria, da zona rural: filhos de acampados do MST²⁹⁸, de pequenos agricultores de comunidades rurais próximas e de operários que trabalham em empresas ligadas à extração e comercialização de madeira e/ou mesmo de outras atividades consideradas urbanas.

Na escola da Agrovila²⁹⁹ estudam 121 (cento e vinte e um) alunos. A escola oferece o Ensino Fundamental completo e o primeiro e segundo anos do Ensino Médio (2006) e conta com 10 (dez) professores. Na escola do Núcleo Campos Novos estudam 136 (cento e trinta e seis) alunos. Esta oferece apenas o Ensino Fundamental (2006) e conta com 9 (nove) professores.

Uma professora faz o trabalho de coordenação nas duas escolas. É formada em Pedagogia e mora no Núcleo Agrovila. Atende/coordena a escola do Núcleo Campos Novos duas vezes por semana. Todos os demais professores têm apenas o segundo grau completo³⁰⁰. A diretora da Escola sede é também a diretora das duas escolas do Assentamento. É formada em Pedagogia.

As construções (prédios), onde são ministradas as aulas, são de madeira. Na verdade, barracões construídos pelas próprias comunidades e que pertencem às muitas

²⁹⁷ Depoimento de uma mãe de aluno (entrevista coletiva). Ela está se referindo ao barracão onde funciona a escola na Agrovila.

²⁹⁸ O acampamento foi montado em 2006, próximo à escola, em uma área que pertence à prefeitura municipal de Sinop. São em torno de 20 famílias.

²⁹⁹ Na verdade, a Agrovila, como previsto no projeto, não existe. Como os parceiros dizem, esta não foi “aberta” ainda. Portanto, os parceiros moram nas respectivas parcelas. O que eles chamam de Agrovila se resume à escola, a um “mercadinho”, a uma “casinha” do Padic (abandonada), ao posto de saúde (“postinho”) e à Igreja Católica. Na outra comunidade, Comunidade Campos Novos ocorre a mesma coisa. Além da escola, há uma igreja, uma oficina mecânica e um “hospital” (um velho ônibus da prefeitura que serve de consultório médico) apenas.

³⁰⁰ Não formados, necessariamente, no Magistério.

associações existentes dentro do Assentamento. O prédio da escola da Agrovila, construído quando da criação do Assentamento, está em péssimas condições. A parte interna da construção (vão central) foi dividida em várias “salas”. As divisórias (biombos de um metro e meio de altura) separam as diversas “turmas”/séries de alunos. Neste caso, é possível que os professores e alunos se vejam mutuamente durante as atividades escolares. Ou mesmo algum passante que caminha na estrada, uma vez que esta está muito próxima à escola. Ou seja, não há privacidade nenhuma por parte dos professores bem como por parte dos alunos.

A escola conta também com uma pequena cozinha (um fogão comercial, uma mesa e uma estante onde são guardados os alimentos e utensílios) e uma sala dos professores, onde funciona a biblioteca (uma mesa e estantes com livros). A parte da frente da escola, a sua entrada está toda aberta. Para quem passa na estrada, embora muito próxima à escola, só a identifica como tal, se houver professores e crianças, pois em nada se assemelha a um prédio de escola e sim a um velho barracão. Em síntese, uma escola muito parecida com aquela descrita por Brandão (1983, p. 142), ao referir-se às escolas rurais: “não há placas nem sinais exteriores que digam ao passante que ali é ‘escola’. Apenas por dentro os sinais do ofício: carteiras, quadro negro, quadros e cartazes”.

Já o prédio que serve de escola na Comunidade Campos Novos³⁰¹ se assemelha mais a uma escola, uma vez que, segundo os moradores, já foi construído também para esta finalidade. A própria planta sugere isso. Possui várias salas de aula, mais amplas, melhor divididas. Uma cozinha azulejada (um fogão comercial, uma mesa e armários de aço). As duas entradas (uma na frente e outra na lateral) são bem protegidas. Em resumo, diferentemente da outra escola, esta apresenta sinais exteriores suficientes de que ali há uma escola. Ao menos, na parte externa.

Ambas as escolas têm banheiros de alvenaria (substituindo as antigas “casinhas”) e água encanada, embora não tratada, retirada de poços semi-artesianos ou de riachos próximos, o que não raro, dos mesmos locais onde se servem os animais domésticos, peçonhentos ou mesmo ferozes.

³⁰¹ Esta escola funcionava num velho barracão na comunidade Caldeirão. A uns 15 Km da Agrovila. A falta de alunos nesta comunidade (ou “brigas políticas”) fez que esta fosse desativada e construída na comunidade Campos Novos, 15 Km mais adiante. Portanto, entre uma escola e outra, hoje, são 30 Km.

O vento e a poeira, principalmente no período da seca, ou mesmo quando chove, pelo fato de as escolas estarem sem forro, sem mata-juntas, com enormes frestas, etc., torna a vida das crianças e o trabalho dos professores insuportável. Fato este que se agrava porque não há ventiladores nas salas, nem água fresca (bebedouros). As escolas não estão cercadas, não possuem jardins, nem canteiros, nem flores... O que se vê é a imagem do abandono!

As carteiras e armários estão em estado bastante ruim. Muitos estão quebrados, arranhados, sem pintura... A impressão que se tem - sem exageros - é que as sobras das escolas urbanas foram levadas para as escolas do Assentamento e ali, o lixo virou luxo! Portanto, o que se observa ali é uma escola muito semelhante à escola pública urbana, só que com um agravante: uma “réplica empobrecida” (GRITTI, 2003, p. 95).

Nas escolas não há bibliotecas propriamente ditas. O pouco material (livros didáticos, cartilhas, revistas velhas...) utilizados pelos alunos e professores está acondicionado em estantes de madeira junto (nos fundos) às salas de aula e/ou em minúsculas salas. A energia elétrica só é fornecida às escolas em casos especiais (festas, reuniões, encontros, etc.), produzida através de grupos-geradores.

Mas, (uma boa) educação, (um bom) ensino, não se faz, necessariamente, tomando-se como parâmetro apenas a parte física da escola (prédio, instalações, etc.). Há outros fatores mais importantes que servem para, digamos, medir a qualidade de ensino. Ao descrever o estado físico das escolas do Assentamento, quer-se mostrar um pouco do que acontece com as escolas no meio rural. Ou seja, o descuido e o descaso a que foi relegada a educação escolar no meio rural por parte dos sucessivos governos nas esferas federal, estadual e municipal.

Estes poucos aspectos servem para ilustrar, na prática, que há, de fato, uma diferenciação bastante significativa entre a escola do campo e a escola urbana. É neste sentido que Gritti (2003, p. 93-4) afirma que “a concepção de inferioridade do rural é corporificada a partir da construção física da escola, que influi decisivamente na delimitação e ocupação dos espaços escolares a serem utilizados pelos alunos e professores”. Ora, como construirmos e/ou pensarmos em um ambiente escolar prazeroso e satisfatório se este depende, além dos aspectos pedagógicos, das relações interpessoais e das aprendizagens, do ambiente físico? (ROSA, 2004, p. 71). Como, se o

desrespeito a este espaço, como observa Freire (1996, p. 73), chega ao ponto de tornar-se “uma ofensa aos educandos aos educadores e à prática pedagógica”?

Este desenho mostra um pouco da imagem que tão bem tem caracterizado a “escolinha da roça”. São traços que já não escondem qual tem sido o papel da escola no meio rural ao longo da nossa história: reproduzir as desigualdades sociais próprias à estrutura capitalista que é, por natureza, extremamente excludente. E pensar que, como nos adverte Arroyo (2000, p. 59), “a primeira tarefa da escola e nossa tarefa é que o pouco tempo da escola não seja uma experiência a mais da desumanização, de trituração de suas esperanças roubadas [...]”.

3 O transporte escolar

3.1 A via crucis diária até a escola - descaso 2

Aqui a dificuldade começa desde o início do aluno, ou seja, acordar às 4 da manhã, vim pra aqui, chegar às 8 horas da manhã (Professor 7).

Um dos grandes desafios do governo na área da educação é fazer com que as crianças que vivem na zona rural cheguem às salas de aula. Elas dependem do transporte escolar oferecido pelas prefeituras. Uma pesquisa feita pela Universidade de Brasília para o Ministério da Educação mostra que a maioria dos veículos usados para esse fim não tem manutenção adequada e que os alunos arriscam a vida neles³⁰².

Ainda é muito cedo, madrugada, quando os alunos (crianças, adolescentes, jovens e até adultos) se põem a caminho da escola na Gleba. Às 8: 00h começam as atividades. A jornada de trabalho está apenas começando. Às 13: 00h todos retornam para as suas casas. Para muitos alunos, ou mesmo para alguns professores, o dia começa quando ainda é madrugada e, até chegarem à escola, já se passaram 2, 3, 4 horas. Em alguns casos, até mais tempo. A grande maioria chega de ônibus, pois dependem do transporte oferecido pela prefeitura. Há também os que vêm a pé, de bicicleta, de moto, de carro (carona).

³⁰² Revista *Veja*. nº 35, de 5 de setembro de 2007.

O transporte escolar dentro da Gleba é feito através de ônibus e carros menores (kombis, vans). Estas últimas fazem os percursos de difícil acesso, ou seja, nas estradas que dão acesso às propriedades, às moradas dos parceiros. Os ônibus fazem o trajeto nas estradas principais (vicinais) onde “recolhem” os alunos, professores e também parceiros. Há casos em que, tanto alunos quanto professores, têm que caminhar distâncias de 2, 3 km até alcançar/pegar o primeiro transporte. Isso se deve ao fato de que há casos em que nem mesmo carros pequenos conseguem trafegar por algumas estradas, principalmente no período das chuvas.

Como não há “ônibus de linha” dentro do Assentamento, a comunidade, ou seja, os parceiros se valem do mesmo transporte, nos mesmos horários e trajetos utilizados pelos alunos e professores. As constantes paradas durante o percurso contribuem para a demora da viagem. No ônibus, transporta-se de tudo um pouco: pequenos e médios volumes (pacotes, bolsas, sacos...) com mercadorias compradas (mantimentos, ferramentas, peças de maquinário...) e/ou produtos produzidos na roça e que serão vendidos na cidade (derivados do leite: queijo, manteiga; frutas; legumes...).

As longas distâncias para chegar à escola, tanto na escola do Núcleo da Agrovila quanto na escola do Núcleo Campos Novos, são os maiores obstáculos enfrentados, todos os dias, pelas crianças e professores. Há casos de alunos, os que moram no “fim da linha”, que chegam a ficar até quatro, cinco horas dentro do ônibus. Professores e pais relatam: “a maioria faz um, dois, três quilômetros. Eu mesmo faço três. Isso para chegar na condução, no ônibus que vai até a escola” (coordenadora). Um pai (parceiro H) de aluno confirma: “tem criança ali que passa quatro, cinco horas dentro de ônibus”. E, protesta: “o que é um absurdo”. Sem contar com os perigos nas estradas, uma vez que, segundo relata: “as freqüente chuvas vão ‘torrando’ os bueiros e, os que têm, vão rebentando, formando buracos”.

Ao reclamarem desta realidade junto ao poder público, ou melhor, ao buscar seus direitos e dos filhos (direito de ir e vir), o parceiro (H) diz que ainda teve que passar por certo constrangimento, humilhação, uma vez que os serviços oferecidos são vistos como favor: “a gente conversa com os encarregados e eles dizem que não vão fazer, pois já estão fazendo por bondade”.

Os perigos que as crianças correm no trajeto de ida e volta da escola são uma constante, o que causa grande preocupação (e até indignação) por parte dos pais. A

questão não é só a do transporte escolar. Ocorre que muitas crianças precisam caminhar (dentro da mata, ainda escuro...) longos trechos até pegar a primeira condução/carro. É neste sentido que a coordenadora se refere ao dizer que os perigos podem vir também da mata, ou seja, da presença de animais selvagens: “só tem uma ‘vermelha’ lá, mas ela não faz nada, só de noite”. Refere-se à uma onça pintada....

Os perigos relacionados ao transporte escolar parecem ser mais preocupantes, uma vez que este depende, além das condições dos ônibus, também da condição das estradas: “a chuva modifica a estrada todo o dia, porque lá é ribanceira, sobe e desce. Então, chove, tem muita areia. Onde tem areia acontece isso: abre vala. Quando é amanhã, a chuva vem mais forte, então modifica de novo” (coordenadora); “acontece de uma ponte cair, mas uma questão de um dia, dois dias, a comunidade se reúne e arruma” (diretora).

O professor (2), ao referir-se ao transporte escolar, não hesita em denunciar o estado precário dos veículos/ônibus³⁰³ que circulam dentro do Assentamento e que, segundo ele, “são sucatas, não tem como você negar”.

A questão que nos parece mais complexa, ou comprometedora, além da questão dos riscos/perigos (acidentes), do cansaço, do desgaste físico dos alunos e professores, em consequência das longas distâncias e às condições das estradas e dos veículos, está no afastamento das crianças do convívio familiar, um lugar propício às mais diferentes formas de aprendizado, principalmente o aprender a ser camponês/camponesa³⁰⁴.

Via de regra, essa é a realidade vivida pela grande maioria dos alunos que (ainda) freqüentam as escolas rurais, mas que serve também para ilustrar o cotidiano das crianças das classes populares que acabam por perder a infância e a juventude ainda muito cedo devido às dificuldades (econômicas, sociais, familiares...) encontradas (ROSA, 2004, p. 69) no cotidiano.

³⁰³ As condições dos ônibus que transportam as crianças no meio rural/campo foram mostradas na revista *Veja* - nº 35, de 5 de setembro de 2007. Segundo a matéria publicada, com a sugestiva manchete, *O Descaso começa já no caminho para a escola*, a idade média dos ônibus escolares em zonas rurais é de 13,5 anos; 77% não têm cinto de segurança nos assentos dos passageiros (embora obrigatório); a lotação máxima não é respeitada em 60% dos municípios; 62% não têm a indicação “Escolar” nas laterais (uma exigência do Código Brasileiro de Trânsito) e 90% dos barcos usados para transportar alunos não têm coletes salva-vidas. Sobre a regulamentação do transporte escolar, consultar cartilha do MEC (Ministério da Educação e Cultura), *Transporte Escolar: acesso à educação e inclusão social*, Brasília, 2007.

³⁰⁴ Para ilustrar, relato uma cena de como isso ocorre na prática. Numa visita que fiz à casa de um parceleiro (proprietário de uma parcela/lote), o pai nos conta que seus dois filhos andam 2 km até “pegar a primeira condução” (Kombi). Depois pegam o ônibus até a escola. As aulas começam às oito horas. As crianças levantam às 4 horas da manhã. Esse mesmo trajeto, nestas mesmas condições, é feito logo após o término das aulas (às 12 horas). Saímos de sua casa às 4 horas da tarde e as crianças ainda não tinham chegado.

Chamo a atenção para o fato de que no campo (mata/floresta) escurece mais cedo. Estas crianças teriam ainda que fazer, possivelmente, a lição de casa (“tarefas”): leituras, exercícios, etc. E o tempo ao necessário descanso, depois de uma longa jornada, ao que nos parece, não de estudo, mas de “estrada”? Impossível. Há que se perguntar, neste caso, como será/é a aprendizagem destas crianças na escola? Ou então, o que aprenderão com seus pais sobre as lidas do campo, sem um contato mais direto com a terra? Sem estarem junto aprendendo a fazer fazendo, experimentando, ouvindo-os? Que tipo de sentimentos poderão ser cultivados, principalmente entre as crianças e jovens, capazes de despertar o gosto pelas “coisas do campo”, se este lhes é, de certa forma, estranho? Onde o cotidiano encontra todas as formas possíveis de limites, principalmente na escola, chegando-se muito próximo, como diz Arroyo (2000, p. 59), às raias das “fronteiras da desumanização”?

A partir destas considerações, gostaria de me ater um pouco mais sobre a importância ou o papel da família na transmissão do saber aos mais jovens, mas especificamente entre as famílias camponesas. Esta possibilidade (de transmissão) pode ocorrer das mais diferentes formas. Porém, o mais importante é que as crianças/jovens estejam próximo/junto aos pais, no convívio da família, desde pequenos, pois “ensinam-se técnicas e procedimentos agrícolas desde tenra idade [...]”; nos momentos/horas de trabalho, principalmente nos de lazer/descanso, uma vez que “contar histórias passadas é sempre uma forma de justificação da organização presente do grupo camponês” (PESSOA, 1999, p. 197).

Mas há espaço/tempo para o lazer no campo? Hoje, as crianças/jovens não têm mais tempo para ouvirem os pais a contar causos (contos, histórias, casos). Os “serões de famílias”, algo tão característico da cultura camponesa, já não são tão comuns e/ou já não fazem parte do cotidiano das famílias. Estes momentos importantes de “transmissão do saber (‘saber viver’ e saber de modo geral) de pai para filho [...]” (PESSOA, 1999, p. 197), deram e vêm dando lugar a “outros causos”: causos que interessam à grande mídia, associada às grandes empresas, cujos valores se reportam sempre ao mundo urbano.

Concordo com Leite (1999, p. 10-11) quando, ao referir-se à população mais jovem, constata que boa parte desta conhece do campo “apenas pelo que vê nas exposições agropecuárias anuais de sua cidade ou ouve nas letras das músicas das

duplas sertanejas (cada vez mais urbanizadas), do que pelo contato real com a terra ou com as atividades do agro nacional”.

Não há como negar que o mundo moderno, com um poder de intervenção muito forte da “lógica urbana sobre a lógica do mundo rural” (PESSOA, 1999, p. 199), fez com que esta forma de transmissão de saberes, de socialização, enfim, fossem praticamente abandonados. Ou seja, a modernidade, com enorme influência dos meios de comunicação, principalmente a televisão, provocou fortes mudanças na organização das famílias camponesas. Portanto, quem educa os filhos já não são, necessariamente, os pais/as famílias. Em consequência disso, delegam à escola, quando não se desobrigam, funções que são tão próprias, tão específicas da cultura camponesa. Como esta cultura não é levada em conta/consideração, nem mesmo pela escola rural/do campo, a educação passa a constituir-se como um fator/causa de desintegração do campesinato (FERNANDES, 2002a).

Estamos, portanto, diante de uma nova realidade, por sinal, muito mais desafiadora para a escola, pois, “o êxito e o fracasso da inserção das novas gerações no convívio social (possibilidade de ascensão social, prosperidade) recaem sobre a escola, ou sobre o ter ou não ter o ‘saber da escola’” (PESSOA, 1999, p. 200). Para o autor, os atuais assentamentos de Reforma Agrária não fogem a esta lógica. Ou seja, “já nasceram neste contexto de delegação de funções à escola e o reproduzem”.

Cabem, por fim, algumas indagações: onde, quando e com quem nossas crianças, nossos jovens, que vivem no campo, nos assentamentos de Reforma Agrária, irão aprender a ser camponeses se, como nos lembra Gohn (1997, p. 137), estes ensinamentos (“técnicas e procedimentos agrícolas”) devem começar “desde a tenra idade [...]”? Para a autora (e aí se completa a citação), “[...] toda a alfabetização tem como exemplo a realidade imediata que vivenciam”. Surge a segunda questão: como isso poderá ocorrer se, e aqui não há como não mencionar as palavras de Mota (ao prefaciá-la Teixeira, 1990, p. 12) quando diz que “a história da educação no Brasil é largamente a história de uma utopia que recusa a contaminação do cotidiano”?

