

A luta por terra e por educação: estudo das condições de oferta educacional nos assentamentos rurais no estado de São Paulo - Brasil

THE STRUGGLE FOR LAND AND EDUCATION: STUDY OF THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL OFFER IN THE RURAL SETTLEMENTS IN THE STATE OF SÃO PAULO - BRASIL

Maria Cristina dos Santos Bezerra¹

Luiz Bezerra Neto²

Victor Hugo Junqueira³

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que aborda o processo de luta pela terra e por educação empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no estado de São Paulo, a partir do que se analisa como evoluíram as propostas de educação para o campo e as condições de oferta educacional nas escolas localizadas nos assentamentos rurais. Para realização da pesquisa, além da revisão bibliográfica e da análise de dados estatísticos de órgãos governamentais, recorreremos às publicações dos movimentos sociais para caracterizarmos o processo de luta pela terra e por educação, a partir da perspectiva da organização dos trabalhadores. Os resultados mostram que a capacidade de organização e mobilização dos trabalhadores é fundamental para conquista e preservação das escolas nos assentamentos e que estas apresentam, quando comparadas ao conjunto das escolas rurais, melhores condições

¹ Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisadora do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/HISTEDBR/UFSCar. Pós-doutoranda da Universidade Estadual de Goiás - Campus Morrinhos. E-mail: cbezerra@ufscar.br

² Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Realizou estudos de pós-doutorado em Educação pela UFBA. É Coordenador do Curso de Pedagogia da Terra e do GEPEC/HISTEDBR/UFSCar. E-mail: lbezerra.ufscar@gmail.com

³ Doutorando em Educação pela UFSCar e membro do GEPEC/HISTEDBR/UFSCar. E-mail: victorhugo.educ@gmail.com

infraestruturais. No entanto, estas conquistas não foram capazes de alterar as políticas dominantes de transporte escolar e fechamento de escolas. Diante disso, discute-se a importância dos princípios teóricos que orientam a luta por escolas no campo pelos movimentos sociais.

Palavras-chave: Assentamentos Rurais. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Escolas Rurais. Educação no campo.

ABSTRACT

This article emerged as a result of research that of struggle for land and education undertaken by the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) in São Paulo of state, from which it is analyzed how the education proposals for the field evolved and the conditions of educational offer in the schools located in the rural settlements. In order to carry out the research besides the bibliographic review and the analysis of statistical data of government agencies, we have used the publications of the social movements to characterize the process of struggle for land and education, from the perspective of the workers' organization. The results show that the capacity of organization and mobilization of the workers is fundamental for the conquest and preservation of the schools in the settlements and that these present, when compared to the set of the rural schools, better infrastructural conditions. However, these achievements were not able to alter the dominant policies of school transportation and school closure. Therefore, the importance of the theoretical principles that guide the struggle for schools in the countryside by social movements is discussed.

Keywords: Rural Settlements. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Schools Rural. Rural education.

Introdução

Nas últimas décadas, o campo brasileiro tem passado por uma série de transformações econômicas, sociais e tecnológicas, que ao mesmo tempo em que preserva a secular estrutura agrária concentradora tem respondido a demandas cada vez mais internacionalizadas dos mercados, exigentes de um incremento constante na produtividade e na produção de *commodities* agrícolas.

Esta realidade da questão agrária brasileira evidencia a nova fase de alteração nas forças produtivas e nas relações de produção, sem modificações na estrutura fundiária, que, entre outras consequências, tem provocado um duplo processo de exclusão dos trabalhadores: o primeiro, da posse e da propriedade da terra; e o segundo, da negação da possibilidade de vender a sua única propriedade: a sua força de trabalho.

Entretanto, esta não é a única mudança no campo brasileiro. Os movimentos sociais, desde os anos finais da ditadura civil-militar, recolocaram a reforma agrária na pauta política.

A luta desses movimentos, com apoio de alguns setores da sociedade, forçou o Estado a implantar uma política de assentamentos rurais que desde a década de 1980 assentou 968.887 famílias, em 9.256 assentamentos, que correspondem a uma área de 88.314.875 hectares em todo o país (BRASIL, 2015a).

Ainda que esta política tenha provocado resultados irrisórios na alteração da estrutura agrária, os movimentos sociais - sendo o mais expressivo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - conseguiram por meio dos seus instrumentos de luta e da sua produção teórico-ideológica confrontar o agronegócio e a elite agrária brasileira, elaborando uma concepção crítica sobre a formação social e econômica brasileira e lutando, para além da distribuição de terras, por políticas públicas específicas para a população rural.

Dentre estas políticas, o acesso à educação apresentou-se desde a origem do MST como uma das linhas centrais de ação, tanto no sentido imediato da garantia do acesso a escola às crianças acampadas e depois, quando assentadas, como na perspectiva mais ampla de superar os índices de analfabetismo e a baixa escolaridade, que historicamente foram superiores no campo.

A partir desse contexto, o artigo aborda o processo de luta pela terra e por educação empreendida pelo MST em São Paulo, por meio do qual se analisa como evoluíram as propostas de educação do campo e a realidade da oferta educacional nos assentamentos rurais paulistas.

Para a realização da pesquisa, além da revisão bibliográfica e da análise de dados estatísticos de órgãos governamentais, como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), recorreremos às

publicações do *Jornal Terra Livre*⁴ e do *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*⁵ para caracterizarmos o processo de luta pela terra e por educação, a partir da perspectiva da organização dos trabalhadores.

