

A implantação da política pública compensatória:

proposições e impactos do PRONERA no Estado do Maranhão via o MST

The implementation of compensatory public policy:

propositions and impacts of PRONERA in the State of Maranhão by MST

Helianane Oliveira Rocha¹

Ilzeni Silva Dias²

UFMA

RESUMO

Este estudo faz parte dos resultados da pesquisa **“Educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais”**, realizada em nível de mestrado. Tomou-se como eixo de análise o “Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA”, que formou em nível médio magistério 126 educadores no período de 2003 a 2006. A pesquisa definiu previamente, alguns objetivos que tinham os seguintes eixos norteadores: resistência e negociações no contexto dos conflitos sociais na luta por terra e educação, objetivando a reivindicação de políticas públicas de educação para o campo; impactos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, como política pública compensatória no estado do Maranhão. Considerando que a práxis social ocorre em uma realidade contraditória, definiram-se, como fundamentos teóricos dessa análise, alguns conceitos básicos do materialismo histórico e dialético que ajudam a explicar o real a partir de suas contradições. Tomou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e de campo. Concluiu-se que, embora o PRONERA seja uma política pública de cunho compensatório, que ainda não atende às reais necessidades e aspirações dos movimentos sociais do campo, ainda assim, tem sido decisivo para a melhoria da qualidade da educação

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Assistente do Departamento de Educação II/UFMA; Integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação – Políticas e Práticas de Formação e Qualificação Profissional – PRAFORP.

² Pós-Doutora em Sociologia pela UFPR. Doutora em Educação pela USP. Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação II, Coordenadora do GT Trabalho e Educação – Políticas e Práticas de Formação e Qualificação Profissional – PRAFORP.

dos povos do campo e para a instrumentalização das lutas políticas dos trabalhadores rurais por terra e educação.

Palavras-chave: Educação do campo. Política compensatória. Movimentos sociais do campo.

ABSTRACT

This study is part of research results “Rural Education in Politics struggles setting of social movements”, fulfilled in master degree level. As main point of analysis it was undertaken the “Formation of male and female Educators in Maranhão Agriculture Forming Project” – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, in which 126 educators graduated in high-school education level from 2003 to 2006. The research determined previously some objectives with the following guiding main points: resistance and negotiation in social conflicts context struggling for land and education, aiming public political education claim for rural area; National Education Agriculture Reforming Program impacts – PRONERA – as public politics counterbalance in Maranhão. All things considered, the social praxis occurs in conflicting reality, were determined, as theoretical supports for that analysis, some elementary concepts of historical and dialectical materialism that help to explain the reality from its contradictions. For those method procedures we took into consideration the documentary and field research. As a conclusion, even though PRONERA being a counterbalance public politics that does not attend the real need and desires of social rural movements it has been decisive to improve the quality of education for the peasants and as tool for rural workers political struggles aiming land and education.

Keywords: Rural education. Counterbalance politics. Rural social movements.

Introdução

Na caminhada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a educação é um dos pilares, ao longo de 25 (vinte e cinco) anos de sua existência, a contar da data de sua fundação, em 1984. De acordo com Neto (1999), a educação, no MST, caminha junto com a luta por terra, tendo em vista que o movimento, desde

sua origem, vem tentando derrubar as *cercas do latifúndio, do capital e da ignorância*, conforme nos coloca Stédile (2005). Para o MST, essas são as *cercas* que degradam, marginalizam e colocam os homens e mulheres do campo à margem da sociedade brasileira.

Nesse processo de luta por educação do campo, não há dúvida de que o MST é o grande responsável e o pioneiro, no Brasil, pois, para esse Movimento, “[...] investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra” (NETO, 1999, p. 62). Um dos grandes desafios para o movimento em pauta é

A combinação entre uma formação ampla, crítica e aberta, e uma formação que ajude concretamente na inserção de estudantes e educadores nos processos de um novo tipo de desenvolvimento rural, que é exatamente o que a existência destes assentamentos projeta. (NETO, 1999, p. 65).

Com essa perspectiva, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA foi criado em 1998, constituindo-se, assim, mais uma conquista dos movimentos sociais, especificamente, do campo brasileiro, ainda que não represente a totalidade e o ideal de educação que vislumbram os povos do campo.