4 Os professores

4.1 Critérios de escolha - descaso 3

Surgiu a chance. Acho que me dou bem com a matemática, então resolvi trabalhar (professor 4).

[...] é extremamente precária a condição de despreparo desse professor, cuja maioria absoluta não possui, sequer, o 1º grau completo e não tem nenhuma capacitação profissional para o magistério (PALMEIRA, 1990, p. 44).

Mesmo só tendo acesso a uma escola precária, parceiros percebem a importância dela para os seus filhos. Esta valorização se materializa em enormes sacrifícios, tanto da parte dos pais, para manterem seus filhos estudando, quanto da parte destes que, como vimos, têm de percorrer longas, perigosas e cansativas distâncias até chegar a escola. Isso ocorre porque, para estas crianças do Assentamento, assim como para outras tantas que moram no meio rural, a escola ainda é e/ou talvez se constitua na única oportunidade de adquirirem certa compreensão da realidade e da natureza que as cercam (PALMEIRA, 1990, p. 43).

Escola precária não significa, em hipótese alguma, a aceitação de qualquer escola. Pelo contrário. Assim como Demo (2004, p. 89), dentre outros tantos, entendemos ser “contra-senso” aceitar que, para as classes populares, ou para os camponeses, qualquer escola, qualquer aula baste. Daí, segundo o autor, a necessidade de se resgatar a escola pública. Este resgate passa, necessariamente (“impreterivelmente”), pelo resgate do professor, trabalhador de quem muito se exige e espera, embora, sem que se tenha dado a devida contrapartida, nem por parte da sociedade, nem por parte do poder público.

Mas, a que se deve essa pouca valorização para com o professor do meio rural? À concepção de inferioridade do rural. Explicitando melhor: o meio rural tem sido concebido como um espaço/lugar inferior. Esta concepção, historicamente construída, tem consagrado a idéia de que para o trabalhador do campo qualquer educação/escola serve. O que equivale a dizer: “para um espaço inferior, também um ensino inferior” (GRITTI, 2003, p. 103)³⁰⁵. O que poderia ser acrescido à citação da autora, neste caso, “um professor inferior”.

³⁰⁵ A autora chama a atenção para o fato de “a concepção de inferioridade do rural e de tudo o que a ele se liga tem permeado todas as ações oficiais dos governos, em nível federal, estadual e municipal” (GRITTI, 2003, p. 111). Em relação ao professor, ressalta o fato de que “historicamente, o profissional destinado a atuar no meio rural era

E no Assentamento, como essa realidade se manifesta na prática? Ou seja, que professores temos? Como foram “escolhidos”? Que critérios foram usados para que pudessem trabalhar no meio/junto aos assentados?

As falas³⁰⁶ dos professores dizem o bastante. Vejamos:

- Eles me convidaram para dar aula, aí, eu já gostava de crianças, aí vim dar aula;

- Eu iniciei por curiosidade. Me chamaram, me convidaram para mim ver como era e tô aqui;

- [...] tava faltando professora de educação especial, eles me convidaram. aí eu fiquei;

- Eu vim para conhecer a cidade..., na Secretaria de Educação, lá eles me disseram que precisavam de professores na Gleba Mercedes... é o ramo onde eu gosto de trabalhar, sabe!

A diretora das escolas disse que o primeiro critério é que tenham o segundo grau completo; segundo, que desenvolvam um trabalho de qualidade e que sejam comprometidos com a educação. “A gente valoriza muito aquele professor que tenha responsabilidade e que está comprometido com a comunidade também”, completa. Ao ouvir a coordenadora, sobre a mesma questão, confessa: “como não tinha professores, eles se candidataram e estão dando aula”.

Diante destas falas, a impressão que fica é a de que a escola pública, principalmente no meio rural/campo, é “coisa pobre para o pobre (DEMO, 2004, p. 90). Essa idéia vem se confirmar na prática, pois estamos diante de uma realidade onde esta concepção se materializa de fato. Se até então tínhamos, de certa forma, a comprovação da idéia de que para os filhos dos trabalhadores do campo “qualquer escola” serve, a esta se junta a idéia de que para estes sujeitos, “qualquer professor serve...”.

Busquei saber junto a alguns professores que trabalham nas escolas do Assentamento, o que eles pensam e/ou dizem ser necessário, ou mesmo ser importante,

preparado em nível inferior de escolaridade, razão pela qual não chegava a ser denominado ‘professor, ou seja, era apenas um ‘regente de ensino primário’” (p. 110).

³⁰⁶ Entrevista coletiva realizada com alguns professores na escola Núcleo Agrovila e Núcleo Campos Novos (2007).

para ser um professor, principalmente em uma escola do campo, como é o caso, no Assentamento?

Para a professora (1), além de uma boa formação, é preciso morar, viver o dia-a-dia dos alunos, dos pais, da comunidade. “Quem está na cidade não vê, não faz idéia do que falta, do que se vive, do que é ficar sem uma carteira”. Já o professor (3), destaca que pé preciso coragem, força de vontade, determinação, paciência. O professor (4) diz que é preciso conhecer bem a realidade, pois a escola em um assentamento tem muita diferença de uma escola da cidade. A receita do professor (5) resume-se nas seguintes palavras: “doar-se a cada instante, dar-se a cada dia à escola”. E completa a professora (6): “professor você pode ser em qualquer lugar”. Para trabalhar em uma escola como do assentamento, “é preciso ter sonhos, projetos...”.

Nestes depoimentos algumas palavras chamam a atenção: “força”, “coragem”, “doação”, “paciência”. Estas são qualidades/virtudes pessoais importantes, sem dúvida, diria até necessárias em um ambiente, como vimos, tão adverso/hostil como é o do Assentamento e/ou da realidade vivida pelos alunos e professores nas escolas onde convivem diariamente. Há que se perguntar, no entanto, se estas, embora importantes na tarefa de educar, no fazer cotidiano da sala de aula, etc., são mais importantes, neste caso, da formação profissional?

Um segundo aspecto que nos chama a atenção está no fato de que os próprios professores têm introjetado/aceito a idéia do rural como um espaço negativo, inferior, etc. Sendo assim, se vêem e/ou se colocam também como inferiores, portanto, assumindo a idéia de que no magistério rural “se encontram aqueles despossuídos de talentos, aos quais não restou mais outra alternativa a não ser a de deixar-se aliciar para o magistério rural” (GRITTI, 2003, p. 112).

Outro aspecto interessante, e aqui acredito que há a influência do trabalho das igrejas locais (católica e luterana), está no sentido que é dado ao trabalho, ou seja, ainda é muito forte a idéia do trabalho como abnegação, sofrimento (ou mesmo castigo): “aqui o professor tem que se doar a cada instante. Se doar cada dia à escola” (Professor 5). O que imprime, de certa forma, um caráter ou uma visão teológica da natureza e realidade por parte destes professores³⁰⁷.

³⁰⁷ Para Alencar (1993, p. 178) “até na luta social, frequentemente, a condição derivada da crença religiosa supera a condição concreta de trabalhador, baseada nas reações entre o capital e o trabalho”. Neste mesmo sentido caminha

Mas, diante desta realidade que resulta, inevitavelmente na ineficiência da escola rural, quem são os responsáveis? Os professores? Uma resposta afirmativa seria uma conclusão simplista demais frente a uma realidade tão complexa. Há que se chamar a atenção para o fato de que em torno dos problemas que envolvem a educação escolar no meio rural gravita um conjunto de fatores/causas (econômicos, sociais, políticos) e que, portanto, devem ser vistos no conjunto maior das questões que envolvem o campo.

Portanto, faz-se necessário ressaltar que a ineficiência da escola, o que é uma realidade hoje, principalmente no campo, mais especificamente nas áreas/regiões de assentamentos, não se resume tão somente ao despreparo dos professores, nem mesmo às questões salariais³⁰⁸. Concordo com Palmeira (1990, p. 44) quando diz que ao eleger determinados aspectos apenas como responsáveis pela ineficiência da escola rural, corre-se o risco de se desviar de “uma visão de conjunto dos problemas sócio-econômicos que afligem as populações rurais, e da influência destes problemas sobre a educação que a essa população se destina”³⁰⁹.

4. 2 Perfil dos professores

Eu cheguei aqui em 2001. Trabalhei no sítio e um meio mais próximo de recurso foi o trabalho de professor (Professor 5).

Recrutado na comunidade, em geral entre filhos de camponeses ou habitantes de pequenos povoados, inicia-se como professor quase sempre sem qualquer contrato de trabalho, por indicação de políticos locais, via recrutamento fundado no clientelismo (PALMEIRA, 1990, p. 44).

Muitos dos professores que trabalham nas escolas do Assentamento já estão em Mato Grosso há bastante tempo. Uns vieram acompanhando os pais que, de diferentes partes do país, migraram em busca de um pedaço de terra para trabalhar; outros vieram

Brandão (1983, p. 136) quando, ao referir-se ao professor rural, diz: “desde os tempos dos discursos da Colônia são associados a sacerdotes: sujeitos pobres, endividados, mas nobres, quase únicos: ‘professores’”.

³⁰⁸ O MEC (In: PALMEIRA, 1990, p. 44) reconhece alguns destes fatores como condicionantes do fracasso escolar na educação básica: “a situação do professor com insuficiente qualificação, a predominância do leigo em algumas áreas e, particularmente, os salários aviltados”.

³⁰⁹ Para a autora, “não é apenas o professor a variável explicativa à baixa produtividade da escola no meio rural, [...]” (PALMEIRA, 1990, p. 44). E ressalta: “[...] a ineficiência da escola no meio rural é determinada, originalmente, pela posição de classe do homem do campo na sociedade brasileira, a qual vem sendo agravada particularmente nos últimos 50 anos, face à posição do setor agrícola na economia nacional” (p. 45). Therrien (1993, p. 44) chama a atenção para o fato de “as avaliações do sistema educacional vigente no campo tendem a associar a professora rural ao fracasso da escola pública, desmerecendo o fato de que em determinados contextos é ela que ainda salva a escola pública”. Para o autor, “a professora rural é gerada pela estrutura social do seu contexto de vida, [...]” (p. 44).

mais recentemente em busca de “algum” tipo de trabalho. Mas, por diferentes motivos e/ou por forças das circunstâncias, acabaram, literalmente, “virando” professores em uma das escolas do Assentamento.

Nenhum dos professores que atuam em sala de aula tem formação superior. Ressalta-se, também, o fato de que nem todos têm a formação mínima na modalidade Normal (em nível médio) conforme determina a legislação (Lei 9.394/96, art.62), como pré-requisito para atuarem na educação básica. Portanto, se enquadram, segundo a própria legislação, como “professores leigos”³¹⁰. Como forma de possibilitar o “aperfeiçoamento continuado” (art. 67, inciso II da mesma lei), a Secretaria Municipal de Educação oferece, durante o ano letivo, cursos, encontros, palestras, etc. Estes ocorrem geralmente no início de cada semestre e/ou nos finais de semana³¹¹.

Quanto à situação funcional, todos são contratados (interinos) por um período de um ano³¹²: pela prefeitura, no caso dos professores que atuam no ensino fundamental e, pelo Estado, os que atuam no ensino médio. Em ambos os casos, com uma carga horária de cinco (5) horas diárias de trabalho.

O curioso é que todos os professores são proprietários de um lote/parcela dentro do Assentamento. Por isso, além das atividades ligadas ao magistério, se dedicam às atividades/lidas próprias do campo. Portanto, se definem como professores/as agricultores/as ou professores/as camponeses/as.

³¹⁰ Professor leigo: “designação dada ao professor que exerce e desenvolve atividades docentes nas quatro primeiras séries do ensino elementar, sem a habilitação ou formação profissional requerida legalmente para exercê-la. Embora existam alguns poucos professores leigos nos centros urbanos, sua presença é freqüente e maciça nas áreas rurais” (PALMEIRA, 1990, p.43, rodapé). Sobre o tema “professores leigos” ver, dentre outros, Alencar (1993), Brandão (1983) e Rodrigues (1991).

³¹¹ Sobre esta prática, Brandão (1983, p. 135) questiona: “afinal, a quem mais mostrar esses pequenos troféus que, iguais para todos, apenas atestam a freqüência a cursos e uma obediência silenciosa a um sistema de educação que não compreendem? Em nada os papéis e seus cursos alteram a vida e o destino do ofício do professor leigo. Não o transforma de ‘leigo’ em ‘professor’, não melhora o salário, não adiciona direitos, não somam pontos, não ajudam a escalar postos e não reescrevem a identidade. Não sugerem e não traçam uma carreira. Ensinos e conhecimentos dados aos pedaços, um pouco a cada fevereiro, cuja utilidade não vimos ninguém negar, mas cujo aproveitamento real é quase nenhum, no julgar de todos”. Para Palmeira (1990, p. 50), o professor faz os cursos “pensando em, dessa forma, poder migrar em melhores condições”. Para o autor, mesmo que “a educação não lhes ofereça as possibilidades de uma troca bilateral sócio-cultural com o resto da sociedade”, como eles/elas esperavam, mesmo assim migram: analfabetos/as ou semi-analfabetos/as. (p. 51).

³¹² Esta condição de interinidade, ou seja, sem vínculo empregatício, coloca os professores em uma situação difícil/de desconforto, uma vez que seus empregos não estão assegurados depois de findados os seus contratos. E, como ocorre com a grande maioria dos professores das escolas rurais, principalmente pela falta de formação, as prefeituras pagam, via de regra, um salário irrisório a estes professores, justificando essa atitude com base na sua “desqualificação profissional e na carência de recursos do município” (ALENCAR, p. 180). Para o autor, “[...] o salário pago às professoras [professores] é uma ofensa à lei e à dignidade do trabalhador (p. 181). E acrescenta: “[...] o problema mais grave nas relações de trabalho das professoras é causado pelas prefeituras, que se colocam como entidades independentes, acima da lei” (p. 181). E conclui: “o prefeito age como se o município fosse um feudo, independente do estado, pelo menos no que diz respeito às leis trabalhistas” (p. 181). Palmeira (1990, p. 44), relata que, ao entrevistar um prefeito, onde o assunto era o salário (baixo) dos professores (no caso, no nordeste), este teria dito: “pelo que sabe e pelo que ensina, o leigo ganha até bem”. É o que Martins (2003) chama de “prefeiturização” das políticas públicas, sendo mais comum nos pequenos municípios no interior do país.

A naturalidade (estados de origem) destes professores é bastante diversificada: Paraná, Mato Grosso, Goiás, São Paulo, Rondônia..., o que confirma a tendência do perfil dos assentados/parceiros. Outra confirmação, neste sentido, está no fato de que muitos destes professores já terem passado por outros estados: ou acompanhando os pais e/ou mesmo já tendo trabalhado em alguma outra atividade não ligada ao magistério, qual seja, ligada à terra como pequenos proprietários, posseiros, sitiantes.

A grande maioria dos professores é casada e tem, em média, dois ou três filhos. Há também professores que são solteiros e outros divorciados ou que apenas moram juntos³¹³. Muitos casais de professores têm filhos em idade escolar, sendo que os mesmos estudam nas escolas do próprio Assentamento. Há, porém, alguns casos em que estes colocam/mandam seus filhos estudarem na escola pública urbana. Fato que também ocorre com os filhos de muitos parceiros³¹⁴.

Quanto ao fato de os filhos, principalmente os jovens e adultos, estarem deixando o campo para poderem continuar seus estudos, ou mesmo em busca de trabalho, nos permite chegar a duas sérias conseqüências: primeira, o desenraizamento, perda do vínculo com a terra. Segunda, impossibilita que, enquanto população educada, deixe de exercer pressão ou alguma forma de enfrentamento sobre/com o poder público responsável pela melhoria das condições de vida, infra-estrutura, no Assentamento. Esta possibilidade, ao que nos parece, fica cada vez mais enfraquecida frente ao fato de os sujeitos da mudança (alunado) estarem deixando o meio onde gostariam de permanecer.

Sobre os professores, há que se ressaltar o fato de que há entre eles alguns sinais, alguns indícios de estarem voltados ao coletivo. Estes se manifestam, em parte, pela significativa filiação nas diferentes associações existentes dentro do Assentamento. Só que, como eles mesmos reconhecem, o engajamento, de fato, é pouco/nada significativo. Ou seja, estão filiados, mas não atuam. A causa, segundo reconhecem (o que vale também para os outros parceiros), está na falta de união, ou seja, no individualismo. Acredito que, no caso dos professores, mais do que estes aspectos

³¹³ Estas últimas informações, aparentemente desnecessárias, têm certo peso/importância), uma vez que a história da vida privada das pessoas, como é o caso dos professores do Assentamento, integrantes de duas comunidades, geralmente é levada em consideração, a ponto de interferir positiva ou negativamente em suas ações ou relações. Isso ocorre porque a comunidade Gleba Mercedes pode ser caracterizada, grosso modo, como conservadora, devido à tradição/formação religiosa/moral por parte de seus membros. Os que estão fora desta união formal, exceto os/as solteiros/as, muitas vezes são “mal vistos”, porque estariam dando “mau exemplo de vida”.

³¹⁴ Há que se levar em conta também o fato de que no Assentamento não havia (2006/7) uma escola de ensino médio com todas as séries (escola da Agrovila, 1º e 2º anos; escola Campos Novos, não havia ainda implantado ainda o ensino médio). Outro motivo, segundo alegam, é que a “escola da cidade é melhor”.

mencionados, seja a falta de tempo para poderem se organizar, uma vez que estão ocupados integralmente com os afazeres da roça e da escola.

Conforme Damasceno (1993, p. 65), o momento mais difícil pelo qual passam os assentados, está após a conquista da terra. Ou seja, quando estes iniciam o trabalho de transformar a terra, até então ociosa, em terra de trabalho. Para o autor, além dos obstáculos externos (falta de uma política agrícola, pressão dos latifundiários, políticos...), há os obstáculos internos. Estes últimos referem-se “à própria mentalidade de parte dos assentados, que, por não possuírem uma experiência abalizada de trabalho participativo, reagem” a qualquer forma de orientação no sentido de que o coletivo esteja à frente dos interesses individuais. Por exemplo, não parcelar a terra conquistada, buscar estratégias de organização da produção³¹⁵, etc.

Mas, onde está a origem/causa dessa atitude/“cultura” de isolamento do camponês que, segundo Damasceno (1993), é perfeitamente compreensível? Para a autora, a explicação está no fato de que “todo o suporte da atividade econômica do pequeno produtor é marcado pela individualidade; somente quando o produto do seu trabalho, a mercadoria, atinge o mercado é que esta se socializa”. Neste mesmo sentido argumenta Martins (1980, p. 15) quando diz que as “condições individuais e familiares de trabalho, isoladas, produzem também uma consciência, uma visão de mundo, que reflete, que expressa esse isolamento/individualismo.