Concentração fundiária e as lutas pela terra no estado de São Paulo

A estrutura fundiária paulista desde fins do século XIX, quando se iniciou a “marcha para o oeste”, tem sido marcada pela forte concentração de terras e pela presença de terras griladas, especialmente no Pontal do Paranapanema. Sob esta base territorial desigual é que se fundou o poder do coronelismo (LEAL, 1997), que fez se avançar o processo de desenvolvimento das forças produtivas, na etapa da modernização conservadora (GRAZIANO SILVA, 1980) e atualmente garante a reprodução dos grandes capitais nacionais e internacionais, sustentados na ideologia do agronegócio (JUNQUEIRA, 2014).

A propriedade privada da terra constitui-se assim a condição para exploração, expropriação e miséria da classe trabalhadora, sejam eles colonos, operários ou camponeses. Esta dominação dos latifundiários que se expressa em diferentes dimensões - econômica, política e ideológica - só pode ser confrontada pela organização e mobilização da classe trabalhadora, que em determinadas conjunturas históricas reúne a força política necessária para contrapor de modo mais incisivo a classe dominante, representada e organizada no Estado.

No estado de São Paulo, dois momentos são marcantes dos conflitos fundiários. O primeiro nas décadas de 1950 e 1960 e o segundo a partir do processo de redemocratização na década de 1980, estendendo-se até os dias atuais, com períodos de ascensão e de refluxo.

⁴ O *Jornal Terra Livre*, que apresentava como lema “A terra para os que nela trabalham”, foi publicado entre 1949 e 1964 pelo PCB. O jornal era um instrumento de divulgação e mobilização, sobretudo dos trabalhadores do campo, mas visando à unidade com os trabalhadores urbanos. Segundo Stédile, no auge de sua publicação o jornal atingiu 60.000 exemplares de tiragem. As edições do jornal podem ser consultadas em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT>

⁵ O *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* foi criado em maio de 1981, em Porto Alegre, para ser um instrumento de divulgação das lutas por reforma agrária no estado do Rio Grande do Sul. Em 1985, o jornal passa a ter circulação nacional sob a direção do MST. As edições utilizadas neste trabalho foram consultadas na Hemeroteca da Luta pela Terra, disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=HEMEROLT&PagFis=254>

No primeiro momento as lutas por terra tiveram como sujeitos principais os arrendatários, meeiros e parceiros nas regiões oeste e noroeste do Estado. Em um contexto de ascensão das lutas populares e nacionalistas, a luta desses sujeitos foi potencializada pela influência e atuação do Partido Comunista do Brasil (PCB), contra o processo de expulsão realizado pelos latifundiários.

O *Jornal Terra Livre* noticiou uma série de conflitos fundiários nas regiões de Santa Fé do Sul, Araçatuba e do Pontal do Paranapanema. Com a queda do preço do algodão na década de 1950, os latifundiários passaram a substituir as lavouras por pastagens, expulsando sumariamente famílias inteiras de arrendatários.

Uma reportagem do *Jornal Terra Livre*, de maio de 1961, exemplifica a situação, relatando a realidade do município de Urânia:

Continuam nesta região as lutas de arrendatários pela permanência nas terras arrendadas, contra latifundiários que querem expulsá-los, colocando famílias inteiras, às centenas, na rua, sem terra, e sem casa para morar.

O Sr. Aliquo Marques, grande fazendeiro deste município, possui grandes extensões de terra arrendadas há vários anos. Agora não lhe interessa mais continuar arrendando essas terras para os camponeses, pois quer transformá-las em pastos para engordar bois e dar lucros fabulosos aos frigoríficos estrangeiros (JORNAL TERRA LIVRE, MAIO/1961).

O conflito mais marcante desse período ocorreu em Santa Fé do Sul, nas terras do latifundiário Zico Diniz, entre os anos de 1958 a 1960, que, ao tentar expulsar os arrendatários, enfrentou a resistência dos trabalhadores organizados na Associação dos Lavradores de Santa Fé do Sul, tendo como principal líder Jofre Correia Neto, ligado ao PCB (CHAIA, 1997).

O acirramento das tensões no campo levou o governo Carvalho Pinto (1959-1963) a promulgar a Lei de Revisão Agrária (Lei 30.328 de 14 de abril de 1961), que representava uma tentativa de refrear a luta dos camponeses e ao mesmo tempo intensificar as relações capitalistas no campo (TOLENTINO, 2011).

O golpe de 1964, porém, fez submergir as lutas sociais, acelerando o processo de desenvolvimento técnico e produtivo do capitalismo no campo, expulsando em massa os trabalhadores e substituindo as relações de trabalho não-assalariadas (arrendatários, colonos, meeiros, parceiros etc.) por relações assalariadas.

O processo de redemocratização, a partir de fins dos anos de 1980 e a retomada da mobilização e organização dos trabalhadores, cujos eventos mais significativos são a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980 e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983, fez emergirem novamente as lutas no campo.

No estado de São Paulo, segundo Fernandes (1994, 2000), a reassunção das lutas sociais no campo ocorreu já em fins da década de 1970, com a conquista do assentamento Fazenda Primavera na região de Andradina, no processo que deu origem ao Movimento dos Sem Terra do Oeste do Estado de São Paulo, que se tornou um dos embriões do MST (FERNANDES, 2000).