2 A implantação do proner nacional: proposições e repercussões

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA é uma política pública que tem sua materialização na forma de política social *compensatória*. Este reconhecimento não apaga o fato de que a luta e a organização dos Movimentos Sociais do Campo é pela garantia de políticas públicas permanentes, no âmbito da educação, como mais um direito social que deve ser não somente assegurado, independente de políticas de governo, mas também efetivado, permitindo aos trabalhadores do campo uma vida digna.

No Brasil, as políticas sociais ganham novos contornos, no contexto neoliberal, a partir da década de 1990. Com a redefinição do papel do Estado, as políticas sociais sofrem um duro golpe, pois o Estado brasileiro, em consonância com as regras do receituário neoliberal, faz a opção política pela dilaceração das já parcas e

frágeis políticas sociais, recém conquistadas com a aprovação da Constituição Federal em 1988. Essa foi a estratégia posta em prática pela elite dirigente brasileira. “A focalização do gasto, a opção por fundos sociais de emergência e por programas compensatórios dirigidos exclusivamente aos grupos pobres e vulneráveis passaram a compor o núcleo duro da estratégia de reforma da área social” (DRAIBE, 1997, p. 216).

É dessa forma que o denominado “Estado Mínimo” tem sua materialidade nas áreas sociais, quando este se volta tão somente para a implantação tópica de algumas políticas sociais de cunho *compensatório*, para atender exclusivamente a determinados grupos sociais que se encontram em estado de extrema pobreza, visando amenizar a miséria que os rodeia. Por outro lado, esse Estado também não deixa de fazer algumas concessões aos grupos sociais que representam perigo à classe que se encontra no poder. Com essa prática, o Estado neoliberal tem como um dos seus objetivos instrumentalizar a política econômica, para que possa recuperar a taxa de lucro que vem decrescendo, desde a crise do capital da década de 1970. De acordo com Coraggio (2003)

As políticas sociais – seja por razões de equidade ou de cálculo – estão direcionadas para *compensar* conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais (entitlements) a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. (CORAGGIO, 2003, p. 78, grifo nosso).

Nesse contexto de retiradas de direitos sociais, legitimadas pelo Estado neoliberal, as questões sociais são tratadas de acordo com os interesses do capital, sendo postas em último plano.

Essa realidade é demonstrada, à medida que as classes trabalhadoras são expropriadas do direito ao trabalho digno e o índice de desigualdade e exclusão social aumenta em proporções geométricas, ainda que tal fato seja imanente ao sistema capitalista.

As políticas sociais, em qualquer uma de suas formas de

materialização, ligam-se às questões sociais de maior amplitude que são as lutas de classes, as quais são inerentes ao modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, o atual desenvolvimento das forças produtivas tem acirrado os conflitos sociais da sociedade capitalista. Trata-se de lutas sociais travadas nos diversos campos de poder. É nesse contexto que apreendemos os determinantes os quais dão origem às políticas sociais materializadas, através de inúmeros programas sociais compensatórios, principalmente no início do presente século.

As políticas em formas *compensatórias* favorecem aos interesses do capital, à medida que são temporárias e são dadas em doses homeopáticas. O capital não tem interesse por uma educação que dê uma sólida fundamentação teórica, instrumentalize o trabalhador e o motive a uma reflexão crítica sobre a estrutura e funcionamento da sociedade capitalista e da escola de classes. Este fato é justificado com as análises de Mészáros (2005), quando expressa que

O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações "carinhosas", os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social. Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável*, mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Ao capital interessa a reprodução do sistema e esta também depende da separação do trabalho manual e intelectual, da divisão de classe, da exploração dos trabalhadores, da extorsão da mais-valia e, sobretudo, do processo de desqualificação do trabalhador, além de outros fatores.

Nesse contexto, o Brasil guarda, em sua gênese, os resquícios

de uma formação social de colonização baseada no trabalho escravo dos povos indígenas e negros, por isso a situação não é diferente. “Numa lista com 126 países e territórios, o Brasil se constitui como a décima nação mais desigual do planeta à frente da Colômbia, Bolívia, Haiti e cinco países da África Subsariana” (PNUD, 2006, p. 32).

A realidade concreta vem revelando essa desigualdade nas formas mais indignas e adversas possíveis que os olhos humanos já não suportam mais ver e sentir. Enquanto 1% da população brasileira (mais ou menos 180 mil pessoas) detém cerca de 53% de toda a riqueza produzida no país, 30% ou o correspondente a 54 milhões de brasileiros vivem abaixo da linha de pobreza, conforme apontam os dados do PACS (2003). Isso significa que esse contingente de miseráveis sobrevive ou a cada dia morre um pouco, com apenas R\$ 2,83 por dia, destinados para satisfazer suas “*necessidades básicas*” (PACS, 2003).