Por fim, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que em uma sociedade capitalista, dividida em classes antagônicas, o trabalho ideológico da classe dominante se faz sentir muito fortemente no sentido de afirmar essa concepção individualista e de negar a coletivização (DAMASCENO, 1993). Estas características, dentre outras, representam, na prática, o que o projeto neoliberal tem de mais perverso para o campo e para a educação/escola.

³¹⁵ Para Ferreira (2003, p. 91), o maior desafio da organização do coletivo passa, necessariamente pelo trabalho conjunto (instituições, pesquisadores, comunidade...), no sentido de que se construam o que ele chama de “consciência social dos assentados”. Para o autor, essa consciência social proporcionará “um novo tipo de camponês”. Esta qualificação da consciência, ressalta, vai se concretizando à medida que formos, coletivamente, “repensando a consciência social, evitando o isolamento das famílias em seus lotes; revendo a organização das cooperativas, dando-lhes mais uma dimensão de comunidade do que de empresa econômica; estimulando valores como a solidariedade, voluntariedade, trabalho e respeito à vida; elevando o nível cultural das famílias assentadas; resistindo economicamente num contexto de economia globalizada e definindo uma estratégia de preservação ambiental para as áreas de reforma agrária”.

5. A gleba como espaço de trabalho

5.1 Divididos entre a roça/parcela e a escola

Você possuindo alguma coisa, você já parte do princípio de ter um chão, ter uma terra, e é um lugar onde a comunidade é muito numerosa. Ou seja, você está inserido em um contexto de trabalho (professor 2).

Nenhum dos professores com quem conversamos imagina deixar a lavoura pela escola; alguns sonham deixar a escola pela lavoura e nos dizem que muitos outros professores pensam em fazer o mesmo (BRANDÃO, 1983, p. 137).

Um dos aspectos internos que deve ser levado em conta para que um assentamento prospere em termos de produção e organização social é que seus habitantes estejam, de fato, envolvidos com a terra; que gostem da terra; que entendam da terra; que tenham intimidade com a terra e que se identifiquem com ela. Por que não dizer, que se sintam parte dela?

Das muitas visitas que fiz aos professores da Gleba Mercedes V, tanto na escola quanto nas suas casas (“moradas”), pude perceber que não existe, necessariamente, uma distância entre o “ser professor” e o “ser camponês” como comumente se supõe. É impressionante observar como lidam com assuntos da escola e da lavoura/roça, “saltando a fronteira de uma vida para a outra”, como diz Brandão (1983, p. 150), “sem sustos”, sem sobressaltos, ou seja, naturalmente. É neste sentido que costumam dizer que ser professor na roça (Gleba) é das 08:00h às 13:00h. Fora deste horário/período eles se “transformam” em lavradores, pescadores... Ou seja, deixam e/ou substituem a caneta/lápis pela enxada ou pelas tralhas (“traias”) de pesca, como que num passe de mágica.

Portanto, se estão divididos (não no sentido de estarem duvidosos a respeito de uma ou outra atividade, ou trabalhar na roça ou na escola, mas pelo fato de desempenhar as duas), como chamá-los então: professores ou lavradores/camponeses? Acredito não ser essa a preocupação principal, mas buscar saber o porquê dessa necessidade de ser, ao mesmo tempo, um e outro? A partir das respostas à questão

colocada aos professores (por que da escolha/opção em trabalhar na escola do Assentamento?), podemos ter uma melhor compreensão/entendimento da situação.

Para o professor (2), trabalhar na escola do Assentamento significou a possibilidade do trabalho com a terra: “porque é um lugar onde você pode possuir alguma coisa”. Quando diz “alguma coisa”, refere-se à terra/lote. Ou seja, a terra como uma garantia de subsistência e renda. A professora (1) diz ter buscado a escola por que precisava de trabalho. Além da disso, admira a vida do campo, sendo capaz de vê-lo como um lugar tranquilo, de paz... E estabelece um comparativo entre campo/rural e cidade/urbano: “agora, você se imagina na cidade: acordar com o barulho do relógio; não se toma café direito; paga conta de água, luz...”. E, em seguida, acrescenta: “a vida no campo é totalmente diferente: lá se levanta cedo. Em vez do relógio, o galo”. E conclui: “você pega a enxada. Imagina o homem indo lá pela roça..., é maravilhoso!”.

Filho de agricultores³¹⁶, o professor (3) diz ter sentido “necessidade de voltar à terra”, pois passou muito tempo na cidade. A professora (6), também filha de agricultores, com o curso superior, coordenadora da escola da Agrovila, também se refere ao trabalho da escola como uma possibilidade de estar junto à terra, ao campo com qualidade de vida, envolvimento com a comunidade, a vida menos estressada, o encanto e o envolvimento com a vida simples: “na cidade, tudo isso, parece que perdeu um pouco o encanto”.

As falas parecem mostrar duas situações: primeira, que há uma relação bastante forte entre a possibilidade de ser, ao mesmo tempo, professor e parceleiro. Ambas as atividades, porque conciliáveis, representam uma maior segurança de trabalho, de produção³¹⁷ e renda. Ou seja, a garantia de uma vida, se não plena, ao menos minimamente digna, o que significa, em última instância, o mito da prosperidade que a terra dá. Segunda, fica bastante explícita a mensagem do saudosismo, o mito do “homem bucólico” (ABRÃO, 1986, p. 39), cuja mensagem supõe que os que vivem no e do campo se realizam melhor como seres humanos do que aqueles que vivem na cidade. O autor chama a atenção para o fato de que estes dois mitos são (dois)

³¹⁶ Tenho observado que os parceleiros, de modo geral, fazem questão de dizer que são filhos de agricultores. Usam isso como uma espécie de “passaporte”, o que os legitima ainda mais como assentados.

³¹⁷ A produção para o auto-consumo, para a subsistência familiar, tem um papel importante na agricultura camponesa. Junto com a posse da terra é um dos elementos fundamentais da constituição do espaço de liberdade proporcionado por esta forma de produzir alimentos e de viver (GÖRGEN, 2004, p. 12).

desdobramentos de um único passado perdido, mas que poderá ser recuperado. Esta recuperação caberá a educação, à escola (p. 39)³¹⁸.

Mas, o que pensam/cogitam os professores do Assentamento quanto ao futuro: continuar como professores-camponeses/camponeses-professores, dividindo-se numa dupla jornada de trabalho entre a escola e a terra/lote? Fazer um curso superior e optar entre uma e outra profissão? Permanecer no campo? Ir para um centro urbano/cidade?

As diferentes falas mostram que o maior sonho/desejo destes professores é fazer um curso superior. Para estes, uma formação em nível superior significa garantia de trabalho:

Principalmente você adquire uma melhor formação, não tem dúvida. Mas acontece que se você não tiver o nível superior, você corre o risco de perder seu trabalho (professor 2);

Representa que eu vou ser para o resto da vida professora. Representa que ninguém vai tirar meu lugar. É uma segurança. Segurança de trabalho (professora 1);

Mas, com um diploma de curso superior na mão, continuariam trabalhando no campo (entenda-se na escola e no lote) ou não? Há unanimidade entre os professores em dizer que continuariam trabalhando no campo (também) como professores. Dentre outros, o depoimento do professor (5) confirma: “como eu disse: já saí da cidade pela falta de oportunidade. Minha vontade é voltar a trabalhar aqui mesmo depois de concluir o curso superior”. Mas, e aqui cabem duas questões: a que se deveu esta falta de oportunidade? Ao que nos parece, o peso maior esteve na falta de qualificação profissional. Ou então: a possibilidade de se reproduzirem enquanto sujeitos apenas com as condições dadas pelo trabalho na terra será o suficiente para mantê-los no Assentamento, sendo que há (agora) outras possibilidades?

Mas, o que têm mostrado outras experiências, outros estudos neste sentido? Para Alencar (1993, p. 187), a expectativa de mudar de rumo, de mudar de vida, por parte dos professores leigos (o autor se refere sempre à professora leiga, o que poderá, neste caso, ser estendido aos professores leigos), “somente se manifesta, concretamente, no horizonte de seus projetos e desejos”, quando estes superarem, individualmente, a

³¹⁸ Esta discussão sobre “o mito da terra benfazeja” ver do autor (BRANDÃO, 1986) capítulo I, item 1.

condição “marginal” de professores leigos. Ou seja, quando estes conquistarem “novos status” na sociedade local. Para o autor, isso só vai ocorrer no momento em que estes tiverem o curso de habilitação, ou melhor, um curso superior. Aí sim, ressalta, poderão sonhar com “outro emprego e que pague um salário melhor”. O que acontecerá, provavelmente, com muitos dos professores da Gleba.

6. Escola, escolaridade, estudo: significados

6.1 Escola dos filhos, escolha dos pais

A escola, o estudo, é uma coisa muito importante. É, assim, um futuro para eles (parceiro B).

Há, entre os assentados, uma defesa do saber escolar que lhes foi negado, que se manifesta como uma esperança de que os filhos, através da educação escolar, tenham no futuro uma vida diferente (VENDRAMINI, 2000, p. 188).

Antes da conquista da terra (do assentamento), o futuro de muitos destes trabalhadores lhes parecia, de certa forma, obscuro, incerto. Hoje, pode-se dizer que estas famílias já podem percebê-lo melhor, mesmo que, como nos diz Wanderley (2003, p. 225), em alguns casos, a “imaginação às vezes ultrapasse os limites das possibilidades reais”.

Nos nossos trabalhos de campo junto às famílias, o que nos tem chamado a atenção está na grande importância atribuída aos estudos, independentemente dos que conseguiram dar aos filhos maior escolaridade, ou aqueles que reconhecem não tê-lo conseguido. Tanto que todas as crianças em idade escolar estão na escola. Fato este que vem a significar uma grande diferença em relação à geração anterior, ou seja, dos pais, na sua grande maioria, analfabetos. Neste sentido, os avanços são significativos.

Mas, por que os pais esperam tanto da escola, a mesma que eles próprios nunca tiveram ou que tiveram aos pedaços, por um ano, dois ou três? Qual o valor que dão ao estudo para os filhos? Por quê? Quais as aspirações com respeito à ocupação profissional futura dos filhos?

Vejamos alguns depoimentos:

“A escola representa o futuro deles. Hoje, sem estudo, você, sabe: não faz nada” (Parceiro C³¹⁹, Cláudio). Acredita que o estudo dos filhos garantirá aos pais, futuramente, uma vida melhor: “mais tarde eles vão dar um conforto para os pais”.

Mãe de dois filhos em idade escolar (um estuda na Gleba e outro em uma escola pública na cidade), a parceira (E, Linda) é aluna do ensino médio. Para ela, a escola, o estudo, é importante, pois, “quem sabe, no futuro, a gente precisa de um emprego, voltar a trabalhar e montar alguma coisa”.

Para outro pai³²⁰, “o estudo é a coisa mais importante que um pai pode dar para um filho”. Estas palavras, ao que nos parece, expressam e resumem bem o que os pais esperam da escola: que esta “prepare” os filhos para que estes consigam um (bom) emprego. Inconscientemente ou não, esta assertiva fica bastante explícita nas palavras da diretora da escola quando diz: “claro que eles vão querer o melhor para aos filhos deles e vão formar os filhos deles para vir para a cidade, para ganhar melhor, ganhar mais dinheiro, pra ter uma vida melhor que a deles...”.

Para o professor (5, Romildo), a escola representa “um meio de trabalho”, não só para eles (professores), mas também “para quem trabalha na escola” (refere-se, certamente, aos funcionários). Mas, o que mais chama a atenção está no final da sua fala quando diz: “a escola representa para a comunidade uma ajuda, um favor, para os pais que não conseguem mandar seus filhos estudar fora, na cidade...”.

O “normal” seria que todos os alunos do assentamento estudassem em uma escola da cidade? Tê-la no assentamento, ou seja, no campo, seria uma exceção ou, como dizem as palavras acima, “[...] uma ajuda, um favor [...]”? Aqui fica explicitada/materializada a idéia de superioridade do urbano/cidade sobre o rural/campo, tema abordado diversas vezes ao longo do trabalho. Esta forma/maneira de se conceber o campo, ao que nos parece, está introjetada no inconsciente coletivo, mesmo dos que deveriam desmistificar esta idéia, a escola, os professores.

Daí, algo que já tenho mencionado ao longo do trabalho, da necessidade de reconstruir no imaginário coletivo uma nova visão do campo, bem como mudar também o imaginário da população rural, o que vale também (principalmente) para os professores/as. Justifico (o principalmente): se esse (novo) olhar deve ser levado para

³¹⁹ O curioso, neste caso, é que sua esposa, quando da coleta de dados (2006), também estudava na mesma escola junto com os dois filhos do casal, sendo que a mãe levava o filho de 8 meses (“nenê”) na escola para poder estudar.

³²⁰ Agora em uma entrevista coletiva.

dentro da escola, inserindo-o nas práticas pedagógicas para que as crianças e os jovens possam incorporá-las e vivenciá-las, como efetivá-las, de fato, se os próprios professores não acreditam nesta possibilidade?

Comumente se observa que, mesmo tendo acesso a uma escola precária, os pais percebem a importância dela. Tanto que essa valorização positiva da escola se materializa em sacrifícios, tanto da parte dos pais para manterem os filhos estudando quanto da parte dos próprios filhos que, como temos visto anteriormente, têm que percorrer longos caminhos até chegar à escola³²¹.

Acredito, portanto, que ao defendermos a proposta por uma escola do campo, devemos lutar, primeiramente, por uma escola no campo, ou seja, que esteja próxima às populações camponesas, principalmente nos assentamentos de Reforma Agrária e nas áreas ocupadas por pequenos proprietários rurais, etc. Isso se justifica pelo fato de que, para muitas dessas crianças, um mínimo de escolaridade (a escola das “primeiras letras”) poderá servir como um instrumento de sobrevivência (RODRIGUES, 1991). Principalmente o aprendizado da leitura e da escrita³²². Este aprendizado, ressalta a autora (p. 42), poderá tornar-se para o camponês um instrumento político capaz de, em determinadas circunstâncias³²³, “defender-se dos contratos, dos acordos, das certidões e das escrituras; ser capaz de interpretar leis, receituários, instruções (nos pacotes de inseticidas, de adubos); não ser enganado nas trocas, nas compras e vendas”. Enfim, o que é o mais importante, ao que nos parece, para saber “assinar o nome para não passar pela vergonha de ter que pôr o dedo!” (RODRIGUES, 1991, p. 41).

Poderíamos avançar no significado/na importância da aprendizagem da leitura e da escrita e colocá-la, numa hipótese mais positiva, ou seja, que estas venham a permitir que compreendam um pouco da realidade e da natureza que os cercam. Ou como argumenta Palmeira (1990, p. 43), talvez esta possibilidade se constitua na única oportunidade de adquirirem, de forma sistematizada e organizada, os conhecimentos e habilidades “acumulados via o trabalho de todas as classes sociais e que vêm sendo

³²¹ É importante observar que, para o camponês, o trabalho material representa a garantia de sua subsistência e reprodução e da sua família. Ou seja, o trabalho é a atividade básica através da qual se dá a socialização, o aprendizado da vida. Por isso, todo o tempo gasto na escola se justifica e é valorizado, “por ser um equivalente do esforço que o trabalho material representa” (RODRIGUES, 1991, p. 40).

³²² Rodrigues (1991) faz uma observação importante quando diz que a leitura e a escrita vêm em primeiro lugar, pois “somar e dividir sem números escritos todos sabem. Até mesmo multiplicar” (p. 42).

³²³ Recordo-me que em conversa com a diretora da escola sobre a questão das “faltas” dos alunos nas aulas, o que era/é muito comum, ela dizia que isso se devia/deve ao fato de que os pais (mais especificamente as mães), ao irem para a cidade, pelos mais diferentes motivos e/ou necessidade (mesmo durante o ano letivo), costumava/costumam levar um dos filhos/filhas para que possam orientá-las. Ou seja, servir de guia para ler endereços, receitas, etc.

privilégios de uns poucos, já que seus pais e o ambiente familiar não poderão ajudá-los neste particular”. É neste sentido que Rodrigues (1991, p. 47-8), diz acreditar que a educação, “na medida em que possibilita ao conhecimento, também possa intensificar a consciência de cada um e de todos vistas à transformação social”.

6. 2 Estudar ou não? Para ser o quê?

- Eu pretendo ser uma jogadora de vôlei;
- Pretendia ser uma professora;
- Pretendo ser um jogador de bola³²⁴.

O educando do meio rural não deve receber uma educação de segunda categoria que deixe de fornecer conhecimentos mais amplos da sociedade global em que está inserido. Ele deve ser capaz de fazer opções conscientes e críticas, tanto no meio rural quanto no urbano que atualmente o dirige (SPEYER, 1983, p. 113).

7 “Quando eu crescer o que quero ser”?

7. 1 O que os professores contam sobre os alunos?

Que perspectivas, sonhos, desejos, alimentam os alunos do assentamento? (Aqui coube a velha pergunta: o que vocês querem ser quando crescer?) Ou seja, o que desejam/quero quanto ao futuro profissional?

Conforme Wanderley (2003), a escolha da profissão dos filhos está diretamente relacionada à dos pais. Não que estes não queiram que seus filhos permaneçam no campo, como ocorre com bastante frequência. Isso se deve, segundo Vendramini (2000, p. 188-9), ao fato de que muitos pais, privados da educação escolar, fazem uma ligação e/ou estabelecerem uma relação entre educação escolar/estudo e “vida melhor”, “futuro garantido”, etc. Tudo o que, segundo afirmam os assentados, não se concretizou pelo fato de não terem tido esta oportunidade de estudar (ou de lhes ter sido negado).

³²⁴ Depoimentos de alunos (entrevista coletiva).

Ou seja, não querem que os filhos ganhem a vida sob as duras condições que experimentaram e/ou experimentam, por isso anseiam que eles estudem³²⁵.

Mas, que profissões são buscadas? Ainda, segundo Wanderley (2003), dentre outras, há aquelas profissões que expressam “um sonho mais alto”, que lhes permita ser “alguém que tenha força” como as de médico, engenheiro, engenheiro agrônomo, juiz, advogado, comerciante, professor, militar. Mas, ressalta, “há os que sonham menos” [Refere-se aos pais]. Para estes, “pobre não pode crescer muito; cai e se esborracha” (p. 227). Desejam que seus filhos se tornem mecânicos, bancários, cobradores de ônibus, empregados de supermercado, técnicos, eletricitista, bancários. Para alguns pais, os sonhos não têm limites e, a idéia/sonho do “filho famoso”, não está descartada: jogador de futebol, piloto, artista, cantor³²⁶...

Mas, no Assentamento Gleba Mercedes V, que sonhos alimentam aqueles meninos e meninas? (O que querem ser quando crescerem?). Pelos depoimentos vamos perceber que as assertivas acima se confirmam.

Segundo o professor (4), “uns querem ser médicos, advogados, pilotos de avião”. Mas faz uma ressalva: nem todos querem sair da terra/roça em definitivo. Ou seja, querem abraçar uma profissão como de “agrônomos, técnicos agrícolas, para ficar na roça”.