Nesse período, se fortaleceram outras lutas no campo, sobretudo nas regiões de Itapeva, Sumaré, Araraquara e do Pontal do Paranapanema, que pressionaram o governo paulista, na gestão Franco Montoro (1983-1987) a criar um programa de assentamentos em terras públicas - Plano de Valorização de Terras Públicas (Lei 4.957 de 30 de dezembro de 1985) -, que resultou em 24 projetos de assentamentos e reassentamentos, dos quais 16 pela mobilização dos movimentos sociais (BARBOSA; LEITE, 1991).

Contudo, é na década de 1990, quando o MST/SP começa a realizar as primeiras ocupações de terra no Pontal do Paranapanema⁶, que se intensificam os conflitos fundiários. Concomitantemente ou pela formação de dissidências do MST outros movimentos⁷ foram se formando e passaram a montar acampamentos e realizar ocupações de terras no intuito de pressionar o governo para o assentamento das famílias.

A tabela a seguir mostra a intensificação dos conflitos agrários no estado de São Paulo, representando número de ocupações e famílias envolvidas.

⁶ O MST foi formado em 1984 a partir das lutas e das organizações dos trabalhadores em diferentes áreas do país. Mas, no estado de São Paulo, de acordo com Fernandes (1994, p. 139), “o MST realizou sua primeira ocupação na região do Pontal do Paranapanema no dia 14 de julho de 1990. Nesse dia, 700 famílias ocuparam a fazenda Nova Pontal no distrito de Rosana, município de Teodoro Sampaio”.

⁷ Entre 2000 e 2013 o DATALUTA (2014) identificou 34 movimentos socioterritoriais (incluindo sindicatos, federações, movimentos sociais e organizações de trabalhadores) atuando no estado.

**Tabela 1 - Número de ocupações e de famílias envolvidas
- São Paulo (1990-2013)**

| Ano | Nº de Ocupações | Nº de Famílias | Ano | Nº de Ocupações | Nº de Famílias |
|------|-----------------|----------------|------|-----------------|----------------|
| 1990 | 5 | 1.666 | 2002 | 46 | 6.565 |
| 1991 | 6 | 1.070 | 2003 | 50 | 8.429 |
| 1992 | 16 | 4.500 | 2004 | 99 | 13.946 |
| 1993 | 30 | 5.200 | 2005 | 79 | 7.993 |
| 1994 | 58 | 6.100 | 2006 | 108 | 7.411 |
| 1995 | 67 | 21.180 | 2007 | 119 | 11.317 |
| 1996 | 83 | 17.060 | 2008 | 69 | 5.236 |
| 1997 | 69 | 9.690 | 2009 | 109 | 10.131 |
| 1998 | 133 | 15.634 | 2010 | 37 | 1.896 |
| 1999 | 90 | 21.443 | 2011 | 67 | 3.277 |
| 2000 | 41 | 9.284 | 2012 | 36 | 1.314 |
| 2001 | 32 | 9.381 | 2013 | 41 | 3.284 |

Fonte: NERA/DATALUTA (2014).

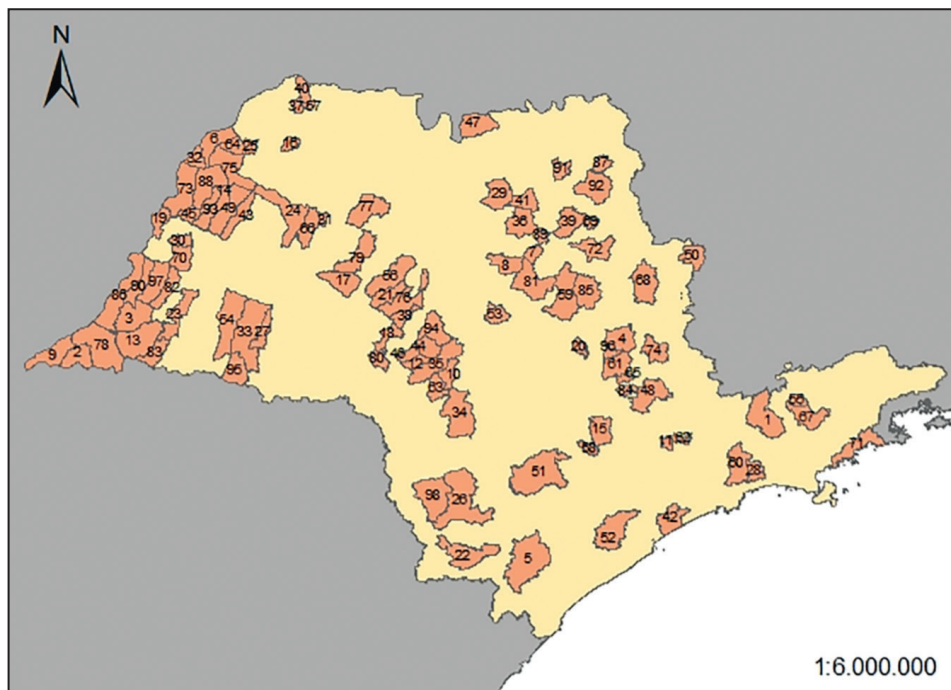
A resposta dos latifundiários ao avanço da organização e das lutas dos trabalhadores ocorreu por meio da criação da União Democrática Ruralista (UDR), que passou a agir por meio da violência e da atuação junto ao legislativo e executivo para defender os seus interesses.

Neste contexto, a exacerbação dos conflitos por terra forçou o Estado, não sem o uso da repressão, a implantar projetos de assentamentos que resolvessem os conflitos pontualmente, ora sobre terras griladas, ora sobre terras devolutas, ora sobre terras de domínio de empresas estatais em diferentes regiões do estado.