É para atender a essa realidade que são criadas, na conjuntura atual, as políticas sociais em sua forma *compensatória*, voltadas exclusivamente aos pobres, como medidas paliativas, sob o discurso de ajudar, com “generosidade”, esse contingente populacional a se “inserir” no mercado de trabalho.

Nesse contexto, surge o PRONERA como mais uma política pública do governo federal que vem se materializando de forma *compensatória*. Ele se constitui o resultado da luta árdua dos Movimentos Sociais do Campo por educação para os trabalhadores e trabalhadoras rurais, como uma das tentativas, para recuperar o déficit histórico de negação do direito à educação, cujo objetivo principal é diminuir os altos índices de analfabetismo, nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, conforme já referido anteriormente.

O PRONERA foi criado oficialmente em 16 de abril de 1998, através da Portaria Nº. 10/98, pelo então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, estando vinculado diretamente ao Gabinete do Ministro, tendo a aprovação imediata de seu primeiro Manual de Operações. Desde sua aprovação, o Programa sofreu poucas alterações em suas orientações gerais. A primeira ocorreu em 2001,

quando foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e uma nova edição do manual é aprovada por meio da Portaria INCRA/ Nº 837/2001. A última alteração sofrida foi em 2004, via a Portaria INCRA/Nº 282/2004, cujo objetivo foi “adequar o PRONERA às diretrizes políticas do atual governo que prioriza a educação em todos os níveis, como um direito social de todos” (BRASIL, 2004, p. 16).

Para que o PRONERA fosse implantado, além do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores do Reforma Agrária – I ENERA, em julho de 1997, que se constituiu como o primeiro marco dessa longa caminhada, foi realizado, também, o I Censo da Reforma Agrária do Brasil em 1998¹. Os dados da tabela abaixo se constituem o resultado de uma pesquisa realizada pela ONG Ação Educativa que foi solicitada e financiada pelo atual Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, em 2004, e mostra essa realidade de forma mais abrangente e atualizada, por isso fez-se a opção, também, por essa pesquisa.

Observamos que, no ano de 2001, quando o PRONERA já se encontrava em desenvolvimento, a situação ainda não é nada animadora, conforme os dados pesquisados.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo da população do campo de 15 anos ou mais nos anos de 1991, 1996, 1998 e 2001 por regiões brasileiras.

REGIÕES	1991	1996	1998	2001
Norte	38,2	*	*	*
Nordeste	56,4	44,9	42,9	40,7
Sudeste	28,8	19,8	20,0	19,6
Sul	18,2	13,4	12,9	11,9
Centro-Oeste	30,0	20,6	20,0	18,4
Brasil	40,1	31,2	30,2	28,7

Fonte: ANDRADE R. Márcia; DI PIERRO, M. Clara. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação. 2004.

Essa situação é agravada, ainda mais, devido, principalmen-

¹ O I Censo da Reforma Agrária do Brasil foi um trabalho realizado em conjunto com o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB. No Maranhão, de acordo com a pesquisa, o I Censo da Reforma Agrária de 1998 apontou um índice em média de 70% de analfabetos existentes nas zonas rurais.

te, às próprias condições de existência dos assentamentos que, na maioria, não possuem infraestrutura básica que garanta seu desenvolvimento.

Outra dificuldade encontrada foi o acesso a esses assentamentos, pela falta de estradas, transportes ou mesmo a localização. Essas dificuldades se constituem como um dos entraves para a implantação de políticas sociais dessa natureza. No entanto, com base nas pesquisas de Di Pierro e Andrade (2004), é possível visualizar um quadro das metas do PRONERA (tabela 2), desde a sua criação em 1998 e seu respectivo atendimento junto às áreas de assentamento de Reforma Agrária, conforme a tabela 3 que traz esse resultado, em relatório aprovado pela coordenação nacional do programa em pauta.

Tabela 2 - Metas e Orçamento - PRONERA -1998 a 2002.