O professor (5) diz que, ao falar das “profissões” em sala de aula, pôde ouvir dos “garotos” o que eles desejam abraçar, sendo que uns sonham em ser jogador de futebol, outros advogados, médicos... E faz uma observação: “os alunos [refere-se aos do Assentamento] têm uma visão de que aqueles que estudam nas escolas da cidade são superiores a eles”. E destaca o fato de que o que mais atrai os alunos à cidade, aos centros urbanos, é a maior possibilidade de acesso ao mundo tecnológico, como, por

³²⁵ Para Vendramini (2000), a complexidade da situação em que se encontram os trabalhadores do campo, principalmente os assentados, faz com que as preocupações destes conduzam a perspectivas contraditórias: “ao mesmo tempo em que pretendem ver os filhos continuarem ligados a terra”, o que implica no desejo de que estes “não passem por tudo o que eles passaram, que se sacrifiquem como eles e levem uma vida dura”, a solução estaria/está no “futuro profissional dos filhos ligado à vida dos trabalhadores rurais e à sua luta política, porém preparados para profissões como: agronomia, direito, magistério, medicina, etc., o que supõe a exclusão do trabalho direto na terra” (p. 191).

³²⁶ Para a autora, a imagem da fama, do sucesso, está muito associada ao que é mostrado pelos meios de comunicação, principalmente à televisão. Para as mulheres (filhas), os sonhos dos pais são os mesmos, sendo que a profissão de professora e enfermeira são as mais desejadas “e, é claro, dona-de-casa”, associada à idéia de um “bom marido e filhos” (p. 227).

exemplo, à internet³²⁷. Algo que está, por enquanto, distante das possibilidades da escola que freqüentam e/ou das famílias onde moram.

Percebe-se, portanto, porque e como o urbano exerce este fascínio sobre os alunos. Não por acaso, está ligado à idéia da modernidade. Ora, o Assentamento representa o contrário, ou seja, a falta da modernidade. Acresce-se a isso, a carência, o isolamento, a distância... É neste sentido que as palavras da professora (6, Tânia), (coordenadora da Escola da Agrovila)³²⁸ ganham significado quando diz: “os filhos não querem aquele tipo de vida para eles”. E acrescenta: “a maioria não quer ser agricultor”.

A diretora da escola³²⁹ diz que os pais querem que os filhos permaneçam no campo, “desde que eles tenham apoio do governo federal, que é o caso do Incra”. E acrescenta: “se não há uma infra-estrutura adequada no campo, é difícil trabalhar”³³⁰. Ou seja, fixar o homem/trabalhador no campo (ou não) não depende só da terra/lote conquistada; nem tão somente da escola, mas, basicamente, de políticas agrícolas que venham ao encontro dos interesses dos trabalhadores.

O depoimento do professor (2), após uma análise da realidade do Assentamento, da luta diária destes trabalhadores, professores, alunos, com poucos e/ou nenhum resultados práticos no sentido de vencer a pobreza e a miséria, afirma que é essa situação que faz com que estes (alunos) sequer tenham disposição para sonhar: “infelizmente eles não sonham”. E se faz a pergunta: “Por que?” A qual ele mesmo responde: “Porque eles não têm tido o direito de sonhar...”.

Este é, ao que nos parece, um dos grandes desafios a ser vencido dentro do assentamento, qual seja: possibilitar que os sujeitos que ali vivem e trabalham (crianças,

³²⁷ Um fato curioso tem nos chamado a atenção na pesquisa de campo: tanto os alunos quanto os professores vêm no uso da internet (e mesmo de outros multimeios) uma forma, quase que mágica, na solução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, principalmente nas práticas/trabalhos pedagógicos. Não se quer aqui negar sua importância. Pelo contrário, mesmo porque a maior parte dos especialistas defende a idéia de que, bem empregada, a tecnologia é uma importante aliada da educação. Assim como Xavier (2004, p. 17), acredito/vejo da necessidade do estudante estar em contato com as “novas tecnologias, com as novas linguagens”. Para a autora, a “familiaridade com o computador, com o correio eletrônico, com a Internet é inadiável”. Há que se perguntar, no entanto, qual a vantagem do uso desta quando os alunos, como é o caso, não têm ao seu dispor condições mínimas de estudo?

³²⁸ Única professora com curso superior na escola da Agrovila. O mais engraçado/estranho é que a política da escola/Secretaria de Educação é, ao que nos parece, colocar os/as professores/ras que têm o curso superior em cargos de gestão, como se fosse um prêmio e, na sala de aula, os que não o tem, como se fosse um castigo... Intencionalmente ou não, a prática comprova isso.

³²⁹ Formada em Pedagogia. Diretora da Escola Uilivaldo Vieira Gobbo (escola pólo/sede) e das duas escolas (extensões) do Assentamento.

³³⁰ Eu gostaria de chamar a atenção para esta fala. Veja que a professora/diretora, consciente ou inconscientemente, coloca a cidade/urbano como a possibilidade de “uma vida melhor”, não necessariamente o campo/Assentamento. Mas faça-se justiça, neste caso, à professora, ao reconhecer que a questão não se resume a um fato, mas a um conjunto de fatores (“se não há uma infra-estrutura”). Este conjunto de fatores é o que vem definindo o futuro destes trabalhadores e dos seus filhos.

jovens e adultos) vislumbrem, através de sinais concretos, um novo amanhã. Que as diferentes iniciativas voltadas à educação do campo, com variadas e ricas experiências educativas promovidas por associações civis, movimentos sociais, em parcerias com partidos políticos, igrejas, universidades e ONGs, comprometidos com as causas sociais, possam contribuir com a construção de uma nova escola para os trabalhadores do campo. Assim como Casaldáliga (2005, p. 13), acreditamos que as mudanças sejam possíveis, a começar pela educação: “educação conscientizadora, política, que gerasse cidadania lúcida e participativa: o homem novo, a mulher nova, um povo novo”³³¹.

7.2 O que dizem os alunos?

Mas e os educandos, o que dizem, o que pensam, o que buscam, o que sonham?

A realidade dos alunos com os quais convivemos é bastante difícil/complicada. Nem mesmo as poucas falas (tímidas, medrosas...) ³³² escondem vivências e histórias de vida permeadas de acontecimentos que retratam, de alguma forma, as dificuldades (econômicas, sociais ou familiares) pelas quais passaram e passam. Não seria exagero nenhum dizer que, assim como tantas outras crianças das classes populares, como comumente acontece, acabam por perder a infância e a juventude ainda muito cedo, como “[...] infância não vivida. Destruída prematuramente” (ARROYO, 2000, p. 47).

Alguns aspectos têm chamado a atenção quanto aos depoimentos: primeiro, o fato de a grande maioria não conhecer a história do Assentamento (sua criação, objetivos, história dos assentados, etc.)³³³. Segundo, muitos não souberam dizer onde (cidade, estado) nasceram, onde tinham estudado, o que faziam seus pais (tipo de ocupação) antes de estarem no Assentamento, ou mesmo contar um pouco da história de vida da família/familiares.

Referentes a este fato cabem três rápidas considerações: esta “dificuldade” de saberem/dizerem sobre elas, sua história, dos pais, etc., explica-se porque esta

³³¹ O autor faz uma referência (justa) ao pensamento do líder/revolucionário/educador cubano, José Martí, que dedicou sua vida aos ideais socialistas. Martí acreditava que uma verdadeira revolução deveria ser, antes de tudo, uma revolução pela educação.

³³² Optei por entrevistá-los de forma coletiva uma vez que individualmente as respostas às questões colocadas se resumiam em afirmações (“sim”) e/ou negações (“não”).

³³³ Os próprios pais e professores afirmam desconhecerem-na. Tanto que me foi pedido que, assim que o trabalho (tese) ficasse pronto, disponibilizasse uma cópia, ao menos do capítulo que faz referência ao Assentamento (Cap. V).

possibilidade lhes tem sido, historicamente, roubada/negada juntamente com os saberes do trabalho. Ou, como nos lembra Wanderley (2003, p. 240), trata-se de um sentimento, assim como o tem seus pais, de vergonha “pela exposição pública de sua miséria”. Mas será que a educação oferecida pela escola não lhes poderia promover um resgate destes saberes e história, permitindo-lhes a compreensão de sua identidade de trabalhadores da terra e as possibilidades de intervir nas condições sociais que têm definido para eles este lugar? Por que não o faz é a pergunta que deixamos.

Ao destacarem alguns aspectos positivos do Assentamento/escola, chama a atenção o fato de, ao fazê-lo, sempre terem a cidade/o urbano como referência (ou para o positivo ou para o negativo): “em Sinop tem bandido, coisas perigosas. Aqui a gente pode andar numa boa”; “Gosto daqui porque tem pouca movimentação e menos barulho”; “lá em Sinop você vai dormir e é aquela bagunça: gente ligando o som, passando de carro na rua...”.

Esta forma de conceber o campo, qual seja, como um lugar calmo, tranquilo, etc., por parte dos alunos, vem ao encontro da fala da coordenadora quando diz que muitos pais preferem que os filhos estudem no Assentamento. Seria, neste caso, uma forma ou um meio de tirá-los de perto dos perigos que a cidade oferece como drogas, más companhias, etc.

Percebe-se aqui uma valorização positiva do meio rural por parte dos alunos e certa aversão à cidade, vista por um ângulo mais negativo³³⁴ no que se refere, dentre outros aspectos, à educação dos filhos. Um fato bastante comum entre os camponeses assentados que, como tem observado Wanderley (2003, p. 232), vêem a cidade “como um lugar de violência, de miséria, das drogas, dominado pelas relações mercantis – isto é, onde tudo deve ser comprado”, onde as pessoas, mesmo estando muito próximas umas das outras, sentem dificuldade em estabelecer relações de amizade e de confiança, onde “grassa o desemprego e onde é muito difícil educar os filhos”.

Outro aspecto que chama a atenção nas falas das crianças e jovens está no fato destes se interessarem mais (ou quase só) sobre a realidade próxima a eles, ao que diz respeito ao seu cotidiano, o agora. O amanhã, tão distante e incerto, parece lhes roubar

³³⁴ Esta visão negativa da cidade não é, evidentemente, compartilhada por todos, visto que, e não há como negar, a cidade/ meio urbano oferece maior facilidade quanto ao acesso a bens e serviços não disponíveis no Assentamento. Para Wanderley (2003, p. 234), a visão positiva da vida urbana está relacionada à idéia de que ali as oportunidades (“crescer na vida”) são maiores, dentre outras, a de poder estudar. Para a autora, esta visão negativa da cidade está relacionada, diretamente, à visão que estes têm das periferias (pobreza, miséria...), “das quais conseguiram escapar, precisamente, pelo acesso à terra no assentamento” (p. 234).

os sonhos. Por isso buscam/vivem intensamente o/do pouco que o hoje lhes dá ou proporciona. Tanto é verdade que, queixosos, reclamam da falta daquele brinquedo que tanto queriam e que, após tê-lo consegui-lo, o perderam: “uma bola de vôlei que furou...”.

Diante de uma realidade tão cruel/dura para com os estudantes pobres, onde o “pouco” significa “muito”, há que se perguntar se as práticas pedagógicas, como ocorrem comumente nas escolas, não vêm insistindo em demasia com o futuro, esquecendo o presente? Será que estas crianças têm tempo para esperar para o “mais tarde...”, para “quando crescerem...”? (RODRIGUES, 2004, p. 40). Esperar até quando? “O amanhã” (que não chega nunca), não será tarde demais?

De modo geral, pode-se dizer que os alunos das escolas do Assentamento têm consciência do que se passa a sua volta. O olhar sobre o cotidiano, ao que os rodeia, a realidade na qual vivem, etc., é o bastante para que percebam que aquele mundo (deles e dos pais) é bastante diferente daquele mundo (urbano) mostrado pelos livros (e/ou cartilhas) sobre o campo, sobre o ser camponês.

Das impressões que ficam, cabe ressaltar ainda nestes alunos, embora muito jovens, o sentimento que permeia suas vidas, o de “gente grande”³³⁵, tendo como horizonte o firme propósito de “mudar de vida”. Este parece ser o sentimento comum a todos. Esta mudança que buscam em suas vidas começaria pela escola ou, como eles mesmos dizem, “pelo estudo”. Acreditam que o fato de poderem estudar, “ter estudo”, é garantia de “ter um futuro melhor”. O futuro melhor, buscado/perseguido pelos seus pais, terra de trabalho, quer significar, agora, para os filhos, a educação, a escola, o estudo.

Não há como não perceber que, nas falas, fica explícita a idéia de que buscam outro tipo de vida, ou seja, diferente daquela vivida por seus pais. Esta “rejeição”, segundo Wanderley (2003, p. 226), se justifica pelo fato destes associarem a “profissão de agricultor” ao “trabalho na enxada, penoso e incapaz de oferecer um retorno socialmente aceitável”.

Ora, a possibilidade de uma vida digna (por eles traduzida como “uma vida melhor”), eles acreditam que exista e que seja possível buscá-la. E partem em busca

³³⁵ Tozoni-Reis (2002) usa o termo “adulterização” ao definir o papel das crianças pobres no Brasil, qual seja, assumir muito cedo o papel dos adultos, principalmente quanto ao trabalho, quer doméstico ou fora da unidade familiar, o que as têm tirado muito cedo dos bancos escolares.

desta possibilidade, só que não na roça/campo/Assentamento, mas na cidade, tendo como “garantia” uma só ferramenta: o estudo. É neste sentido que Rodrigues (1991, p. 49) se refere à educação como “criadora de esperanças”. Para a autora, “[...] esta consciência de si, dos outros e de sua história”, que é o que vem ocorrendo com estes jovens nesta etapa da vida, “possibilita ao homem transformar o próprio curso dessa história” (p. 50).

Por fim, chamo a atenção para um fato interessante/curioso e que vem ao encontro das discussões feitas em torno das escolas rurais, qual seja: o de que as escolas rurais são, na verdade, pensadas pelo e para meio urbano. Vejamos. Por que estas crianças acreditam que “uma vida melhor” lhes será possibilitada na cidade? Porque – por paradoxal que possa parecer – e aí está a contradição maior materializada na prática, a escola onde estudam (escola rural) é uma escola voltada aos valores, aos interesses, enfim, à visão de mundo como sendo este o mundo urbano³³⁶.

8 A escola do assentamento: rural ou urbana?

8.1 Como defini-la?

A escola tem que deixar de ser tratada como escola urbana. [...]. E os seus conteúdos deveriam ser voltados para aquilo que é peculiar do rural (professor 2).

O planejamento educacional vem negligenciando a educação no meio rural e, quando a atende, impõe uma educação igual à planejada para as zonas urbanas (SPEYER, 1983, p. 17).

Ao definirmos o papel exigido da escola, seu compromisso tem sido e continua sendo a aquisição e a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento harmonioso da criança e do jovem (XAVIER, 2004, p. 17). Para que este objetivo seja alcançado, faz-se necessário que as práticas pedagógicas concorram para este fim. Estas práticas, comumente, se definem e/ou são definidas, em última instância, pela proposta político-pedagógica da/s escola/a. Esta, por sua vez, é (deveria ser) construída por um conjunto de sujeitos (professores, alunos, pais, direção, comunidade...) que são os atores

³³⁶ É preciso que fique claro que nenhum parceleiro deixaria o Assentamento simplesmente por razões que não sejam justificáveis. Ou, como diz Martins et al (2003, p. 231), “[...] a diferenciação social está na raiz das desistências e do abandono das parcelas, e que também apontam para as situações-limites que se produzem no interior dos próprios assentamentos”.

responsáveis que pelo cotidiano da/s escola/s, deste fazer pedagógico (BUTTURA, 2005, página de rosto).

Quando a legislação (Lei 9.394/96, Artigo 28) recomenda que “na oferta de educação básica para a população rural”, os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente no que diz respeito aos conteúdos curriculares, calendário escolar, mais do que assegurar que a escola tenha, digamos, a “cara” dos sujeitos que a constroem, quer que esta esteja subordinada às diretrizes que regem a escola urbana, aos seus valores de organização do trabalho e à sua orientação cultural.

As mais diferentes análises já feitas sobre a escola rural mostram que, sob os mais diferentes aspectos de abordagens que se façam (infra-estrutura, material didático-pedagógico, currículo, formação dos professores, etc.), em nada ou muito pouco a diferencia da escola urbana, a não ser, talvez, na pobreza maior de sua infra-estrutura e no grau menor de formação que é exigido de seus professores. Em outras palavras, a educação escolar que chega ao meio rural não foi/é aquela voltada a atender os reais interesses dos trabalhadores que ali vivem e trabalham.

Creio que as palavras de Brandão (1983, p. 243) melhor expressam e resumem a afirmativa quando diz: “a rigor não existe educação rural”. Para o autor, o que sempre existiu no campo foi “fragmentos da educação escolar urbana, introduzidos no meio rural”. Neste mesmo sentido caminha Gritti (2003, p. 95) quando afirma: “[...] a escola rural é um transplante da urbana”.

Não menos significativas são as palavras de Rodrigues (1991, p. 37) ao nos chamar a atenção para o fato de que “o que a escola rural faz é transferir ao seu meio o mesmo modelo de organização da escola urbana, [...]”. O pior, neste caso, ressalta a autora, é que mediante as dificuldades encontradas pelos filhos dos camponeses para se “enquadrarem ao esquema escolar, os culpabiliza como responsáveis por tal, à ignorância, falta de idéia pro estudo, [...]” (p. 37).

Com base nestas considerações, dentre outras, buscamos saber como os professores que trabalham nas escolas da Gleba Mercedes V definem/caracterizam a escola no/do Assentamento? Para eles, é uma escola rural ou urbana? O curioso também é ver em que parâmetros se apóiam nas análises? Vejamos:

O professor (3), como alguém que conhece estas duas realidades (cidade e campo), com alguma experiência de vida vivida nestes dois ambientes, mesmo sem argumentar, sem grandes rodeios, parece duvidar da pergunta, pois, na sua conclusão lógica, se são duas realidades, não haveriam diferenças entre elas? “A realidade da cidade é uma coisa e na roça é outra” (professor 3).

Já o professor (4) busca mencionar algo que caracterize o meio, se atendo ao espaço físico, ao cotidiano dos alunos: “a realidade em que vivem os alunos é diferente: distância da escola, trabalho na roça, cansaço, não conseguem assimilar”.

Nesta mesma linha de pensamento caminha a professora (6) ao concluir sobre a diferença entre a escola rural e a escola urbana é que nesta (rural), “não há violência, os alunos são mais tranquilos, têm mais liberdade”; “ele nunca vai pular um muro, não porque não tem um muro, mas porque ele não tem necessidade que nem tem na cidade”.

Mesmo que estes aspectos não sejam os que melhor definem uma escola como rural ou não, são considerações importantes, acredito, na medida em que as discussões em torno do tema, geralmente não levam em consideração estes aspectos, digamos, externos à escola. Num segundo momento destaca a falta de motivação dos alunos. Esta se deve, segundo ela, à situação em que se encontram os pais, pobreza: “a partir do momento em que a família está satisfeita no lugar onde mora, a criança se motiva mais”.