Entretanto, apesar de a implantação de assentamentos representar uma conquista dos trabalhadores, nos seus limites, essa política não produziu alterações significativas nas relações capitalistas hegemônicas pelo agronegócio.

Segundo dados do INCRA, até 2014 foram implantados 268 assentamentos rurais no estado de São Paulo, em 98 municípios, compreendendo uma área de 340.358,04 ha, nos quais viviam 17.455 famílias.

Mapa 1 - Municípios com assentamentos rurais no Estado de São Paulo (2013)



Fonte: BRASIL (2015a).

Elaboração: Victor Hugo Junqueira

Conforme explicitado no mapa, os movimentos sociais conseguiram frações do território por todo o estado de São Paulo, sobretudo, nas regiões do Pontal do Paranapanema e de Araçatuba, áreas historicamente marcadas pela grilagem de terras.

A tabela a seguir mostra a distribuição dos assentamentos por mesor-região geográfica, criados desde 1979.

Tabela 2 - Distribuição dos assentamentos por mesorregião geográfica - São Paulo

| Mesorregiões | Assentamentos | Famílias Assentadas |
|------------------------------|----------------------|----------------------------|
| Araçatuba | 45 | 3.945 |
| Araraquara | 14 | 849 |
| Bauru | 23 | 2.405 |
| Campinas | 07 | 277 |
| Itapetininga | 13 | 625 |
| Litoral Sul Paulista | 04 | 77 |
| Macro Metropolitana Paulista | 03 | 259 |
| Marília | 02 | 35 |
| Metropolitana de São Paulo | 06 | 469 |
| Piracicaba | 08 | 272 |
| Presidente Prudente | 119 | 6.232 |
| Ribeirão Preto | 12 | 1.444 |
| São José do Rio Preto | 06 | 252 |
| Vale do Paraíba Paulista | 06 | 314 |
| Total | 268 | 17.455 |

Fonte: NERA/DATALUTA (2014), BRASIL (2015)

É certo que a conquista desses assentamentos foi incapaz de alterar a estrutura fundiária paulista. Todavia, a implantação desses projetos provocou importantes impactos socioterritoriais locais, para geração de emprego e renda, ampliação da oferta de alimentos (BRASIL, 2013), ao mesmo tempo em que demandou o acesso a serviços públicos, como saúde, educação e cultura, necessários à reprodução da família no assentamento.

As lutas por educação: do assentamento à educação do campo

A criação dos assentamentos como um novo componente da questão agrária impõe o desafio de entender como ocorrem os processos de reprodução social nestes espaços, suas relações com o Estado e o alcance das políticas públicas, suas formas de resistência e adaptação ao domínio das relações de mercado. Entre estas questões chamam-nos a atenção as condições de educação oferecida aos assentados, visto que historicamente

os índices de analfabetismo e a baixa escolaridade foram superiores no campo. Além disso, ressalta-se o fato de que a garantia ao acesso à educação apresentou-se como um dos temas principais da atuação dos movimentos sociais, desenvolvendo inclusive suas próprias concepções e propostas educacionais.

A luta para garantir o acesso à educação inicia-se muitas vezes já no processo de ocupação da terra e organização do acampamento, seja por meio da reivindicação por transporte para que os estudantes possam frequentar escolas urbanas ou por meio da criação de escolas itinerantes pelos próprios movimentos sociais.

A instalação do assentamento é uma segunda etapa na luta por acesso à educação, pois com a consolidação de um espaço para a reprodução social de inúmeras famílias abre-se a possibilidade e a expectativa da criação de escolas no próprio assentamento, ou seja, superando o transporte para as escolas urbanas como modelo dominante.

Desde a conquista dos primeiros assentamentos no estado de São Paulo, os movimentos sociais, em particular, o MST, têm reivindicado o acesso à educação, mas pautada por princípios políticos e ideológicos, que a diferenciassem do modelo de escola dominante.

A análise do *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* traz informações relevantes do processo de luta pela terra que remontam ao ano de 1988, quando, por exemplo, os trabalhadores do assentamento Reunidas, em Promissão, protestavam em frente à prefeitura por “financiamento, maquinaria, escola e serviço de saúde para as famílias da fazenda” (JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, n° 77, out. 1988, p. 8).

Na década de 1990, com a intensificação das ocupações e da conquista de assentamentos, se fortaleceu o debate sobre a educação no interior do movimento. Assim, na edição de novembro de 1992 o *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* publicava texto com o título “A escola que queremos”, no qual afirmava:

Queremos uma escola que eduque partindo da realidade; onde professor e aluno são companheiros, aprendem e ensinam juntos. De nada adianta uma escola que se limite a vencer conteúdos ditados pelo governo, difíceis de aplicar em nossa realidade. Alguns deles são importantes, mas nossas escolas devem ser mais do que isso. Devem se organizar com o objetivo de criar oportunidades para

que nossas crianças se desenvolvam em todos os sentidos, fortalecendo os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo (JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, NOV. 1992, p. 4).

Para alcançar este objetivo geral, em cada escola de assentamento a comunidade deveria discutir e colocar em prática as seguintes orientações: vinculação da escola ao trabalho; aprendizado da organização e da participação; vinculação da escola ao assentamento; todo ensino deve partir da prática; necessidade de o professor ser um militante; a educação ser para uma nova realidade, sem injustiças.