Ano	Metas	Valores Orçamentários (R\$ correntes)		
		Previstos	Executados	%
1998	6.460	3.000.000,00	3.000.000,00	100,00
1999	56.590	21.500.000,00	8.377.236,47	38,96
2000	12.205	19.000.000,00	17.110.114,87	90,05
2001	23.728	24.114.712,00	9.030.240,00	37,45
2002	31.148	11.441.000,00	9.691.000,00	84,70
Subtotal acumulado	130.131	79.055.712,00	47.208.591,34	59,71

Fonte: ANDRADE R. Márcia, DI PIERRO, M. Clara. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação. 2004.

Tabela 3 - PRONERA: Cobertura dos Projetos nos Assentamentos.

Regiões	PAs Brasil 2003	PAS PRONERA	%
Norte	835	36	4,31
Nordeste	2.861	619	21,63
Sudeste	504	52	10,32
Sul	947	46	4,86
Centro Oeste	1.027	128	12,6
Brasil	6.175	881	14,6

Fonte: ANDRADE R. Márcia, DI PIERRO, M. Clara. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação. 2004.

Os dados acima revelam que o PRONERA, ao longo do seu processo de desenvolvimento, tem deixado a desejar, na medida em que não cumpre sequer as metas estabelecidas, principalmente, se considerarmos que, diante da negação histórica do direito à educação, essas metas representam ainda uma ínfima parcela das reais necessidades dos povos do campo. Mesmo assim, estas existem somente devido à luta e ao poder de negociação por parte dos movimentos sociais.

Outra possibilidade levantada por Di Pierro e Andrade (2004) é que, “[...] num contexto de acirramento de conflitos, o governo federal procurou desestabilizar o MST, restringindo ao máximo os canais de financiamento aos quais os movimentos sociais organizados do campo pudessem ter acesso” (DI PIETRO; ANDRADE, 2004, p. 33).

Para os(as) educadores(as) do campo, formados(as) pelo PRONERA, a falta de efetividade nas políticas sociais, “centradas no trabalhador rural”, significa que “se eles fizerem isso, o trabalhador vai ficar inteligente e o trabalhador vai ficar no topo, onde eles estão e eles não querem isso” (Educatora do MST).

Essa atitude que o Estado vem tentando imprimir demonstra que, ao mesmo tempo em que esse Programa representa uma vitória para os trabalhadores e trabalhadoras rurais, através de sua organização, representa também um mecanismo de ação do governo federal contra esses(as) trabalhadores(as), na medida em que o governo não cumpre seu papel e utiliza seu poder arbitrário para renegar, mais uma vez, o direito ao exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, o PRONERA, na sua essência, representa, de fato, um paliativo que só foi materializado, mediante o acirramento de conflito. É uma estratégia da classe dominante para manter sob controle a classe dominada, tanto é que a grande maioria das políticas públicas vem se manifestando, nas últimas décadas, em forma de políticas de governo e não em políticas de Estado. Como exemplo dessas políticas, temos as ações do PRONERA que estão pautadas para atender aos seguintes projetos

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e

capacitação e escolaridade de educadores (as) para o ensino fundamental em áreas de Reforma Agrária;

- Formação continuada e escolaridade de professores (as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
- Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento, voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo. (BRASIL, 2004, p. 23).

Essas são as três formas em que os projetos do PRONERA podem ser elaborados, com o intuito de atingir suas principais metas que são: reduzir o analfabetismo da população assentada; promover a formação dos educadores para atuarem nas escolas do campo e a formação técnico-profissional de jovens e adultos, em áreas de conhecimentos voltados para o desenvolvimento sustentável¹ do campo. Deve ser ainda contemplada a produção de materiais didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2004).

3 O PRONERA no Maranhão: primeiros esboços

O estado do Maranhão é considerado, há séculos, como um dos mais pobres da federação. Tal situação tem deixado marcas profundas de miséria, desigualdade e exclusão, sem precedentes históricos, na população maranhense, tanto da cidade quanto do campo.

Convém ressaltar que, dos 100 municípios brasileiros com maior grau de exclusão social, 35 (trinta e cinco) se encontram no estado do Maranhão (POCHMANN; AMORIM, 2003). Portanto, a situação econômica e social dos maranhenses não é nada animadora. Os índices de pobreza, desigualdade e exclusão sociais encontram-se na marca de 0.04² de acordo com os autores em pauta, o que

¹ No Manual de Operações do Programa em pauta não fica claro se esses conhecimentos devem ser voltados para o desenvolvimento sustentável do agronegócio ou para atender às necessidades da agricultura familiar camponesa.