Outro aspecto considerado e que nos parece relevante, está no fato de que este olhar que diferencia (ou não) a escola rural da urbana é buscado no material didático, mais especificamente, nos livros e cartilhas usados nas aulas. Ou seja, ao abordarem os diferentes temas no cotidiano escolar, os professores percebem que os conteúdos ministrados não diferem daqueles da escola urbana: “pelos pontos que estamos trabalhando é uma escola da cidade que vem ao campo” (professor 5). O que pode ser confirmado por outro professor (6) quando diz que “ela” [refere-se à escola onde trabalha], “não diferencia muito não, porque, por exemplo, a grade que vem, tem algumas avaliações que são do Instituto Ayrton Sena³³⁷. Então, algumas matérias são

³³⁷ O Instituto Ayrton Senna é uma Ong (Organização não-governamental) criada em 1994 e tem como propósito, segundo seus idealizadores, criar oportunidade de desenvolvimento humano a crianças e jovens em todo o Brasil, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e Ongs. Dentre os vários programas criados pela instituição está o *Acelera Brasil*. Este se propõe, basicamente, a combater os principais problemas do sistema de ensino como os baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série. Hoje, o programa é adotado como política pública em seis estados brasileiros (GO, PE, TO, PA, SE e MT). Mato Grosso adotou o programa em 2007 com o propósito de combater a defasagem entre idade e série dos seus alunos. Hoje, são 23 cidades do Estado que desenvolvem o programa, atingindo um total de 2.328 alunos do ensino fundamental público. As críticas mais severas aos vários programas dizem respeito ao fato de que estes são pensados longe da realidade dos alunos, ou seja,

seguidas aquilo lá...”. E o professor (2) acrescenta: “a escola tem que deixar de ser tratada como escola urbana”. Mais especificamente quanto aos seus conteúdos que deveriam ser, segundo entende, “voltados para aquilo que é peculiar do rural”. E conclui: “ela é escola urbana e não rural”.

Para a professora (1), o campo e a cidade, pelo fato de apresentarem diferenças, isso faz com que, trabalhar numa ou noutra, exige e/ou faz com que estas diferenças sejam levadas em conta. Portanto, o trabalho realizado pelos professores em uma escola no/do campo e/ou na/da cidade deverá ser também diferente. A vantagem da escola urbana, destaca a professora, é que esta fica mais perto dos recursos e há uma maior divisão dos trabalhos/tarefas: “tem um professor que dá aula de inglês, de arte, educação física; no campo tem que se fazer de tudo; a gente trabalha dobrado; acordar cedo; o trabalho já começa dentro do ônibus atendendo os alunos; não tem tempo para os afazeres; não tem hora atividade”. E faz uma ressalva: “a diferença não é só isso, tem outras coisas...”.

O professor (3) faz menção às metodologias e aos conteúdos usados nas escolas e que, segundo entende, devam ser diferentes porque fazem parte de realidades diferentes, “porque a realidade da cidade é uma e na roça e outra”; “método da cidade dentro do campo está errado”;

Buscando ampliar o olhar dos diferentes sujeitos³³⁸ sobre o tema, buscamos a opinião/parecer/ da diretora das escolas. Para ela, a/s diferença/s entre a escola da Gleba e uma escola da zona urbana, podem ser percebidas na aprendizagem das crianças que, neste caso, é “um pouco mais lenta”. Isto se deve, segundo seus argumentos, pelo fato de as crianças viverem em um ambiente que lhes dificulta o acesso aos meios de

vêm prontos (de cima para baixo) em forma de pacotes, kits, etc., tirando dos estados/municípios a responsabilidades de fazer políticas públicas educacionais. Ou seja, pensar a educação, a escola, o ensino, a partir dos seus sujeitos e dos seus interesses. O que significa garantir uma educação de qualidade, uma vez que, ao propo-la, partir-se-ia, segundo a legislação, da realidade/particularidades dos educandos/alunos. A construção coletiva da escola é que dá, de fato, o caráter público. Estes programas fazem o inverso: partem dos interesses de quem os financia (parcerias), construindo a (falsa) idéia do padrão de qualidade. Em resumo, o que se pode perceber é como o projeto neoliberal se afetiva, na prática (também nas escolas do campo). Ou seja, o setor privado ocupando o lugar do público, transformando a escola em uma empresa e o ensino em mercadoria (LAVAL, 2004; MELLO, 2004). Sobre os diferentes programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna, parceiros, números, propostas, municípios atendidos, etc., consultar http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/brprogramas_interna.asp?cod_programa...

³³⁸ Esta mesma questão foi colocada aos pais (alguns). As respostas se limitam a questões que dizem respeito às estradas, à falta de energia, ao estado físico das escolas, falta de professores “qualificados”, pouca/nenhuma participação do poder pública (prefeitura, Empaer, sindicato...). O mais interessante, neste caso, é que, ao buscarem uma resposta à pergunta, tomam como referência a realidade onde vivem e trabalham, a Gleba/Assentamento. O que mostra, e esse entendimento eles têm, que educação se faz a partir de um conjunto de fatores, todos eles importantes no processo de ensino-aprendizagem.

aprendizagem, como a falta de energia elétrica - o não acesso à TV, a vídeos, à internet - e aos livros, dentre outros fatores.

Percebe-se que há, por parte dos professores do Assentamento, um entendimento mínimo de uma proposta voltada para os filhos dos trabalhadores do campo. Não falam em Plano Político-Pedagógico - PPP³³⁹, currículos escolares, práticas pedagógicas, etc. (embora estes termos não lhes são estranhos e/ou tenham a ver, com certeza, com suas práticas diárias), têm o discernimento de que esta não é a escola “ideal” para esta realidade, o assentamento. E, mesmo na condição de professores “leigos”, são capazes de identificar alguns aspectos que estrangulam/limitam as possibilidades da escola avançar, ou melhor, que esta se coloque como possibilidade/s visível/is, concreta/s, de transformação. Este gargalo (nó górdio) ou obstáculos/limites esbarram em algo que parece tão simples que eles identificam como “pontos”, “grade”, “matérias”. Neste caso, referem-se ao currículo escolar³⁴⁰.

Por vezes nos temos perguntado por que, em vez de uma escola rural construída sobre os modelos urbanos, portanto, alienada da realidade social e não uma escola pensada a partir dos saberes próprios destes sujeitos que vivem no campo? Saberes estes, nascidos das “entranhas de seu próprio trabalho na terra e de sua íntima vinculação com ela e a natureza”? (RODRIGUES, 1991, p. 34). Daqueles saberes, segundo a autora, gerados das lutas, do trabalho, da vida e da alma camponesa?³⁴¹

³³⁹ Faça-se justiça aos professores: em entrevista coletiva, estes têm lamentado o fato da escola ou não ter um Projeto Político Pedagógico e/ou ao fato de não conhecê-lo: “nós aqui não temos o Plano Político Pedagógico da escola”. Outro professor diz: “mas eu acredito que a organização político pedagógica é a mesma [refere-se às escolas urbanas]. A perspectiva da escola de lá e da escola daqui é a mesma: que é que a criança aprenda, que é a aprendizagem da criança em si”. Ao serem interrogados quem construiu o projeto político pedagógico, a coordenadora se antecipa aos outros e diz: “aqui nós não temos um P.P.P. por ser uma extensão. Este já tem sido feito na Escola Uilibaldo, então, quem fez foram os professores, pais, alunos e a direção da escola”. No final da entrevista houve um certo desconforto, uma vez que começou a haver um empurra-empurra entre os professores e a coordenadora. Estes afirmando/insistindo no fato de que não o conheciam: “porque nós não temos acesso ao projeto”. Ao insistir sobre o P.P.P., até para confirmar as colocações/denúncias, foi perguntado que aspectos do projeto deveriam ser modificados? A resposta foi: “não podemos afirmar por não o conhecemos”. A coordenadora intervém e argumenta: “os aspectos do..., eles devem ser adaptados pela realidade daqui, sítio, porque aqui sendo sítio, o seu meio ambiente, então, muitas vezes este...”. Infelizmente o que vemos são professores-camponeses (operários) trabalhando em uma importante obra (escola, educação) sem as ferramentas mínimas necessárias.

³⁴⁰ Deve-se ter o cuidado necessário quando ao tema educação do campo e a questão dos currículos. Para Vendramini (2000, p. 200), esta é, ainda hoje, uma questão complexa. Isso se deve ao fato de que, segundo a autora, há uma certa desconfiança ou não compreensão “por parte de alguns” com relação ao ensino “dito popular”. O medo é que, ao se falar de “especificidades”, deixar-se-ia de fora (nos currículos) o que se ensina no currículo oficial, o que prejudicaria os alunos/filhos pela carência de determinados conteúdos. Para a autora, a questão é fazer com que um não se sobreponha ao outro e sim, que se consiga articulá-los. Mas chama a atenção ao dizer que: “talvez não consigamos superar esse problema numa sociedade fortemente marcada pela divisão entre classes e pela imposição de uma cultura, de um tipo de conhecimento e de uma visão de mundo dominante”.

³⁴¹ Faz-se necessário mencionar o fato de que os cursos de Pedagogia da Terra, uma realidade em muitos estados do país, vêm trilhando por este caminho, qual seja: a construção de uma pedagogia que contribua para a emancipação dos sujeitos do campo. Para isso vem se propondo a construir (no coletivo) metodologias específicas que considerem a diversidade cultural, as questões de gênero, raça e etnia, os saberes locais ... (ANDRADE e DI PIERRO, 2004).

Em que pese a complexidade da questão, cabem algumas considerações e que, acreditamos, sejam importantes ressaltar: primeira, a “educação escolarizada”, como nos lembra Tozoni-Reis (2002, p. 55), teve e tem como função “contribuir para a viabilização de um projeto econômico, político, social e cultural da modernidade”, sendo que esta (escola) sempre esteve a serviço dos grupos dominantes. As chamadas classes populares sempre ficaram e/ou estiveram em segundo plano para os fazedores de políticas públicas, principalmente a educacional, mais especificamente para aos trabalhadores do campo.

É neste sentido que Gritti caminha quando afirma que o papel histórico atribuído à escola tem sido o de “incorporar o homem e o meio rural aos planos de desenvolvimento da sociedade capitalista, urbano-industrial” (GRITTI, 2003, p. 92). E como afirma categoricamente Rodrigues (1991, p. 36), a escola, “como em nenhuma outra prática social, trabalha com extrema eficiência, reproduzindo com fiel eficácia os interesses do capital”. E conclui: “a escola rural continua hoje, como sempre esteve: à mercê de modelos urbanos; distante, muito distante, das necessidades de trabalho e produção da vida camponesa e até mesmo de seus valores mais básicos e profundos” (p. 36). Como estamos falando da escola rural, as palavras de Brandão (1983, p. 243) vêm a calhar neste sentido quando diz que “a própria educação escolar é, em si mesma, uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade e, de lá, subordina a vida e o homem do campo” (p. 243).

Mas, não estamos falando de um caso, ou seja, de uma realidade escolar em um assentamento de Reforma Agrária, distante dos centros urbanos, longe de tudo e de todos? Portanto, fora do alcance dos ditames do capital? Ledo engano. Para o capital não existem fronteiras e, a escola tem e lhe cabe a “tarefa” de reproduzir o projeto imposto pelo capital sob as mais diferentes roupagens pelas quais se transmuda qual camaleão. Hoje, especificamente, sob a ideologia neoliberal que, como vimos ao longo do texto, se resume no desmonte das políticas públicas para as chamadas classes populares, dentre as quais, os camponeses assentados, como é o caso da educação

Embora recente, a experiência vem suscitando acaloradas/conflituosas discussões, principalmente no que diz respeito, segundo as autoras, aos currículos e metodologias. A preocupação maior dos representantes dos movimentos sociais envolvidos no projeto é quanto a garantia da identidade dos sujeitos de aprendizagem. Tanto é que, concluem, a cada nova turma, os conteúdos e as metodologias vão sendo, sempre que possível/necessário, reformulados. Caldart (2002a), ao tratar sobre esta questão, diz que as discussões maiores giram em torno/sobre que teorias privilegiar na formação dos professores, possibilitando que estes construam novos conhecimentos a partir de suas vivências e no diálogo com aquelas teorias já produzidas. Em que pesem as dificuldades, o mais importante é que as discussões estão acontecendo, mesmo de forma, às vezes, conflituosa, o que não deixa de ser um processo educativo.

formal (escola) no Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V. Escola esta que, não muito diferente das outras tantas espalhadas nos mais longínquos rincões do país, têm dado as costas aos trabalhadores do campo, expulsando-os do meio rural para o des/emprego nos centros urbanos.

No caso da escola da Gleba Mercedes V, o que se percebe, e os seus sujeitos são testemunhas disso, é que falta, de fato, não apenas um projeto para a educação do campo, mas um projeto de escola que atenda as necessidades mais elementares para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Mas, sobretudo, que este esteja imbricado num projeto maior, qual seja: num projeto que assinale aos assentados, acima de tudo, possibilidades ao/no Assentamento.

O desafio maior, ao que nos parece, embora tenhamos falado basicamente da escola (prédios, professores, currículos...) nesta última parte do trabalho, consiste em que, enquanto educadores, tenhamos sempre um olhar voltado para todas as manifestações que indicam “possibilidades” de mudanças sociais. Estas possibilidades existem porque há, de fato, um “movimento social do campo” (ARROYO, 1999a, p. 16). Importa, portanto, perceber nesse movimento, como vem se construindo, formando, educando, um novo homem, uma nova mulher, uma nova criança, um novo jovem ou um novo adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Uma pesquisa que suscita questões ao invés de respondê-las...

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital (MÉSZÁROS, 1005, p. 48).

Percorrer os caminhos e as trilhas dentro do Assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V tem sido uma experiência ímpar. Vivenciar um pouco do cotidiano dos sujeitos da pesquisa (professores, alunos, assentados/pais) nos tem possibilitado mostrar, digamos, um pouco da “outra” realidade vivida pelos trabalhadores que vivem e trabalham no campo em Mato Grosso, os sem-terra. Expropriados pelo capital, ao longo dos anos, buscam se reproduzir enquanto camponeses, se põem na luta pelos direitos que sempre lhes foram negados, como a terra para o trabalho e a escola. Hoje, como temos visto, já não há mais como escondê-los/ignorá-los. Fruto das contradições, próprias do capitalismo, é possível vê-los “enfeitando” os campos e/ou as margens das estradas que cortam os grandes latifúndios na região de fronteira agrícola, reduto das políticas neoliberais, efetivadas na e pela presença da grande exploração capitalista, o agronegócio.

Houve, ao longo dos anos, principalmente após o surto da modernização do campo (décadas de 1960/70), certo “esquecimento” em relação a uma parte da população que constitui seu território. Por isso, quer-se afirmar e ressaltar o fato de que a fronteira agrícola mato-grossense sempre foi constituída por diferentes classes de trabalhadores que buscaram e buscam a terra de trabalho e não apenas a terra de negócio (MARTINS, 1997). Pode-se dizer, portanto, que o meio rural/campo em Mato Grosso é um espaço de sociodiversidade e o campesinato é uma das muitas faces dessa realidade. Segundo Carvalho (2005), desta “nova categoria de campesinato mato-grossense”

fazem parte os trabalhadores rurais sem-terra (do MST, MAB, etc.) e se constituem na “cara mais renovada do campesinato mato-grossense” (Op. cit., 156).

Ao vivenciarmos algum tipo de experiência junto a uma comunidade de trabalhadores rurais na região Amazônica, mais especificamente na norte Mato-grossense, como tem sido o caso (comunidade Gleba Mercedes V, campo empírico da pesquisa), é possível perceber a distância que há entre as imagens idealizadas e a realidade dura, concreta. As idealizações que se fazem da região (a do “bom selvagem”, da natureza intocada, da terra em abundância, do trabalho para todos, etc.) estão muito longe de corresponder à dura realidade vivida por um sem-número de trabalhadores que lidam com a terra, obrigados a conviver com a pobreza e a miséria. Deste cenário produzido pela desenfreada e selvagem investida do capital no campo (GONÇALVES, 2001), pouco ou quase nada tem sido mostrado.

Ainda hoje, vista como “terra de ninguém” ou “terra sem lei”, a região Amazônica já não pode esconder com tanta facilidade, como sublinha Gonçalves (2001, p. 22), o “mal-estar da civilização”. Na prática, isso significa dizer que a voz/clamor dos povos que a habitam (índios, caboclos, posseiros, pequenos proprietários rurais, assentados, migrantes recém-chegados) podem ganhar o mundo muito rapidamente e as mazelas produzidas pelo processo modernizador da agricultura, patrocinado pelo projeto capitalista neoliberal, já não podem ser mais ignoradas e/ou escondidas com tanta facilidade como tem sido a regra.

Embora muito recente, os problemas da Amazônia começaram a ser vistos e tratados no conjunto das preocupações que envolvem a sociedade como um todo e não apenas de forma localizada/regionalizada como vinha sendo feito. Algumas medidas, puxadas pelos movimentos sociais populares, principalmente ligados ao campo, vêm produzindo importantes resultados que, na sua essência, se engajam na preservação de toda forma de vida. Abrem possibilidades para que os diferentes povos que ali vivem e trabalham tenham seus direitos garantidos: o direito de viver com dignidade - terra para plantar, moradia, saúde, escola. Ou seja, a busca e/ou o resgate da cidadania negada (GENTILI; FRIGOTTO, 2002).

Se notícias circulam o mundo mostrando uma Amazônia que desmata e mata as diferentes formas de vida, inclusive a humana, não há como não reconhecer que há, também, uma Amazônia que luta em defesa da vida. É a Amazônia formada pelos

chamados povos do campo que, sob as mais diversas formas de luta, resistem à toda forma de expropriação/exploração/destruição imposta pelo capital. Estes são os sujeitos que nos movem, nos motivam e dão sentido/razão, ou seja, justificam nosso trabalho.

A realidade vivida por um sem-número de trabalhadores que vivem, trabalham e estudam no campo em Mato Grosso, como é o caso dos assentados da Gleba Mercedes V, nos permite compreender melhor o significado da afirmação de Duarte (2000), quando este diz que tratar as questões sociais na fronteira agrícola na região norte de Mato Grosso, principalmente após a penetração do capitalismo no campo, significa reconhecer que os problemas do humano aparecem no limite. O trabalho de campo, junto aos assentados, nos tem mostrado como esta assertiva se materializa na prática, principalmente se tomarmos como referência, dentre outros aspectos, a educação escolar.

Esperamos que, a partir da realidade mostrada, de vivências experimentadas e refletidas com diferentes interlocutores (depoimentos/sujeitos da pesquisa e teóricos), tenhamos contribuído no sentido de que se possa avançar e/ou se fazer “outras” leituras sobre as “velhas” e novas questões relacionadas ao campo, sobretudo, àquelas voltadas à educação, à escola.

A situação de abandono em que se encontram os parceiros da Gleba Mercedes V mostra como vivem os trabalhadores do campo, principalmente os assentados em assentamentos de Reforma Agrária, especificamente, os do INCRA no norte de Mato Grosso. Ao trazermos e mostrarmos um pouco da realidade vivida por estes trabalhadores, nossa intenção foi a de fazer coro ao sentimento (embora nem sempre expresso) de desaprovação/negação, por parte dos parceiros, à forma como os fazedores de políticas públicas têm tratado e vêm tratando a classe trabalhadora do campo, os camponeses, principalmente quanto às políticas agrária, agrícola e educacional.