O aprofundamento das experiências e das reflexões sobre o papel da educação levou o MST a promover em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que culminou com a aprovação do “Manifesto ao povo brasileiro”, contendo 14 pontos, os quais ratificavam o compromisso com a luta pela reforma agrária, por justiça social e por uma educação transformadora. Os pontos 11 e 12, especificamente, anunciavam:

11 - Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.

12 - Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento do campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, AGO. 1997, p. 13).

O I ENERA constituiu um marco na luta por educação nas áreas de reforma agrária, desencadeando a partir de então outros espaços de discussão, como “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, em cujo processo de preparação foi criada a “Articulação por uma Educação Básica do Campo”, envolvendo inicialmente,

além do MST, a Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A “Articulação por uma Educação Básica do Campo” surgiu com o objetivo de

Mobilizar os povos do campo para a conquista/construção de políticas públicas na área da educação, prioritariamente, da educação básica [...]

Contribuir na reflexão político-pedagógica de uma **educação básica do campo**, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades (ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1999, p. 59, destaque dos autores).

A partir desse momento, adotou-se a expressão “**Educação do Campo**”, como portadora da necessidade de duas lutas combinadas:

[...] pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja no campo mas que, sendo do campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do **movimento do campo** (ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1999, p. 59, destaques dos autores).

Conforme explicam Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26):

Utilizar-se-á a expressão **campo**, e não a mais usual, **meio rural**, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do **trabalho camponês** e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (destaques dos autores).

Desse modo, o processo de reflexão sobre o papel da educação e da articulação dos movimentos sociais com outras instituições e intelectuais estendeu a luta por uma educação no/do campo para além dos assentamentos rurais, projetando e dando visibilidade social à defesa da própria educação no meio rural.

Por pressão dos movimentos sociais, a concepção de Educação do Campo foi institucionalizada pelo Estado, tornando-se dominante nos instrumentos normativos que passaram a reconhecê-la como uma modalidade educacional, sendo adotada como terminologia das políticas educacionais direcionadas ao campo.

Nesse aspecto, a publicação da Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, é avaliada como um marco importante para a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo.

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 humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão **urbanoide** e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno (FERNANDES, 2002, p. 62-63, destaque do autor).

Todavia, em que medida esta institucionalização da educação do campo foi capaz de alterar as condições materiais das escolas rurais? Molina e Freitas (2011, p. 29), ao avaliar as políticas de educação rural, admitem que,

Apesar das conquistas em marcos legais e em práticas em andamento, enfrenta-se também um grave processo de fechamento das escolas do campo. Ao mesmo tempo em que se conquistam avanços que garantem

legitimidade para experiências inovadoras em curso, em diversos locais, simultaneamente, se reduz cada vez mais o número de escolas no meio rural.

Lima (2014), ao analisar as políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo, concluiu que há negação explícita do campo por parte dos governos paulistas e a ausência de diálogo entre a esfera federal e estadual, fazendo com que as ações do governo estadual se resumam ao enfrentamento das demandas pontuais, por meio da nucleação de escolas e da garantia de transporte coletivo aos alunos. Segundo a autora:

Políticas públicas de educação para o campo não têm refletido, a contento, as reivindicações e projetos de educação advindas dos movimentos sociais, reduzindo-se a uma retórica do governo federal, que passa a assumir alguns discursos de vanguarda, porém traduzindo-os em programas que silenciam os trabalhadores e os movimentos sociais do campo (LIMA, 2014, p. 246).

Estes trabalhos, ainda que adotem perspectivas teóricas distintas, reconhecem avanços e limites nas políticas de educação do campo, a partir de uma relação conflituosa, ou de uma correlação de forças, entre o Estado e os movimentos sociais.

Todavia, uma questão nos parece em aberto: quais os impactos das políticas de educação do campo, especificamente, nos assentamentos rurais? Com a presença e organização dos movimentos sociais nestes espaços, haveria diferenças dessas escolas em relação a outras rurais, situadas fora dos assentamentos?

Não é nossa pretensão apresentar neste artigo respostas cabais a estes problemas. Mas, sem escapar das indagações, procuremos caracterizar as escolas nos assentamentos rurais no estado de São Paulo, a partir das condições de atendimento escolar e infraestrutura física, comparando a realidade do conjunto das escolas rurais.

Educação em assentamentos rurais no estado de São Paulo

A primeira questão que se impõe ao desafio de caracterizar a educação formal nos assentamentos rurais no estado de São Paulo é saber o número de

escolas existentes e a sua localização, segundo dados levantados por meio do Censo da Educação Básica do INEP (BRASIL, 2015b), confrontados com a relação de escolas disponíveis no site da Secretaria da Educação (SEESP)⁸ e no Portal QEdú⁹ vinculado à Meritt e à Fundação Lemann. Em contato telefônico com as secretarias municipais de educação dos municípios que possuem assentamentos e reassentamentos rurais no estado de São Paulo, foram identificadas 62 escolas que ofereciam educação básica em 25 municípios no ano de 2014.

Este número mostra uma evolução positiva em relação à década de 1990, quando Andrade (1993) identificou 35 escolas em assentamentos rurais, que com exceção da EEPG Comunidade Nossa Senhora Aparecida, localizada no assentamento Reunidas, que atendia até a 8^o série do 1^o grau, ofertavam no máximo a 4^o série do 1^o grau.

Todavia, se considerarmos que até 1994 foram assentadas 4.523 famílias (BERGAMASCO, NODER, 2006), ante 17.455 famílias em 2014, os resultados são pífios, demonstrando que a criação de escolas não acompanhou a política de implantação de assentamentos, sobretudo, na década de 1990.