² O índice varia de 0.0 a 1.0. Quanto maior o índice, melhor a situação social.

se caracteriza pelas indelévels marcas da fome, do desemprego, subemprego e baixa escolaridade da população.

Na zona rural maranhense, a situação é mais grave, devido os inúmeros conflitos agrários. As ameaças de mortes, despejos, expulsões, destruição de moradias e roças, assim como a pistolagem, são as companheiras constantes dos trabalhadores e trabalhadoras nas comunidades rurais. Somente em 2004, foram registradas 92 ocorrências de violência contra ocupações e posses por terra, envolvendo 7.287 famílias³;¹ já os casos de pistolagem chegaram a 953, tendo 151 famílias expulsas e 718 despejadas (CPT, 2004).

Em 2005, os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2005) apontam um índice ainda maior: 98 ocorrências registradas contra ocupação e posse por terra, envolvendo 9.752 famílias, deixando, para sempre, as marcas de destruição física, material e, principalmente, psicológica, em cada membro das famílias atingidas.

Conforme os dados da CPT (2005), esses conflitos agrários ocorreram em 53 (cinquenta e três) municípios dos 217 (duzentos e dezessete) que compõem o território maranhense. Somente em Parnarama foram registrados 16 conflitos.

Apesar de o Maranhão possuir, no campo, uma expressiva parcela de sua população, com 2,2 milhões de pessoas, o que corresponde a 40,5% do total (CENSO DEMOGRÁFICO, 2000), ainda que seja uma significativa parcela, essa população, historicamente, vem ficando à margem da sociedade maranhense e, quase sempre sendo esquecida pelas políticas públicas de saneamento básico, saúde, educação, habitação, previdência, dentre outras. O acesso a esses direitos sociais básicos não fazem parte da vida das famílias que habitam o campo. A educação é um desses direitos sociais inalienáveis que, no entanto, vem sendo negado à população rural, corroborando para que o Maranhão fique em penúltima colocação, nas avaliações nacionais sobre a qualidade da educação (CENSO ESCOLAR, 2006).

³ Fonte: Comissão Pastoral da Terra – CPT. Essa soma é constituída pelas ocorrências por terra, ocupações e acampamentos. Registre-se ainda que no ano de 2009, últimos dados da CPT, foram registrados mais de cinco mil conflitos de terra no Maranhão.

A taxa de matrícula do Ensino Fundamental na zona rural é bastante significativa. Em 2006, o Censo Escolar registrou 653.846 alunos matriculados, correspondendo a 41,84% do total (CENSO ESCOLAR, 2006). Por outro lado, a situação do Ensino Médio é grave: sua oferta, ainda segundo o Censo Escolar de 2006, revelou que, do total de matrículas ofertadas no Estado para esse nível de ensino, apenas 3,5% encontram-se no campo. Mais grave ainda é a situação da população sem instrução ou com menos de um ano de vida estudantil: 72,2% são residentes de comunidades rurais. Assim, enquanto a taxa estadual de analfabetismo é de 26%, nas comunidades rurais, essa taxa encontra-se em 41,3%.

Para completar ainda o quadro da situação educacional no Maranhão, temos

41,29% da população de 15 ou mais anos residentes na zona rural são analfabetos (CENSO DEMOGRÁFICO, 2000);
8,3% dos municípios maranhenses não ofertam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries na zona rural (Pesquisa sobre Oferta e Demanda Educacionais na Zona Rural – BIRD/GDH, 2003);
59,87% dos alunos de 1ª a 4ª séries e 78,39% de 5ª a 8ª séries, na zona rural encontram-se em situação de distorção idade/série (CENSO ESCOLAR, 2002);
62% das escolas situadas na zona rural não possuem energia elétrica; Apenas 4,6% dos alunos matriculados na 1ª série residentes na zona rural, concluem a 8ª série no tempo regular;
Do total de salas ocupadas pelo Ensino Fundamental na zona rural, 23% são provisórias, como barracões, casa de professor, igreja, associações de moradores, etc.;
40,8% das turmas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries são multisseriadas e, destas, 7,5% são atendidas pela Escola Ativa^{4.1}.

A situação dos professores não é diferente, ao contrário, é a outra face da mesma moeda: professores com baixo nível de escolaridade, sem as mínimas condições de trabalho e mesmo de sobrevivência, se depender somente dos salários que recebem mensalmente, e quando recebem. A taxa de docentes com o nível médio, na modalidade magistério, atuando no Ensino Fundamental,

⁴ Dados coletados na Supervisão de Educação do Campo – SUPEC/SEDUC/MA.