Logo no início dos trabalhos junto aos assentados, quando das entrevistas, pôde-se perceber a vontade destes em falar, denunciar, ou seja, de serem ouvidos. Neste sentido é que procuramos, dentro do possível, garantir este direito. Desta cumplicidade brotaram as palavras, ditas sem censura, sob as mais diversas formas e tons, muitas delas marcadas pelo sentimento de indignação (acredito que aqui está o núcleo, o início de toda transformação), como que num grito/pedido de socorro. Deste contexto e nestas

circunstâncias é que buscamos estabelecer um diálogo cordial, amoroso, sincero, na busca de informações para a realização do trabalho.

Gostaríamos de destacar a necessidade que tivemos de aprender a trabalhar/lidar com a dúvida e a incerteza, uma vez que o campo empírico, a todo instante, “insistia” em nos surpreender, dado sua riqueza de situações, particularidades, detalhes, às vezes, parecendo-nos querer “pregar alguma peça...”. Referímo-nos, basicamente, à “fuga”, digamos, dos sujeitos da pesquisa (pais, alunos), devido ao freqüente “abandono” dos lotes e a instabilidade/mudança de cargos por parte dos profissionais que trabalham nas escolas. Este cenário instável é resultado de uma característica que é muito comum na fronteira, principalmente entre os trabalhadores assentados: mobilidade geográfica. O que demonstra, na prática, que para o capital, não há lugar para todos.

Em consequência do processo/projeto colonizatório, efetivado, basicamente, pela população sulista, há, no imaginário coletivo, a idéia de que na região da Amazônia norte Mato-grossense predomina esta cultura. Ou seja, a cultura do homem branco/europeu. O que poderia, em tese, ser estendida também aos assentamentos. Ledo engano. Hoje, o que caracteriza os assentamentos no norte de Mato Grosso, de modo geral, é sua grande diversidade étnico-cultural: brancos/europeus (italianos, alemães), negros/“pretos” (CARVALHO, 2005), remanescentes de quilombos, dentre outros. É o caso dos parceiros do Assentamento Gleba Mercedes V. Ali, saltam aos olhos a diversidade étnico-cultural, as muitas as faces/rostos, tons da pele, cor dos olhos...

Esta diversidade de “gentes”, espalhada nos quatro cantos da fronteira norte Mato-grossense, deve-se ao fato de que, ao penetrar no campo, o capitalismo não leva em consideração etnia/raça, gênero, cultura, etc., expropriando todos. Ou seja, tanto os povos originários da região quanto os das regiões de origem (migrantes). Por isso é que temos mencionado o fato de a modernização do campo ter sido considerada como sendo, além de “conservadora”, “dolorosa” (SILVA, 1981).

Ao lançarmos nosso olhar sobre o projeto de assentamento de Reforma Agrária Gleba Mercedes V fomos levados, quase que naturalmente, a estabelecer alguma forma de relação entre este projeto e o projeto de colonização ocorrido nas décadas de 1960/70. Guardadas as devidas particularidades/singularidades de cada um, ambos têm em comum, dentre outros tantos aspectos, de tornarem-se um negócio “fácil e rentável” (MARTINS, 1997, p. 203): “ontem” (décadas de 1960/70), para os donos das

colonizadoras particulares; “hoje”, para os proprietários de grandes áreas, latifundiários. Por isso convencionou-se chamar “reforma agrária de mercado” (DOMINGOS NETO, 2004).

Não poderíamos deixar de mencionar o fato de que, em ambos os casos, reproduzem-se políticas antidemocrática do Estado capitalista, que, na sua forma mais perversa, neoliberal, criminaliza e busca destruir, pelo desmonte das políticas sociais, todas as conquistas conseguidas pelos movimentos sociais, principalmente aquelas ligadas ao trabalho e à educação (GOHN, 2002). Neste processo que envolve um jogo de poder/forças, luta de classes, os trabalhadores do campo têm sido e vêm sendo usados como “amaciadores da terra” (PERIPOLLI, 2002) para o capital.

Gostaríamos de fazer um parêntese para dizer que em nenhum momento do trabalho tive/tivemos a pretensão trazer as análises como definitivas. Pelo contrário. Correríamos o risco, com certeza, de sermos reducionistas, uma vez que “a realidade é muito mais complexa”, como diz Torres (2002, p. 56), “que a nossa imaginação teórica”. Diria mais: o presente estudo não esgota nem mesmo as questões nele colocadas, podendo ser visto, neste caso, como um esforço inicial ao debate sobre algumas questões, alguns temas relativos à educação escolar nos assentamentos de Reforma Agrária do Incra que, no caso da região norte do estado de Mato Grosso, carece de estudos/pesquisas mais sistematizados.

Nossos trabalhos junto aos assentados da Gleba nos têm colocado frente a um fato bastante comum que ocorre dentro dos assentamentos de Reforma Agrária no norte do estado, que é o da “desistência”, do “abandono” dos lotes por parte dos assentados. O que não significa o fim da luta pela terra. Pelo contrário. Significa, como já mencionamos anteriormente, uma manifestação de desagravo/desobediência/não aceitação ao estabelecido e um sinal de que há, ainda, forças para pôr-se a caminho, lutar pelo sonho...

Não podemos negar que, por vezes, temos tido a impressão de que a realidade em que se encontram os assentados sinaliza, de alguma forma, para a máxima defendida por alguns estudiosos de que o campo é um lugar sem futuro, um espaço que está morrendo. Daí decorre o fato ou o pretexto (injustificável) da oferta de uma educação compensatória, de baixa qualidade, veiculada em qualquer estrutura física, com

professores sem a devida formação/qualificação, etc. O exemplo fica claro/explicito quando tomamos a realidade do Assentamento como exemplo.

O que se pode afirmar é que a escola que está sendo construída no Assentamento não é aquela sonhada/querida pelos pais, pois esperam que esta prepare (e não o faz) os filhos para um “futuro melhor” que o deles/pais. Ora, não estamos diante de um fato novo. Pelo contrário, principalmente quando nossa atenção se dirige às populações do campo e à educação escolar oferecida pelo poder público. Ali se reproduz, basicamente, o projeto de escola construído ao longo da nossa história, qual seja, o projeto burguês de pensar a sociedade, cuja característica básica tem sido o da eliminação das identidades e das diversidades (ZART, 2007, p. 54). Em outras palavras, mostra o esforço da classe dominante em tornar homogêneo o seu pensamento e fazer com que, como tem chamado a atenção Marx e Engels (1986) há bastante tempo, todas as classes sociais acreditem que o seu modo de pensar e ser é universal. Deste projeto, o camponês não é chamado a construir, a não ser como força bruta/mão-de-obra barata.

É neste jogo de forças entre as diferentes classes sociais que compõem a sociedade/comunidade que se definem e se constroem as chamadas políticas públicas. Um se caracterizam pela reprodução do status quo, ou seja, a manutenção das estruturas vigentes, outras sinalizam possibilidades de transformações que levem às mudanças que fazem necessárias e mesmo urgentes. O que significa dizer que, no caso do campo, ou estas vêm a atender as perspectivas dos camponeses ou dos latifundiários e/ou das grandes empresas agrícolas.

Perceber as contradições que se estabelecem a partir destas políticas pode ser um dos caminhos a serem percorridos e que poderão nos levar a enxergar as possibilidades e a importância de projetos sociais alternativos, cujo objetivo esteja voltado às novas formas de se conceber o campo e seus sujeitos. Trabalho este que já vem sendo realizado por muitos movimentos sociais populares ligados ao campo. Toma-se como exemplo o MST, mais especificamente o que diz respeito à educação/escola.

Neste processo dialético de construção/reconstrução, reprodução/transformação do cotidiano do Assentamento fazem parte ou “jogam”, obviamente, também os parceiros. Portanto, a escola que está sendo construída hoje no Assentamento tem, de certa forma, a fisionomia/cara da comunidade. Em outros termos, ela é o retrato da forma como as famílias estão concebendo e/ou gestando este novo espaço, qual seja, o

Assentamento após a conquista da terra, pois, “além de aglutinar blocos de famílias, os traços culturais sedimentados ao longo destas diferentes trajetórias influenciam, sobremaneira, as maiores ou menores experiências em relação à nova situação de assentado” (NAVARRO; MORAES; MENEZES; 1999, p. 55).

Ao longo do trabalho temos percebido a preocupação e o esforço dispensados pelos pais para que sejam garantidos aos filhos o acesso e a permanência destes na escola. Ou como eles costumam dizer, “garantir o estudo”, visto por eles como um importante legado, ou “herança digna que o camponês poderia deixar aos filhos” (RODRIGUES, 1991, p. 43). Esta forma positiva dos pais conceberem a educação e esperar dela uma outra forma dos filhos poderem “ganhar a vida”, diferentemente da dos pais, representa para os filhos um salvo conduto para que este venham a deixar o campo e, como argumenta Arroyo (1987), uma forma dos filhos – consciente ou inconscientemente – poderem negar, num futuro próximo, o destino que foi reservado aos pais enquanto agricultores, sem que, com isto, os fira ou os machuque na sua dignidade de trabalhadores. Em outros termos, isso significa dizer que, a saída dos filhos da roça, se justifica, é “legal”, tem o consentimento, etc., deste que esta se reverta em possibilidades de uma “vida melhor”, que é o sonho de todos os pais para com os seus filhos. Neste caso, vem significar o abandono definitivo do campo.

Chamamos a atenção para um dos maiores problemas vivenciados pelos assentados na Gleba Mercedes V e, ao que nos parece, o mais grave (repetidamente mencionado nos depoimentos): a falta do espírito coletivo entre os sujeitos. Martins et alii (2003, p. 25) melhor traduz esta situação, muito recorrente entre os trabalhadores assentados em projetos de Reforma Agrária, quando diz que “o comunitário parece estar com mais euforia da festa” [refere-se à conquista da terra], do que nos atos do cotidiano para enfrentarem os problemas. Esta questão tem como pano de fundo, uma das características mais perversas do capitalismo neoliberal: o individualismo. Ou seja, esta característica está diretamente associada ao desenvolvimento do capitalismo no campo e, tem se caracterizado, basicamente, pela expropriação/exploração dos trabalhadores, tanto dos bens de produção quanto dos seus saberes, levando à desintegração do campesinato (FERNANDES, 2002a). Desta forma perdeu-se muito dos valores próprios da cultura camponesa, principalmente a idéia/prática do coletivo.

Não menos significativas são as considerações de Vendramini (2000, p. 202), a este respeito, quando diz que os assentados são “frutos de uma sociedade que

continuamente faz imensos estragos na mentalidade das pessoas, na sua forma de pensar e agir, de relacionar-se, nas preferências e ações”. Para a autora, essa dificuldade de apreender criticamente a realidade que as cerca não tem como causa única, e nem é a principal, o nível de escolaridade.

Não poderíamos deixar de mencionar o fato de que, historicamente, a escola rural/do campo traz contidas as marcas da exclusão, porque nascida e estruturada sob os interesses de classe (ARROYO, 1987). Como estamos falando de uma instituição burguesa (ALVES, 2001), podemos acrescentar outro adjetivo: classista. Esta escola, portanto, excludente e classista, foi criada com a finalidade/objetivo/tarefa de consolidar um determinado projeto de sociedade: o projeto burguês. Por isso, estudá-la, requer que se compreendam estes aspectos, ou seja, que se busque entendê-la a partir dos diferentes interesses, interesses de classe, que a produziu e que a reproduz, a classe dominante burguesa.

Ao visitarmos uma escola pública em Mato Grosso, assim como ocorre em outros estados, vamos perceber, na prática, como as políticas públicas têm tratado e vêm tratando a educação para as chamadas classes populares, principalmente entre os camponeses. Em alguns casos, pode ser caracterizada como sendo de “segunda ou terceira categoria” (ARROYO, 1987). Concordo plenamente com Arroyo (1987), quando diz que esta caracterização não está relacionada às diferenças entre regiões e estados, mas, como ressalta o autor, “na origem e ao destino de classe dos grupos sociais”. Esse caráter de classe, sob o qual está estruturada nossa escola hoje, enfatiza, não são levados em conta pelas políticas oficiais. Pelo contrário, tentam, de todas as formas, ocultá-lo.

A este respeito, tomemos como exemplo, dentre outros, o velho/clássico discurso ideológico (oficial/dominante) embutido nas velhas “cartilhas” (ou nas novas, como as cartilhas adotadas por muitos municípios, em parcerias com diferentes ONGs), ainda usadas em muitas escolas, principalmente rurais, sob a jurisdição dos municípios, as chamadas “escolinhas” municipais rurais. Via de regra, seus conteúdos repassam a idéia de uma sociedade onde todos vivem em harmonia, sem classes sociais, sem exploradores nem explorados, valorização das características individuais de cada um pelo esforço, força de vontade e interesse. A relação entre o trabalho e o capital, como apropriação deste trabalho ou propriedade privada da terra, se faz de conta que não existe ou fica oculta nos conteúdos idealizados contidos nos livros e cartilhas. Portanto,

o êxito ou o fracasso do trabalhador diz respeito, única e exclusivamente, a ele. Estas características, na verdade, nos remetem a algumas das muitas faces do projeto neoliberal que tem, como característica básica, o combate ao “Estado social” (SEMERARO, 2002, p. 219) em detrimento dos valores construídos e vivenciados pelo coletivo. À educação, as mesmas regras, às massas populares as “sobras de serviços públicos totalmente desqualificados” (Op. cit., p. 220).

Não muito diferente de outros tantos trabalhadores que vivem no campo, os parceiros da Gleba Mercedes V carregam um forte sentimento de que dias melhores estão por vir. Este, no entanto, muitas vezes, se reduz ao desejo de que, ao menos, não lhes sejam reproduzidas velhas cenas pelas quais têm passado em um passado recente: a do trabalho cotidiano sob a custódia de patrões ou chefes ou capatazes, obedecendo, sendo humilhados, recebendo salários aviltantes e, principalmente, longe da escola. A conquista da terra, portanto, tem grande significado.

No trabalho de campo procuramos, dentro do possível, nos aproximar de algumas situações/práticas que mostram um pouco o significado destas, no cotidiano dos assentados. Foram estes momentos que nos possibilitaram conhecê-los um pouco melhor. À frente dos trabalhos, não tenho me furtado a colocar-me como (quase) “igual” e experimentar um pouco de experiências vivenciadas pelo coletivo (palestras, encontros, reuniões, passeios, festas...). Ali, de forma muito discreta, percebem-se as vontades, os desejos, enfim, de acreditar que os problemas ou os limites encontrados e as possibilidades a serem buscadas precisam ser enfrentados pela própria comunidade, no coletivo. Embora ainda difícil de ser constituído, principalmente pela falta de lideranças dentro do grande grupo, na comunidade, pela falta de tempo frente ao volume de trabalho, ou das condições materiais, das distâncias, pensamos que este coletivo seja não só possível como também essencial às lutas pela terra de trabalho e pela escola do campo.

A experiência vivenciada em campo é a prova que é possível fazer pesquisa sem que, para isso, tenha que se negar a condição de militante. Foi possível perceber, assim como Fernandes (2001, p. 17), que “essa condição aproxima ainda mais a universidade da sociedade, dos seus inúmeros problemas”. Não posso deixar de ressaltar o fato de que nesse relacionamento, onde se estabelecem laços de amizade, confiança, companheirismo, compromissos com determinadas causas, onde se ganha a confiança

representando determinada instituição, se está preparando, o terreno para “pequenas revoluções” (ONÇAY, 2006, p. 16).

O trabalho de campo tem me mostrado/ensinado (e gostaria de partilhar esta experiência) que não basta apenas a nossa presença/trabalho junto a uma determinada comunidade. É necessário que o professor-pesquisador, ao fazer qualquer forma de incursão em campo – pesquisa, extensão ou ensino –, imediatamente mostre, com clareza, quais são suas opções políticas e suas visões de mundo. Nosso compromisso é com a classe trabalhadora. Essa requer, de nossa parte, atitudes que levem às mudanças de suas condições de vida. Ora, fazer ciência significa, necessariamente, trabalhar numa perspectiva de transformação das realidades estudadas (FERNANDES, 2001).

Nesta empreitada que foi o trabalho, por vezes obrigado a apostar na possibilidade (ou pela necessidade) de se fazer à margem das regras (embora necessárias, mas que às vezes engessam), ficamos com a sensação de que, por diversas vezes e em diferentes momentos, temos chegado muito próximos/perto às grandes questões que envolvem a educação hoje, principalmente às que dizem respeito às preocupações para com a Educação do Campo. Essa experiência ocorreu e/ou foi possível na medida em que temos procurado trazer para dentro das discussões/análises as experiências de vida dos sujeitos e buscado entendê-las à luz dos estudiosos que também trazem uma história de produção teórica militante.

Na busca por resposta/s à/s questão/questões da pesquisa temos percebido, basicamente, que a escola que está sendo construída no Assentamento, após a conquista da terra, é resultado de um conjunto de ações coletivas que, de alguma forma, afetam a escola. Ou seja, a construção desta escola não é responsabilidade exclusiva da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários). Esta depende de ações coletivas, num movimento interativo, como diz Rodrigues (2008, p. 139), comunidade-escola e escola-comunidade. Nesta interação, vale ressaltar, tanto uma quanta à outra, afetam e são afetadas mutuamente. Nesta relação se estabelece, via de regra, uma arena onde são construídas, pelas diferentes classes sociais, estratégias de luta. As transformações sociais buscadas pelas comunidades formadas pelos povos do campo passam, necessariamente, por este palco.

Portanto, pode-se afirmar que escola que está sendo construída no Assentamento se assemelha muito às tantas outras que estão no campo em todas as regiões do país,

qual seja: a escola que reproduz a estrutura social vigente. Isto é, uma escola cujo papel, segundo nos adverte Libâneo (2002, p. 08), consiste em “adequar-se ao sistema produtivo, às exigências do mercado e da competição”. Ou então, como diz Fernandes (2002a, p. 33), “uma instituição privilegiada para a burguesia tornar seu projeto de mundo hegemônico”. Uma leitura mais atenta da atual legislação educacional faz-nos perceber como há, de fato, um comprometimento desta com o atual modelo de sociedade – aquele imposto pelo capital –, ao qual interessam, tão somente ou única e exclusivamente, os valores burgueses, que são os que demandam do meio urbano-industrial da sociedade, em detrimento dos interesses/valores do campo (GRITTI, 2003, P. 153).

Isso fica evidenciado na medida em que se observa que os legisladores, por mais que se esforcem, não conseguem se distanciar da visão idealizada da cidade/do urbano, espaço este sinalizado como sinônimo da modernidade. Diferentemente do rural/campo visto como um lugar que tende a desaparecer/morrer, em decorrência de um processo inevitável de urbanização imposto pelo avanço do capitalismo. Sem contar que ainda é bastante comum a relação entre campo e à “velha” visão nostálgica que remete a um passado, não distante, de abundância e felicidade.