Ainda assim, o crescimento do número de escolas nos assentamentos vai contra a política dominante de fechamento de escolas rurais. No estado de São Paulo o fechamento das escolas rurais remete a dois momentos marcantes. O primeiro, em 1988, com a política de nucleação escolar (VASCONCELOS, 1993), e o segundo, em meados da década de 1990, com o processo de reorganização da rede estadual e a municipalização do ensino conduzida pelo então governador Mario Covas (1995-1998), que no auge das reformas neoliberais buscava reduzir os gastos com a educação, transferindo responsabilidades aos municípios.

A implicação desta política foi o fechamento de mais de 8.000 escolas rurais no estado de São Paulo desde 1988. Segundo Vasconcelos (1993) em 1988 havia 10.043 escolas no campo, em 1990 este número reduziu-se a 5.578. Entre 1995 e 1997 - período de reorganização e municipalização das escolas estaduais - outras 486 escolas foram fechadas chegando em 1997 ao número de 4.071 escolas rurais (BASSO, 2013).

⁸ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index_escolas.asp>

⁹ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>

Este processo continuou a ocorrer, entre 2010 e 2016. Outras 144 escolas foram fechadas, provocando uma redução superior a 16 mil matrículas no campo. Os assentamentos não estão isentos dessa política. Em 2010, o *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* denunciava o fechamento de 4 escolas nos assentamentos paulistas (JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, MAI. 2010, p. 7).

A tabela a seguir mostra a evolução de matrículas e escolas na zona rural de São Paulo.

Tabela 3 - Evolução de matrículas e escolas no Estado de São Paulo (2010-2016).

| Etapas Escolas / Ano | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Creche | 2.882 | 3.277 | 3.929 | 4.205 | 4.752 | 5.161 | 5.357 |
| Pré-Escola | 15.133 | 16.233 | 16.947 | 17.020 | 17.688 | 17.826 | 18.754 |
| Anos Iniciais | 69.603 | 65.155 | 64.761 | 62.889 | 61.092 | 60.570 | 59.979 |
| Anos Finais | 41.612 | 41.519 | 41.689 | 40.502 | 35.601 | 33.109 | 31.956 |
| Ensino Médio | 25.658 | 26.033 | 26.648 | 27.165 | 24.154 | 21.217 | 22.221 |
| Total | 154.888 | 152.217 | 153.974 | 151.781 | 143.287 | 137.883 | 138.267 |
| Escolas | 1.429 | 1.427 | 1.412 | 1.383 | 1.345 | 1.298 | 1.285 |

Fonte: BRASIL (2015b), Portal Qedu (2015).

A expansão de vagas em creches e pré-escolas não foi capaz de compensar a retração de matrículas na zona rural que, como pode ser constatado, decresce a partir dos anos iniciais. Entretanto, é preciso notar que nas escolas nos assentamentos se ampliou a oferta de séries/anos escolares, se comparada à década de 1990. Os dados coletados no Censo Escolar de 2014 apontam que 9 escolas disponibilizavam no máximo a Educação Infantil (creche e pré-escola), 32 até os anos iniciais do ensino fundamental, 5 até os anos finais do ensino Fundamental e 16 possuíam Ensino Médio. A tabela a seguir detalha as etapas escolares oferecidas por número de escolas.

Tabela 4 - Etapas escolares nas escolas em Assentamentos Rurais - São Paulo (2014)

| Etapas Escolares | N° de Escolas |
|--|----------------------|
| Educação Infantil (Creche e Pré-escola) | 5 |
| Educação Infantil (Pré-escola) | 4 |
| Educação Infantil (Creche e Pré-escola) / EF anos Iniciais | 1 |
| Educação Infantil (Pré-escola) / EF anos iniciais | 22 |
| EF anos iniciais | 9 |
| Educação Infantil (Creche e Pré-escola) / EF anos Iniciais e finais | 2 |
| EF anos Iniciais e finais | 1 |
| Educação Infantil (Pré-escola) / EF anos Iniciais e finais | 1 |
| EF anos finais | 1 |
| Educação Infantil (Pré-escola) / EF anos Iniciais e finais/ Ensino Médio | 1 |
| EF anos Iniciais e finais/ Ensino Médio | 9 |
| EF anos finais/ Ensino Médio | 5 |
| Ensino Médio | 1 |
| TOTAL | 62 |

Fonte: BRASIL (2015b), SEE/SP, Portal Qedu (2015).

Em que pese a ampliação das etapas escolares nos assentamentos, continua a predominar o oferecimento da escolarização inicial, o que significa que apenas uma pequena parcela dos estudantes tem a possibilidade de concluir a educação básica nas escolas dos assentamentos, o que pode ser um agravante para elevar a evasão escolar.

Por fim, cabe apontar as condições infraestruturais das escolas em assentamentos, destacando a presença de espaços que podem favorecer a aprendizagem dos alunos. Para isso, foram considerados, com base no Censo Escolar de 2014, dados referentes à existência de bibliotecas, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes e internet nas escolas dos assentamentos, do conjunto das escolas rurais e das escolas públicas urbanas no estado de São Paulo, reunidos na tabela e no gráfico a seguir.