é bastante elevada, conforme a tabela a seguir:

Tabela 4 - Taxa de docentes por grau de formação atuando no Ensino Fundamental da Zona Rural maranhense.

Pré-Escola	1ª a 4ª Séries	5ª a 8ª Séries
79% com Ensino Médio – Magistério	82% com Ensino Médio – Magistério	76% com Ensino Médio – Magistério
	5% com Ensino Fundamental	10% com Ensino Médio

Fonte: Tabela montada a partir dos dados coletados na Supervisão de Educação do Campo/SEDUC/MA/2007; Censo Escolar 2002, 2004, 20006.

Diante dessa realidade, como vislumbrar perspectivas de um futuro melhor para toda essa geração que se encontra nessa situação? Em uma sociedade de classes, o destino da classe que é dominada é a reprodução da mão de obra para a reprodução metabólica do capital (BAUDELOT; ESTABLET, apud CUNHA, 1989); (MÉSZÁROS, 2003).

Por mais que tenhamos a implementação de políticas públicas, essa situação será apenas remediada. Isto porque, de acordo com Mézáros (2003)

O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só consegue administrar medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la. (MÉSZÁROS. 2003, p. 19).

Na primeira Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA, publicada em 2005, os dados educacionais nas comunidades de assentamentos do Maranhão revelaram que existem 673 assentamentos de Reforma Agrária que se encontram sob a jurisdição do INCRA⁵¹ instalados a partir de 1985, com uma

⁵ A pesquisa em pauta considerou somente os assentamentos que se encontram sob a jurisdição do INCRA, excluindo-se assim os que se encontram sob a responsabilidade dos órgãos estaduais.

população de 450.848 pessoas assentadas constituídas de 83.231 famílias. Conforme a pesquisa, a escolaridade dessas pessoas encontra-se na seguinte situação

Dos assentados de 4 a 6 anos (31.122) frequentam a escola 16.809 (54,0%), fora da escola 14.313 (46,0);
Dos assentados de 7 a 10 anos (56.585), frequentam a escola 53.256 (94,1%) e encontram-se fora da escola 3.229 (5,9%);
Dos assentados de 11 a 14 anos (61.411) frequentam a escola 57.916 (94,3%) e fora da escola 3.495 (5,7%);
Dos assentados de 15 a 17 anos (40.442), frequentam a escola 32.786 (81,1%) e encontram-se fora da escola 7.656 (18,9%);
Dos assentados com 18 ou mais anos de idade (231.665) somente 37.945 (16,4%) frequentam a escola e 193.720 (83,6%) encontram-se fora da escola (BRASIL, 2005, p. 08).

Nessa população de 18 anos ou mais, a pesquisa mostra ainda que 19,9% nunca frequentaram a escola e 11,2% já frequentaram a escola, mas não têm o domínio da leitura e da escrita. Podemos afirmar que, quanto mais elevada a idade e o contingente populacional nas respectivas faixas etárias, mais o índice de pessoas fora da escola tende a aumentar.

A situação educacional que, historicamente, vem alijando as classes trabalhadoras do exercício da cidadania demonstra apenas o lugar que cada cidadão deve ocupar na hierarquia social da sociedade capitalista.

A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. [...], no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

A histórica e permanente crise na educação, não somente no estado, neste caso o Maranhão, mas também no Brasil e em todos os países da América Latina, Caribe, África e parte da Ásia, retrata o

lugar que cada país ocupa na estrutura organizacional do capital. Mais uma vez, Mészáros (2005) nos ajuda a compreender essa lógica, quando, em suas análises, expressa que

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Nessa perspectiva, fica clara a limitação da escolaridade na vida de cada indivíduo e, por mais que busquemos melhorar a qualidade da educação, esta não será possível, na sua totalidade, na sociedade de classes. Isto porque a educação é produto da correlação de forças permanentes entre as classes sociais fundamentais do sistema capitalista que lutam por interesses divergentes. Segundo Mészáros (2006)

A crise atual da educação formal é apenas a “ponta do *iceberg*”. O sistema educacional *formal* da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver *de acordo* com a estrutura educacional *geral* – isto é, com o sistema específico de “*interiorização*” efetiva – da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é tão indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte *constitutiva*. A questão central da atual “*contestação*” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “*tamanho das salas de aula*”, a “*inadequação das instalações de pesquisa*”, etc., mas a razão ser da educação. (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