Esta visão estigmatizado do campo, comum entre os próprios assentados, principalmente quando se colocam na condição de inferiores, incapazes, etc., faz com que as mudanças necessárias em prol da comunidade, principalmente quando as soluções pedem a ação de esforços coletivos, se arrastem por longos e demorados anos. Longe de culpar os próprios assentados, embora sujeitos deste processo, há que se levar em conta que, enquanto sujeitos, não têm conseguido ainda – especificamente os assentados do INCRA –, como diz Martins et alii (2003, p. 09), produzir “seu próprio discurso”, ou então, “sua nova identidade”.

Outro aspecto que nos tem chamado a atenção diz respeito à forma como a comunidade sinopense, mais especificamente, a mídia tem e vem lidando com alguns temas que envolvem as questões ligadas à terra, como é o caso dos trabalhadores sem-terra e a Reforma Agrária. Esta, embora seja uma concessão pública, vem cumprindo rigorosamente o papel de servir a interesses de algumas famílias e de grupos econômicos e políticos que as mantém. Ainda é muito forte a idéia dos “pioneiros”, “desbravadores” (sulistas), que souberam aproveitar as oportunidades, os “bem sucedidos”. Basicamente os que, hoje, se dedicam às monoculturas (soja, gado,

madeira), ou seja, ao agronegócio. Por outro lado, há os “mal sucedidos”, os que não souberam aproveitar as oportunidades. Neste último grupo, digamos, estão os sem-terra/assentados, acampados.

Esta postura reflete um pouco (ou o bastante) da cultura de uma sociedade que, ao longo dos tempos, produziu e vem produzindo seus novos ricos/burgueses, independentemente do tipo de atividade a qual têm e vêm se dedicando. Ou seja, a esta nova classe corresponde um conjunto de valores que são próprios da sociedade burguesa. Estes se refletem na forma das pessoas conceberem e construírem o seu meio, sua educação, sua escola que é, em última instância, uma produção burguesa/urbana. Isso reflete, naturalmente, na forma de se conceber a escola do campo. Fecha-se o círculo.

Os fatos, portanto, nos mostram que não estamos diante de uma realidade nova. Pelo contrário. Esta apenas se reproduz sob os ditames do capital. Isso significa dizer que a escola que aí está, seja ela urbana ou rural, é a que reproduz a visão idealizada da realidade, que transmite os valores/interesses da classe dominante como sendo estes universais (para todos e de sempre). E, para que isso se concretize, o caminho mais seguro e eficiente consiste em disponibilizar às classes populares, principalmente para as periferias e o meio rural, uma escola de faz-de-conta, de segunda classe (RODRIGUES, 1991).

Acreditamos que o debate em torno do tema educação rural/do campo, hoje, não pode prescindir de uma visão mais ampla do todo que envolve a constituição de nossa sociedade ao longo da nossa história. Até porque, a história do pensamento pedagógico e das políticas de educação no campo tem ligação direta com os padrões de desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, marcados por longos anos (quase quatro séculos) de escravidão e por forte concentração fundiária. Foram estes aspectos, dentre outros, que levaram um grande número de trabalhadores a terem no seu “currículo” uma trajetória de vida marcada pela expropriação/exploração, tanto dos meios de produção (sem-terra) quanto do saber (analfabetos).

Hoje, muitos destes trabalhadores fazem parte da atual comunidade formada pelos assentados na Gleba Mercedes V e/ou de outros tantos assentamentos do INCRA espalhados no norte do estado de Mato Grosso. Outros tantos trabalhadores (rurais ou urbanos) são candidatos (em potencial) a se integrarem à massa de trabalhadores sem-

terra quando expulsos de seus postos de trabalho por não terem mais serventia para o capital.

Em que pesem os estigmas ainda existentes em relação às populações do campo, há que se reconhecer que, em determinados aspectos, já avançamos. Tomemos como referência a legislação, mais especificamente, àquela voltada à educação, as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002). O mérito maior desta conquista está no fato destas Diretrizes assegurarem importantes reivindicações que historicamente vêm sendo perseguidas por diferentes movimentos sociais populares que lutam por uma educação de qualidade para as populações do campo. O desafio maior a ser vencido, ao que nos parece, está em como fazer com que esta nova proposta de fazer educação encontre eco nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais. Alguns estados e municípios já têm percebido a importância desta nova proposta de se conceber a educação a partir de novos referenciais sobre o campo, que passa a ser visto como um espaço onde se produz a vida.

Nossas reflexões, por mais que se busquem as palavras e as idéias que melhor exprimem o momento em que vivemos no campo, nos levam ao entendimento de que a escola – e a história nos tem mostrado isso – é um projeto de classe a serviço da burguesia, ou seja, da classe burguesa e não um projeto para atender aos interesses das classes populares, uma vez que, sendo “propriedade praticamente exclusiva das classes dominantes, a educação era, inicialmente, negada quase que totalmente às classes menos favorecidas” (PEREIRA, 2001, p. 11), ou seja, à classe trabalhadora. Essa negação não ocorre, hoje, em termos de oportunidades quanto ao acesso à escola, nem mesmo no campo, mas na forma como são negadas as condições materiais e subjetivas de permanência na terra. Isso é, ao que nos parece, o mais preocupante.

Partindo destas considerações e estendendo-as à realidade do Assentamento, mais especificamente à escola, podemos perceber quanto nos aproximamos da realidade apontada pelas palavras de Ponce (2001, p. 28) quando este diz que: “para estas” [referindo-se à classe dominante] “a riqueza e o saber; para as outras” [o que pode ser estendido aos trabalhadores do campo, aos assentados da Gleba] “o trabalho e a ignorância”.

Durante muito tempo, principalmente nas últimas décadas, tem-se acreditado que os problemas criados pela sociedade capitalista pudessem ser passíveis de solução, ou seja, superados, a partir da escola. Ainda bem que nos demos conta (embora tarde para alguns casos) que não cabe colocar sobre ela a culpa, como sendo a única responsável pela reprodução da desigualdade social. Ela é apenas uma parcela da sociedade: “a estrutura social geradora das desigualdades, as diferenças, preexistem à escola e esta nem sequer dá conta por si só de promover mudanças” (LIBÂNEO, 2002, p. 10). Mas, para o autor – gostaria de frisar -, não há outro lugar mais adequado para a classe trabalhadora desenvolver sua consciência crítica, formar cidadãos participativos, do que na escola, pois, segundo argumenta, “a escola é espaço de contradição e somente nesta perspectiva é possível compreender sua positividade”. Isso significa que, ao mesmo tempo em que ela transmite a ideologia da classe dominante, pode tornar-se, para os trabalhadores, um instrumento de luta contra a própria classe que os oprime.

Partir destes pressupostos torna-se vital para nós acreditarmos ser possível “explorar as contradições” (ARROYO, 1987, p. 19) da escola e, de forma individual e/ou coletiva provocarmos “pequenas revoluções” (ONÇAY, 2005). É neste sentido que caminha Machado (2004, p. 102) quando diz, apesar dos limites impostos pela sociedade capitalista, é possível “ir cavando os espaços do possível e ir implementando algumas mudanças”. Ou então, não teria sentido nossa luta se acreditássemos nos determinismos, tão próprias do modo de produção e organização social capitalista. Nossa aposta, portanto, está e caminha no sentido de aprendermos com as muitas experiências que vêm dando certo, mostrando ser possível avançar em propostas de educação que vão além daquelas propostas pelo projeto capitalista, começando por mudar a sociedade.

Ao terminar as considerações, chamo a atenção para um fato que às vezes nos passa despercebido e que cabe na simples questão: como fazer? Primeiro, concordo com Arroyo (1987, p. 19) quando diz que seria ingênuo de nossa parte acreditar que a escola possa ser vista como uma “agência formadora integral do trabalhador e lutador”. Segundo, creio que as chamadas classes populares, devidamente educadas (também politicamente), possam, a partir do estudo/conhecimento escolar, serem instrumentalizadas no sentido de que se percebam enquanto classe, classe trabalhadora, cujos valores e necessidades criados sejam aqueles verdadeiramente humanos e não aqueles da classe dominantes.

Levando-se em consideração a complexidade da realidade ora trabalhada, há que se levar em conta o fato de que, ao se pretender transformar a realidade, é preciso que se a conheça. Daí a importância ou o papel da escola. Em outras palavras, esta permite que o dominado passe a dominar o que o dominador domina. Em outras palavras, diríamos que não basta a crítica pela crítica à escola burguesa, alienada e alienante. É preciso que se criem mecanismos, a partir desta escola, capazes e/ou que possam fazer com que a classe trabalhadora possa construir seu novo projeto de escola: uma escola que venha ao encontro dos seus reais interesses de classe.

O maior desafio a ser enfrentado pela sociedade, hoje, é o de construir novos mecanismos, novas formas de luta, através dos quais possa desencadear um processo revolucionário que tenha como foco a ser atingido, as pessoas e as estruturas. O que significa dizer que é um processo longo e árduo. Essa seria, segundo Casaldáliga (2005, p. 13), a verdadeira, eficaz e duradoura revolução. Esse processo poderia ou pode começar pela escola, agora, numa perspectiva de que esta seja integral, conscientizadora, política, que possibilite aos sujeitos a plena cidadania a que têm direito. Em outros termos, que consigam constituir-se enquanto sujeitos de classe.

Nesta perspectiva de análise, da escola/educação como direito, acreditamos poder afirmar que já não se trata, necessariamente, de trazer o tema de forma a separar o campo da cidade (rural/urbano), o homem e a mulher, o operário e pedreiro, o índio e o assentado; mencionar como foco de análise, necessariamente, metodologias e currículos adequados e/ou adaptados, etc. Teríamos homens e mulheres enquanto sujeitos de direito, numa caminhada que se faz no coletivo, na luta, na construção de uma sociedade justa, digna para todos, onde, cada vez mais, nos aproximemos do homem novo, da nova mulher, dos ideais socialistas de sociedade.

Creio que, por diversas vezes, temos nos perguntado o porquê da grande dificuldade em se concretizarem, de fato, mudanças efetivas na educação escolar, principalmente daquela ofertada pela escola pública? Por que a distância entre a realidade vivida e a utopia desejada, se as mais diferentes discussões, considerações, conclusões, encaminhamentos e estudos apontam para a necessidade de outra escola para a classe trabalhadora?

Ocorre que o espaço social onde a escola está inserida (independentemente se no meio rural/campo ou na cidade/urbano, se pública ou privada, pequena ou grande, se de

uma classe x ou y), é constituído a partir de um conjunto de determinantes, resultado de um jogo de forças, de lutas, de poder, de interesses antagônicos, que é o que caracteriza, enfim, uma sociedade de classes. Ou seja, nela estão envolvidos os mais diferentes sujeitos, representando os mais diferentes interesses, sejam eles individuais, de grupos, categorias ou classes. De forma implícita ou velada ou explícita e aberta, inclusive caracterizando-se pela violência, há um constante enfrentamento entre as classes, levando-se em conta os propósitos/objetivos aos quais se propõem buscar: a conservação e/ou reprodução ou a transformação da sociedade, da realidade da qual fazem parte.

A escola, como sabemos, não tem o monopólio da educação. Portanto, por si só não consegue dar as respostas ou superar os problemas produzidos por esta sociedade fortemente marcada pela divisão de classes. Ora, a própria escola é um projeto de classe (ARROYO, 1987). Portanto, outra escola, para além daquela voltada aos interesses do capital (MÉSZÁROS, 2005), que se limita às reformas, que venha ao encontro dos interesses dos povos do campo, só poderá ser pensada/construída quando estes trabalhadores, organizados/no coletivo, numa perspectiva de classe, se apropriarem, tomarem de assalto, se apossarem do velho projeto burguês para superá-lo pela construção, por dentro de seus escombros e dos aprendizados que ainda restam, um ou quem sabe mais de um projeto/s sociais e educacionais segundo os interesses e necessidades das classes populares, sendo estas os seus autores e protagonistas.

Estamos falando de um projeto ousado na medida em que nos propomos transpor limites, provocar rupturas, destruir a sólida lógica imposta pelo capital. Ousadia maior: criar novas possibilidades para os trabalhadores do campo através de um novo projeto de se produzir a terra e de se fazer escola. Isso significa, na sua essência, negar os interesses mais imediatos do capital e que, na da fronteira agrícola norte de Mato Grosso, se faz representar pelos grandes grupos econômicos nacionais e internacionais.

Apesar de todas as “cercas” levantadas pelo projeto capitalista neoliberal no campo, acreditamos, assim como Coutinho (2003, p. 39), que cabe a nós, enquanto intelectuais, o trabalho de “organizar, sistematizar teoricamente, dar forma às soluções que já estão sendo encontradas na prática”. Se não podemos criar/inventar o “novo sujeito revolucionário”, como diz a autor, podemos perceber que há “indícios de que ele está se formando”. E, por acreditarmos nesta possibilidade que vem se consolidando

cada vez mais, por ora, cabe acreditar, assim como Mészáros (2005, p. 77), que “as apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso”.

Pode ser isto um pouco de sonho, mas é próprio do humano sonhar, superar-se, projetar-se ainda que pisando a terra real, seca ou molhada, com árvores ou desmatada, olhando o céu com nuvens ou sem elas, tendo medo, mas também esperança... É isso que me moveu a escrever esta tese e a continuar sendo professor, ou melhor, sendo educador.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Ricardo. *Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão*. São Paulo (Hucitec)-Rio de Janeiro-Campinas (Unicamp), 1992.

ABRÃO, José. Carlos. *O Educador a Caminho da Roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Campo Grande/MS, UFMS/Imprensa Universitária, 1986.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande/MS: Ed. UFMS; Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ALENCAR, José F. de. *A professora “leiga”*: um rosto de várias faces. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. – (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

ALVES, Gilberto Luiz. *Apresentação*. In: KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação*. Disponível em: <http://www.acoeducativa.org.br>. Acesso em: 5 de outubro de 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

_____. *Palestra sobre “educação básica e o movimento sociais”*. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo (vol. 2), 1999a.

_____. *Por um Tratamento Público da Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do campo (vol. 5), 2004;

_____. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000b

_____. Prefácio. In: KOLLING, Edgar J.; MOLINA, Mônica C.; NERY, Irmão. *Por uma educação básica do campo (Memória)*. Fundação Universidade de Brasília. MST/Setor de Educação, 1999b.

_____. *Da Escola Carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

_____. *Educação e Exclusão da Cidadania*. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel Gonzáles; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania*. 11. ed. – São Paulo, Cortez, 2003. – (coleção Questões da Nossa Época; v. 19).

- ARRUDA, Zuleika Alves. *Sinop: território (s) de múltiplas e incompletas reflexões*. UFP/Recife - PE, 1997. (Dissertação de Mestrado).
- AUBERTIN, Catherine et. al. *Relatório de Viagem em Sinop – maio de 1984*. Departamento de Geografia – UnB. Brasília/DF.
- AZEVEDO, Aluizio (2004). *SEDUC desenvolve política voltada para o campo*. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/programas_campo.htm> Acesso em: 8 de julho de 2004.
- BARROZO, João Carlos. *Os Posseiros nos Projetos de Colonização: o caso de Guarantã*. In: Cadernos do Neru, n. 1 – 1993, p. 116.
- BECKER, Bertha K. *Amazônia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- BERNARDO, João. *Transnacionalização do Capital e Fragmentação dos Trabalhadores*. São Paulo: Editempo Editorial, 2000.
- BERREMAN, Gerald D. *Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia*. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- BETTO, Frei (2008). *Necrocombustíveis*. Disponível em: <<http://listas2.rits.org.br/maiman/listinfo/correiocidadania>>. Acesso em: 10 de março de 2008.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e Ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.
- BONETTI, L. Wessler; FERREIRA, L. Soares. *Educação e Cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- BUFFA, Ester; ARROYO, M. Gonzáles; NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BUTTURA, Ivaniria Maria. *Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *“Casa de Escola”: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papyrus, 1983.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado, 1988.
- _____. MAPA (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento). *Agronegócio brasileiro: uma oportunidade de investimento*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: (www.agricultura.gov.br)> Acesso em: 10 março de 2007.
- _____. MEC (Ministério da Educação e Cultura). Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo* (cadernos de subsídios). Brasília, 2003.
- _____. MEC (Ministério da Educação e Cultura). Cartilha. *Transporte escolar: acesso à educação e inclusão social*. Brasília, 2007.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Brasília/DF, 1996.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 1/02. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*. Brasília/DF, 2002.

_____. Parecer CEB/CNE nº 36/01. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*. Brasília/DF, 2001.

_____. PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). *Manual de Operações*. MDA/INCRA. Brasília/DF, 2004.

BRECHT, Bertold. *O Manifesto*. In: Revista Crítica Marxista nº 16. Campinas/SP, Boitempo Editorial, 2003.

BUFFA, Ester. *Educação e Cidadania Burguesas*. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo (orgs.). *Educação e cidadania*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CABRAL NETO, Antônio (org.). *Política educacional: desafios e tendências*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória)*. In: THERRIEN, JACQUES; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CADERNOS DO NERU – Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos. nº 1. Cuiabá: EDUFMT, 1993.

CADERNOS da AEC (Associação das Escolas Cristãs). *Praticando Escola e Solidariedade a Inclusão*. nº 72. Brasília: ACPG Ltda, 1998.

CALDART, Roseli Salete. *Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002a. Coleção Por Uma educação do Campo, nº 4.

_____. *O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo*. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002b.

_____. *Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna; JEUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). *Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

CALDAS, Nádia Velleda; ANJOS, Flávio Sacco dos. *O rural brasileiro em debate: o velho, o novo e o insólito*. In: Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano 1, nº 1 (fev. 1991).

CARVALHO, Horácio Martins de. *O Campesinato no Século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO FILHO, José de. *Política Agrária do Governo FHC: desenvolvimento rural e a Nova Reforma Agrária*. In: Leite, Sérgio (org.). *Políticas Públicas e Agricultura no Brasil*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2001.

CARVALHO, Horácio Martins de. *O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CASALDÁLIGA, Pedro. *Apresentação*. In: RECK, Jair. *Por uma educação libertadora: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí*. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CASSIN, Marcos. *Louis Althusser: referências para pesquisa em educação*. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades*. In: CABRAL NETO, Antônio (org.). *Política educacional: desafios e tendências*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CATTANI, Antônio David (org.) *A Outra Economia: conceitos essenciais*. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

CELENTANO, Danielle; VERRÍSIMO, Adalberto (2007). *O Avanço da Fronteira na Amazônia: do boom ao colapso*. Disponível em: <<http://www.imazon.org.br/publicações/publicacao.asp?id=512>>. Acesso em: 21 de agosto de 2007.

CHIZZOTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16)

CIDADE de Sinop (2007). *Dados Gerais*. Disponíveis em: <<http://www.gruposinop.com.br/>>acesso em: 06.09.2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje*. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre. *A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política*. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

DOMINGOS NETO, Manuel. *O Novo Mundo Rural*. In: MARTINS, Mônica Dias. *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo: Viramundo, 2004.

DUARTE, Laura Maria Goulart. *Prólogo*. In: ZART, Laudemir Luiz. *Encantos, Caminhos e Desencantos: migração-colonização na Amazônia Mato-grossense*. Cáceres: Editora Unemat, 2005.