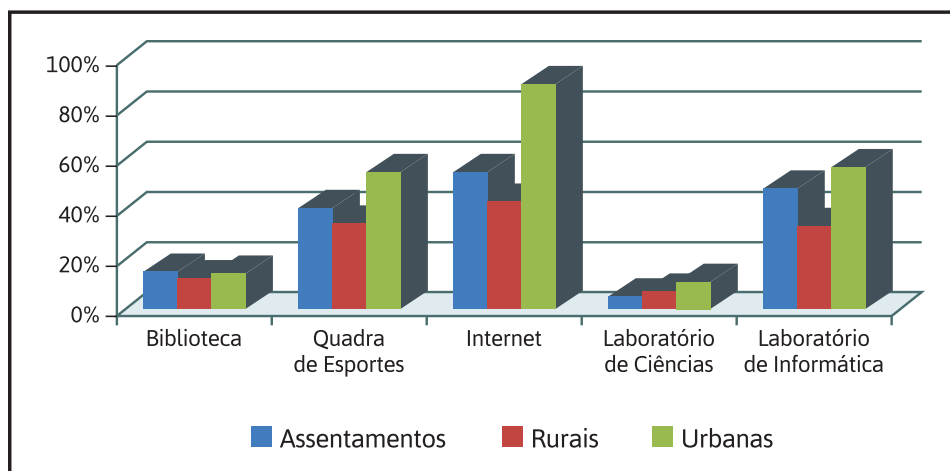
Tabela 5 - Infraestrutura das escolas rurais, urbanas e em assentamentos São Paulo (2014)

| | ASSENTAMENTOS | | RURAIS | | URBANAS | |
|----------------------------|---------------|-------|--------------|-----|---------------|-----|
| | N° Absoluto | (%) | N° Absoluto | (%) | N° Absoluto | (%) |
| Biblioteca | 9 | 14,5% | 164 | 12% | 2.299 | 14% |
| Quadra de esportes | 25 | 40,3% | 463 | 34% | 9.169 | 55% |
| Internet | 34 | 54,8% | 582 | 43% | 15.080 | 90% |
| Laboratório de ciências | 3 | 4,8% | 41 | 3% | 2.067 | 12% |
| Laboratório de informática | 30 | 48,3% | 444 | 33% | 9.514 | 57% |
| Total de Escolas | 62 | | 1.345 | | 16.725 | |

Fonte: BRASIL (2015b).

No gráfico 1 é realizada a comparação das condições infraestruturais entre escolas em assentamentos, rurais e urbanas no estado de São Paulo, com base nos dados percentuais da tabela anterior.

Gráfico 1 - Infraestrutura das escolas urbanas, rurais e em assentamentos São Paulo - 2014



Fonte: BRASIL (2015b)

Com exceção da disponibilidade de internet, que alcança 90% das escolas urbanas, os dados confirmam a baixa disponibilidade de espaços e a ausência de infraestrutura mínima para a oferta de condições adequadas de aprendizagem na rede pública. Contudo, ainda assim há uma distância entre

as escolas urbanas e rurais, ou seja, nas escolas rurais há um agravamento da precariedade da educação pública.

Isso não quer dizer que o problema da escola rural está na escola urbana, como se a localidade fosse um fator de oposição e de dominação cultural de uma sobre a outra, mas nas relações de classe que impõem um modelo de educação que busca garantir a escolarização básica negando o conhecimento à classe trabalhadora, de forma a reproduzir as relações sociais de produção dominantes.

Em segundo lugar, é preciso destacar que as escolas nos assentamentos, em todos os aspectos pesquisados, demonstraram índices superiores às escolas rurais e, portanto, menos distantes das escolas urbanas. Desse modo, é possível inferir que, nos espaços nos quais a classe trabalhadora está mais bem organizada, as políticas estatais tendem a ser mais efetivas, não obstante, terem caráter focal.

Considerações finais

As lutas por educação no campo e reforma agrária estão intimamente relacionadas. O fortalecimento dos movimentos sociais a partir da década de 1990 e a conquista de assentamentos pressionaram o Estado para o atendimento de algumas demandas, necessárias à reprodução das famílias no campo.

Nesse processo, os movimentos sociais foram, a partir das suas necessidades e experiências, incorporando a defesa da presença da escola nos assentamentos, para a formação da consciência dos indivíduos, para o trabalho e organização dos assentamentos, bem como para que “[...] compreendam a importância da aliança com os operários, para o crescimento da organização dos trabalhadores, rumo à transformação da sociedade” (JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, N° 82, abril de 1989).

Com o crescimento do movimento e a aproximação com outras instituições nacionais e internacionais, aos poucos, a luta pelas condições de acesso à educação nos assentamentos ampliou-se para a defesa de uma **educação do campo**, que incluía tanto a garantia de acesso à educação a todos os **povos do campo**, como a reivindicação da “[...] elaboração de uma política pública de educação específica para o campo, que garanta para eles a possibilidade de ficar em suas terras e evitar o êxodo rural” (MURADI, 2004, p. 22).

A mudança desse enfoque se por um lado objetivou garantir a todos os trabalhadores o direito à educação no campo, por outro, ao propor uma política de educação específica para o campo, tornou dominante a defesa da valorização da identidade, da cultura e do saber camponês para fixação ao campo, submergindo o discurso classista, da formação de consciência para as lutas sociais.

Essa proposta de uma educação específica foi assegurada nos instrumentos legais, que garantem, entre outras coisas, a “[...] valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo” (BRASIL, 2010, s.p).

No entanto, a luta por uma educação do campo não fez cessar a política de fechamento de escolas rurais, ainda que, no caso específico de São Paulo, as escolas em assentamentos tenham aumentado em relação à década de 1990. Outra realidade importante é que, em conjunto, as escolas em assentamentos apresentam na média uma infraestrutura melhor do que as escolas rurais, ainda que inferiores às escolas urbanas.

Isso evidencia que a capacidade de mobilização e organização da classe trabalhadora foi fundamental para conquistar algumas escolas nos assentamentos, ainda que não se tenha alterado a política dominante de priorização do transporte para as escolas urbanas.

Nesse sentido, a defesa de uma educação específica para o campo, que coloque em segundo plano a luta de classes e a perspectiva da transformação social, pode até favorecer os canais de negociação com o Estado e a garantia de políticas pontuais. Todavia, além de serem insuficientes para modificar o caráter excludente das políticas educacionais, são pouco formativas do ponto de vista do avanço da consciência de classe dos trabalhadores.

As publicações do movimento, como jornais e revistas, ao valorizar a cultura camponesa em detrimento da classe trabalhadora, tornam as lutas ainda mais específicas, fomentando no campo educacional uma falsa dualidade campo-cidade, quando o tensionamento está na contradição capital-trabalho.

Dessa forma, no momento no qual há uma ofensiva da classe dominante sobre os trabalhadores, com a retirada de direitos previdenciários e trabalhistas, aumento da violência no campo e retrocessos nas poucas conquistas da luta pela reforma agrária, é preciso reafirmar a luta por

uma educação de classe, que “[...] não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e consciência revolucionária” (MST, 1998, p. 6).

Referências

ANDRADE, M. R. de O. **O destino incerto da educação entre os assentados rurais do estado de São Paulo**. 1993. 286 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Documento-síntese da Articulação Nacional por uma Educação do Campo CNBB-MST-UNB-UNICEF-UNESCO, Cajamar, novembro de 1999. In: ARROYO, M.; FERNANDES, Bernardo M. Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo. v. 2. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 1999.

BARBOSA, M. V.; LEITE, S. Reforma Agrária em terras públicas: contradições de um governo democrático. **ABRA - Reforma Agrária**, v. 21, n. 1, p. 40-59, jan./abr. 1991.

BASSO, J. D. As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Centro de Educação e Ciências Humanas**, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BERGAMASCO, S. M. P. P.; NORDER, L. A. C. Assentamentos e assentados no estado de São Paulo: dos primeiros debates as atuais reflexões. **ABRA - Reforma Agrária**, v. 33, p. 203-226, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N° 1, de 03 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf> Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. **Decreto n° 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 16 maio 2014.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Avaliação da Situação de Assentamentos da Reforma Agrária no Estado de São Paulo: Fatores de sucesso ou insucesso**. Relatório de pesquisa. Brasília, 2013.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Painel dos Assentamentos: SR-8 São Paulo**, 2015a. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). Data-EscolaBrasil. **Censo da Educação Básica 2014**. 2015b. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em: jul. 2015.

CHAIA, V. L. M. Santa fé do Sul: a luta dos arrendatários. **Cadernos AEL**, Campinas, n° 7, 1997.

FERNANDES, B. M. **Espacialização e territorialização da luta pela terra: a formação do MST - Movimento dos trabalhadores rurais sem terra no Estado de São Paulo**. 1994. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Diretrizes para uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (Org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

GRAZIANO DA SILVA, J. **Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura paulista**. 1980. 294f. Tese (Doutorado em Ciência Econômica) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Unidade Operário-camponesa**. São Paulo, Ano VII, n° 77, out. 1988. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT>> Acesso em: 24 out. 2017.

_____. **Educação de Classe**. São Paulo, Ano IX, n° 82, abr. 1989. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT>> Acesso em: 24 out. 2017.

_____. **A escola que queremos**. São Paulo, Ano XI, n° 121, nov. 1992. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT>> Acesso em: 24 out. 2017.

_____. **Escola, terra e dignidade**. São Paulo, Ano XVI, n° 171, AGO. 1997. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT>> Acesso em: 24 out. 2017.

_____. **Estado não reconhece direito à educação no campo**. São Paulo, Ano XXVIII, n° 303, mai. 2010. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT>> Acesso em: 24 out. 2017.

JORNAL TERRA LIVRE. Arrendatários de Urânia em luta contra despejos e plantio de capim. São Paulo: Ano XII, n° 99, maio de 1961. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT>> Acesso em: 24 out. 2017.

JUNQUEIRA, V. H. **Educação, Trabalho e Ideologia: análise da relação agronegócio e educação na região de Ribeirão Preto - SP**. 2014. 213 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo: memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 1).

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada de voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LIMA, E. N. Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas. 2014. 268f. Tese (Doutorado em Educação) - **Centro de Educação e Ciências Humanas**, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2652/1824>> Acesso em: 27 jul. 2015.

MST. Princípios da Educação no MST. **Cadernos de Formação**, nº 08, 1998.

MURADI, L. A revolução na ponta do lápis. **REVISTA SEM TERRA**, nº 26, set/out. 2004.

NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária - FCT/ UNESP; DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra. **Relatório São Paulo 2013**. Coordenação: GIRARDI, E. P. Presidente Prudente, São Paulo, dez. de 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_saopaulo_2013.pdf> Acesso em: fev. 2015.

PORTAL QEDU. **Use dados. Transforme a Educação**. 2015. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/>> Acesso em: 24 out. 2017.

TOLENTINO, C. A. F. **O farmer contra o jeca: o projeto de revisão agrária do governo Carvalho Pinto**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

VASCONCELOS, E. A. de. Agrupamento de escolas rurais: alternativas para o impasse da educação rural? **Cad. Pesq.**, São Paulo, nº 86, p. 65-73, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2015.