DUARTE, Luiz Sérgio. *Fronteira: Nacionalismo e Modernismo*. In: PAINEL: *Fronteiras e populações*. Maringá, 8-10 de novembro de 2000.

ENGELS, Friedrich. *Prefácio à Edição Alemã de 1883*. In: Marx, Karl; Engels, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2002.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Ricardo de Moura et al. *História*. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1993.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNÁNDEZ, Antônio J. Castrilon. *Violência, luta pela terra e assentamentos: a construção social dos assentamentos em Mato Grosso*. Porto Alegre: UFRGS, 1997. (Dissertação de mestrado em Sociologia).

FERNANDES, Ovil Bueno. *Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato*. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes. *Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola*. Goiânia/GO: Edições Germinal, 2002a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 92).

_____. *Diretrizes de uma Caminhada*. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar J. (org.). *Educação do Campo: identidade de políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002b. (Coleção por Uma Educação do Campo, 4).

FERRARO, Alceu Ravanello. *Gênese, natureza e trajetória do movimento neoliberal*. Revista Sociedade em Debate. Pelotas/RS: Escola de Serviço Social/UCpel v. 3, nº. 4, dezembro de 1997.

FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene. *Trabalho Educação Lazer: construindo políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2001.

FERREIRA, Eudson de Castro. *Posse e Propriedade Territorial: a luta pela terra em Mato Grosso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

FERREIRA, Eudson de Castro et al. *A Reconstrução dos Assentamentos Rurais em Mato Grosso*. In: MEDEIRO, Leonilde Servolo de; LEITE, Sérgio. *A Formação dos Assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas*. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Ed. Universidade/UFRGS/CPDA, 1999.

FERREIRA, Elenar. *A Cooperação no MST: da luta pela terra à gestão coletiva dos meios de produção*. In: SINGER, Paul; RICARDO, André (orgs.). *A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FILIPPI, Eduardo Ernesto. *Reforma Agrária: experiências internacionais de reordenamento agrário e a evolução da questão da terra no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. *Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital*. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GALLO, Sílvio. *Filosofia, educação e cidadania*. In: PEIXOTO, Adão José (Org). *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GATTI, Bernardete A.; DAVIS, Cláudia. *Dinâmica da sala de aula na escola rural*. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.
- GENTILI, Pablo; MC COWAN, Tristan (orgs.). *Reinventar a Escola Pública: política educacional para um novo Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortes; [Buenos Aires, ARGENTINA]: CLACSO, 2002.
- GERA/UFMT. *Reforma Agrária em Mato Grosso: avaliação dos projetos de assentamento*. Cuiabá: UFMT, 1992. (Relatório Preliminar, v. I a IV. Mimeo).
- _____. *Reforma Agrária em Mato Grosso: avaliação dos projetos de assentamento*. Cuiabá: UFMT, 1995. (Relatório Final. Mimeo).
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- _____. *Os Sem-Terra, Ongs e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Educação, trabalho e lutas sociais*. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortes; [Buenos Aires, ARGENTINA]: CLACSO, 2002.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Amazônia, Amazônias*. São Paulo: Contexto, 2001.
- GÖRGEN, Sérgio Antônio ofm. *Marcha ao Coração do Latifúndio*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- GORENDER, Jacob. *Gênese e Desenvolvimento do Capitalismo no Campo Brasileiro*. In: STÉDILE, João Pedro (org.). *A Questão Agrária Hoje*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel Gonzáles. *Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- GRITTI, Silvana. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.
- GRZYBOWSKI. Cândido. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- HENRIQUES, Ricardo. *Apresentação*. In: BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1/02. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*. Brasília/DF, 2002.
- HIGA, Teresa Cristina Souza. *Cotidiano e Modernidade*. In: MORENO, Gislene; HIGA, Tereza Cristina Souza (orgs.). *Geografia de Mato Grosso: território, sociedade e ambiente*. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.
- IANNI, Octávio. *Colonização e Contra-Reforma Agrária na Amazônia*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

- _____. *A Ditadura do Grande Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- _____. *Ditadura e Agricultura. O Desenvolvimento do Capitalismo na Amazônia 1964 – 1978*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *Origens Agrárias do Estado Brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. *II Plano nacional de reforma agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2004.
- KAUTSKY, Karl. *A Questão Agrária*. I volume. Porto: Portucalense, 1972.
- _____. *A Questão Agrária*. II volume. Porto: Portucalense, 1972.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (vol. 4), 2002.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (orgs.). *Por Uma Educação do Campo (Memória)*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999;
- KONDER, Leandro. *Marx: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 1998.
- KRUPPA, Sônia M. Portella. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- JANUÁRIO, Elias R. da Silva. *Caminhos da Fronteira: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil – Bolívia (Cáceres/MT)*. Cáceres: Unemat Editora, 2004.
- JESUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.
- JORNAL dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Sonhar Impossível*. Ano XXIV – dezembro de 2006/janeiro de 2006.
- JORNAL Informativo CREA/MT (Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de MT). *Mutirão revela o abandono no campo (p. 10 e 11)*. Ano II – nº 06 – março de 2002.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAVAL, Christian. *A Escola não é uma Empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina/PR: Editora Planta, 2004.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questões da nossa época, v. 70).
- LÊNIN, Vladimir Illich. *Capitalismo e Agricultura nos Estados Unidos: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na Agricultura*. São Paulo: Ed. Brasil Debates, 1980.
- _____. *Obras completas*, t. 1. 5. Moscú: Editorial Progreso, 1981.
- LEONARD, Rebeca; AYUTHAYA, Kingkorn Narintarakul Na. *Titulação da Terra na Tailândia*. In: MARTINS, Mônica Dias. *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo: Viramundo, 2004.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Prefácio*. In: VIEIRA, Renato Gomes; VIANA, Nildo. *Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola*. Goiânia/GO: Edições Germinal, 2002.
- LOMBARDI, J. Claudinei. *Apresentação*. In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- MACHADO, Ilma Ferreira. *Educação solidária e formação omnilateral*. In: ZART, Laudemir Luiz (org.). *Educação e Sócio-Economia Solidária – Paradigmas de conhecimento e de sociedade*. Série Sociedade Solidária. Ano I, vol. 1 Cáceres: Unemat Ed., 2004.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Formação sindical no Brasil: história de uma prática cultural*. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.
- MARÉS, Carlos Frederico. *A Função Social da Terra*. Porto Alegre: PENA – Composição e Arte, 2003.
- MORISSAWA, Mitsue. *A História d Luta pela Terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MARTINS, José de Sousa. *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo. Pioneira, 1975.
- _____. *A Militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- _____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- _____. *Expropriação e violência. A questão política no campo*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- _____. *Os camponeses e a política no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1983.
- MARTINS, José de Sousa et alii. *Travessias: estudo de caso sobre a vivência da reforma agrária nos assentamentos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003
- MARTINS, Mônica Dias (org.). *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América, África e Ásia*. São Paulo: Viramundo, 2004.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MARTINS, Andréa. *Conferência – Delegados aprovam universalização da educação básica para o campo*. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteúdo.php?sid=20&cid=4836&parent=20>>. Acesso em: 20 de maio de 2006.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro II. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- _____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. Vol. II. 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. Vol. I. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- _____. *Textos sobre educação e ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

- _____. *Trabalho assalariado e capital*. In: Textos, vol. 3. São Paulo: Edições Sociais, 1977.
- _____. *Crítica da educação e do ensino*. São Paulo: Moraes Editores, 1978.
- MATO GROSSO. *Constituição Estadual de Mato Grosso*. Cuiabá/MT. Assembléia Legislativa, 1998.
- _____. Lei Complementar nº 49/98. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências.
- _____. Resolução 126/CEE. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.
- MEDEIROS, Leonilde Servolo; LEITE, Sérgio. *A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas*. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Ed. Universidade/UFRGS/CPDA, 1999.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. *A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela*. Maceió:EDUFAL, 2004.
- MELO, João Alfredo Telles (org.). *Reforma Agrária quando? CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil*. Brasília: Gráfica do Senado, 2006.
- MENDONÇA, M. Luisa e RESENDE, Marcelo. *As Políticas do Banco Mundial são Iguais em Todo Mundo*. In: MARTINS, Mônica Dias. *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo: Viramundo, 2004.
- MENEZES NETO, Antônio Júlio de. *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- MIRANDA, Mariana. *A Colonização de Sinop: o papel da colonização dirigida na expansão da fronteira na Amazônia*. In: BECKER, Bertha et al. *Fronteira Amazônica: questões sobre a gestão do território*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1990.
- MÉSZÁROS, István. *A Educação Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOBILIZAÇÃO Nacional dos Trabalhadores Rurais. *Situação e perspectivas da agricultura*. São Paulo, Mobilização Nacional dos Trabalhadores Rurais, MPA, MST, Articulação de Mulheres Trabalhadoras Rurais – AMTR – Pastoral da Juventude Rural e Comissão Pastoral da Terra, 2000.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (vol. 5), 2004.
- MORENO, G. *Os (des)caminhos da Apropriação Capitalista da Terra em Mato Grosso*. São Paulo, USP, 1993. (Tese de doutorado).
- MORISSAWA, Mitsue. *A História da Luta pela Terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MOURA, Margarida Maria. *Camponeses*. São Paulo: Ática, 1986.
- MST/MT. *Relação dos Assentamentos e Acampamentos do MST – MT*. Cuiabá, digitado, 2004.
- NAVARRO, Zander; MORAES, Maria Estela; MENEZES, Raul. *Pequena história dos assentamentos rurais no Rio Grande do Sul: formação e desenvolvimento*. In: MEDEIROS, Leonilde Servolo de; LEITE, Sergio. *A formação dos assentamentos*

rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Ed. Universidade/UFRGS/CPDA, 1999.

NERY, Israel José. *Apresentação*. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do Antropólogo*. São Paulo: UNESP/Paralelo, 1998.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *O Campo Brasileiro no Final dos Anos 80*. In: STÉDILE, João Pedro (org.). *A Questão Agrária Hoje*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

OLIVEIRA, João Mariano. *A Esperança Vem na Frente: contribuição ao estudo da pequena produção em Mato Grosso, o caso de Sinop*. FFLCH – USP. São Paulo, 1983. (Dissertação de Mestrado).

ONÇAY, Solange Todero Von. *Escola das classes populares: contribuindo pra a construção de políticas públicas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

PALMEIRA, Moacir; LEITE, Sérgio. *Debates Econômicos, Processos Sociais e Lutas Políticas: reflexões sobre a questão agrária*. DEBATES. cpda, nº 1/setembro/1997.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira. *Educação e a Construção da Cidadania do Homem do Campo*. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

PASUCH, Jaqueline. *Entrelaçamentos de Vozes num Mundo Analfabetizado: o Contexto da Amazônia*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado).

PAULY, Evaldo Luis. *Ética, educação e cidadania: questões de fundamentação teológica e filosófica da ética na educação*. São Leopoldo: Sinodal, 2002.

PEIXOTO, Adão José (Org). *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

PEREIRA, José S. de Camargo. *Prefácio da Tradução Brasileira*. In: PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 18. ed. São Paulo: Cortes, 2001.

PERIPOLLI, Odimar João. *Amaciando a terra: colonização do Norte de Mato Grosso: o caso Projeto Casulo*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

PESSOA, Jadir de Moraes. *A revanche camponesa*. Goiânia: Editora da UFG, 1999

PIAIA, Ivane Inês. *Geografia de Mato Grosso*. 2.ed. ren. Atual. Cuiabá: EdUNIC, 1999.

PICOLI, Fiorelo; SANTOS, Josivaldo Constantino dos. *Educação para a Segurança no Trabalho* (Relatório Final). Unemat – Sinop/MT, 1998.

PICOLI, Fiorelo. *Amazônia: o silêncio das árvores: uma abordagem sobre a indústria de transformação de madeiras*. Sinop: Editora Fiorelo, 2004a.

_____. *Amazônia: do mel ao sangue – os extremos da expansão capitalista*. Sinop: Ed. Amazônia, 2004b.

_____. *Amazônia e o Capital – uma abordagem do pensamento hegemônico e do alargamento da fronteira*. Sinop: Editora Fiorelo, 2005.

_____. *O Capital e a Devastação da Amazônia*. São Paulo: Expressão Popular, 2006

- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PRETI, Orestes. *Terra, Ouro e Sangue em Guarantã do Norte: 20 anos de luta pela terra*. In: *NERU*. n. 1 – ICHS – Cuiabá: EDUFMT, 1993.
- RAMOS, Marília Patta. *O “novo” e o “velho” ruralismo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre os integrantes do UDR*. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1995.
- RAKOTOMALALA, Pierre; KHOI, Le Thanh. *A educação no meio rural*. Paris: Moraes Editores, 1969.
- REVISTA de Sinop – Especial. Ano 2, n. 02, 1996.
- REVISTA Veja. Edição 2.024 - ano 40 - nº 35. 5 de setembro de 2007, p. 47.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, Marlene. *De Seringueiro a Agricultor/Pescador a Operário Metalúrgico. Um estudo sobre o processo de proletarização/organização dos amazonenses*. (Dissertação de Mestrado). 1987.
- _____. (2000b). *Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra*. Disponível em: <<http://bnaf.org.br/palest08.htm>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2007.
- _____. *Trabalho cooperativos no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica*. In: FERRARO, Alceu Ravello; RIBEIRO, Marlene (orgs.). *Trabalho Educação Lazer: construindo políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2001.
- RIBEIRO, Marlene. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a Pedagogia. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre/RS: FAGED/UFRGS, v. 25. n. 2, p. 179 – 202, 2000a.
- RODRIGUES, Marlene. *Cartilhas da dominação: a ideologia das primeiras letras nos campos do Brasil*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1991.
- RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. *Inclusão, humana docência e alegria cultura como finalidade da prática pedagógica*. In: Ávila, Ivany Sousa. *Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- RODRIGUES, Marilce da C. Campos. *A organização do trabalho na escola: umas reflexão necessária e possível*. In: Revista da faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: Multitemática - Coord.: Ilma Ferreira Machado. Ano III, nº 4 (jul/dez. 2008) – Cáceres-MT: Unemat Editora.
- ROSA, Patrícia Bandeira da. *Escola: lugar de satisfação?* In: ÁVILA, Ivany Sousa (org.). *Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- ROSSET, Peter. *O Bom, o Mau e o Feio: a política fundiária do Banco Mundial*. In: MARTINS, Mônica Dias. *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo: Viramundo, 2004.
- SAMPAIO, Plínio de Arruda. *Prefácio*. In: Martins, Mônica Dias. *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo: Viramundo, 2004.
- SANTOS, José Vicente Tavares. *Matuchos: exclusão e luta: do sul para a Amazônia*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

_____. *A Geração da Recusa: O “Colono Retornado” dos Projetos de Colonização da Amazônia*. In: SANTOS, José Vicente dos (org.). *Revoluções Camponesas na América Latina*. São Paulo/Campinas: Ícones/Editora da Unicamp, 1985.

SAUER, Sérgio. *A Terra por uma Cédula: estudo sobre a “reforma agrária de mercado”*. In: Martins, Mônica Dias. *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo: Viramundo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SEDUC (2006). *Educação no/do Campo*. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteúdo.php?sid=83&parent=14>> Acessado em: 24 de abril de 2006.

SEMERARO, Giovani. *Recriar o público pela democracia popular*. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

SERFAT, Claude; CHESNAIS, François. “Ecologia” e condições físicas da reprodução social: alguns fios condutores marxistas. In: REVISTA Crítica Marxista. Nº 16. Campinas/SP. Boitempo, 2003.

SHAEFER, José Renato. *As migrações Rurais e Implicações Pastorais: um estudo das migrações campo-cidade do Sul do país em direção no norte do Mato Grosso*. São Paulo: Loyola, 1985.

SILVA, José Graziano da. *Tecnologia e Agricultura Familiar*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____. *Ainda Precisamos de Reforma Agrária no Brasil?* Ciência Hoje, São Paulo, SBPC, vol. 27, n. 170, abri.2001.

_____. *A modernização dolorosa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. *Educação e Reforma Agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista*. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Karine de Sousa. *Globalização e Exclusão Social*. Curitiba: Juruá, 2000.

SINGER, Paul; RICARDO, André (orgs.). *A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOTO, William H. Gomes. *A produção do Conhecimento Sobre o “Mundo Rural” no Brasil: as contribuições de José de S. Martins e José G. da Silva*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

SOUSA, Edison dos Santos. *Fronteira Agrícola*. In: MOTTA, Márcia (org.). *Dicionário da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

_____. *Sinop: História, Imagens e Relatos. Um estudo sobre a sua Colonização*. Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2004.

SOUSA, José Carlos Lima de. *Via Campesina*. In: MOTTA, Márcia (org.). *Dicionário da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e Campesinato: uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Loyola, 1983.

- STÉDILE, João Pedro; GÖRGEN, Frei Sérgio. *A luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Scritta, 1993.
- STÉDILE, João Pedro. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Atual, 1997.
- _____. (org.). *A Questão Agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946 – 2003*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- THERRIEN, Jacques. *A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola do campo*. In: THERRIEN, JACQUES; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.
- TORRES, Calos Alberto. *Sociologia política da Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002 – (Coleção Questões da Nossa Época; v.9).
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.
- VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra; trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- VIA CAMPESINA. *As políticas da Via Campesina*. Disponível em: <<http://www.social.org.br>>. Acesso em: 26 de agosto de 2007.
- _____. Secretaria de Operações. *Linhas Políticas*, disponível em: <<http://www.viacampesina.org>>. Acesso em: 26 de agosto de 2007.
- XAVIER, Maria Luisa M. *Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades*. In: Ávila, Ivany Sousa. *Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- ZART, Laudemir Luiz. *Encantos, Caminhos e Desencantos: migração-colonização na Amazônia mato-grossense*. Cáceres: Editora Unemat, 2005.
- _____. *Desencanto na Nova Terra: assentamento no Município de Lucas do Rio Verde/MT na década de 80*. Florianópolis/SC, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- _____. *A inter-relacionalidade da educação do campo, do sócio-economia solidária e das políticas públicas*. In: RECK, Jair (org.). *Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso, Contexto e Concepções: (Re) Significando a Aprendizagem e a Vida*. Cuiabá: Defanti, 2007.
- ZIBETTI, Darcy Walmor. *Teoria Tridimensional da Função Social da Terra no Espaço Rural*. Curitiba: Juruá, 2005.
- WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. “Morar e trabalhar”: o ideal camponês dos assentados de Pitanga (estudo de caso no Nordeste). In: Martins, José de Sousa et al.. *Travessias: estudo de caso sobre a vivência da reforma agrária nos assentamento*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- WHITAKER, Dulce; ANTUNISSI, Maria H. Rocha. *Escola Pública Localizada na zona Rural: contribuições para a sua estruturação*. Cadernos CEDES. Campinas: Papirus, n. 33, p. 9 - 42, 1993.
- WUATIEZ, Françoise; SOARES, C. L. Bisaggio; LISBOA, Armando e Melo. *Indicadores da Economia Solidária*. In: Cattani, Antônio David (org.). *A Outra Economia*. Porto Alegre: Veraz Editora, 2003.