Como nos coloca Mészáros (2006), se as funções principais da educação, na sociedade capitalista, são de produzir as qualificações necessárias ao desenvolvimento da economia e de formação de quadros e elaboração de métodos de controle políticos ideológicos. Por outro lado, o Movimento Por uma Educação do Campo, ainda

que vagarosamente, vem tentando formar seus intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1974). Por isso, a luta por uma Educação do Campo tem sido árdua, porque, dadas essas determinações, ainda falta muito para a Educação se consolidar como um direito público subjetivo.

Por se tratar de um direito positivado e dotado de efetividade, os trabalhadores e trabalhadoras rurais, a partir de suas organizações sociais, em especial o MST e a CONTAG, têm encontrado, na contramão da história, motivos e forças para realizarem grandes manifestações de contestações políticas, vislumbrando a mudança dessa realidade educacional dos assentamentos.

No Maranhão, o PRONERA, conforme já referido anteriormente, iniciou suas ações educativas a partir de 1999, com as seguintes parcerias: os Movimentos Sociais do Campo MST, Associação em Áreas de Assentamentos no Maranhão – ASSEMA e Federação do Trabalhadores na Agricultura no Estado do Maranhão – FETAEMA, as IES⁶¹ UFMA, UEMA, Escola Agrotécnica Federal e CEFET/MA, atualmente IFMA, o INCRA, e o Colégio Universitário – COLUN. Contudo, ao longo de sua trajetória, já é possível visualizar os resultados de seus inúmeros esforços, na luta pela educação e melhoria da qualidade do ensino, nas áreas de reforma agrária.

Dentre os projetos realizados pelo PRONERA, há aqueles desenvolvidos pela UFMA, nos quais se encontram envolvidos os três movimentos sociais já discriminados neste estudo, quais sejam MST, ASSEMA E FETAEMA. Ressaltamos ainda que todos os projetos da UFMA vinculados ao PRONERA encontram-se diretamente ligados à Assessoria Especial de Interiorização – AEI.

Conforme pesquisa de campo, realizada junto ao INCRA/MA, no período referente a 1999 – 2002, foram realizados cinco projetos pelo PRONERA no Maranhão, voltados para alfabetização de jovens e adultos – EJA, totalizando 6.900 alunos matriculados, mais 335 professores leigos que realizaram o processo de escolarização de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, com capacitação pedagógica paralela

⁶ Para que os projetos do PRONERA sejam aprovados, exige-se também a parceria com alguma instituição para realizar a gestão dos recursos. No Maranhão, a gestão é feita pelas fundações de cada IES, quais sejam: FSADU pertencente à UFMA, FACT pertencente ao IFMA e a FUNCEMA pertencente a UEMA.

para atuarem com esses alunos.

Pode-se observar que, no final desses projetos, registrou-se um alto índice de evasão em todos os projetos desenvolvidos, destacando-se, neste estudo, o menor índice que foi de 32,85% e o maior de 60,69%.

No período de 2002 a 2005, foram executados sete projetos, sendo quatro voltados para a alfabetização de jovens e adultos, com 4.780 alunos matriculados, e escolarização de 7ª e 8ª séries com capacitação pedagógica para 239 professores leigos; dois voltados para a alfabetização de jovens e adultos, com um total de 1.904 matrículas e um Projeto de Formação de Educadores e Educadoras com 160 alunos matriculados, oficialmente, para cursarem o Ensino Médio, na modalidade normal, sendo que os dois últimos projetos de alfabetização citados anteriormente forma articulados ao de formação de educadores.

Tal como o primeiro, este grupo de projetos também registrou altos índices de evasão escolar, destacando o menor índice com 26,20% e o maior com 44,88%.

De 2004 a 2006, existiam seis projetos em processo de desenvolvimento, sendo dois projetos voltados para a formação de educadores em nível médio, na modalidade normal, com 311 matrículas; dois projetos de cursos técnicos em nível médio: um em Técnico Agrícola, com 100 alunos e outro em Técnico em Saúde Comunitária, com 60 jovens; dois projetos para a alfabetização de jovens e adultos e escolarização de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e capacitação pedagógica para os professores leigos com 2.400 alunos e 120 professores. Ainda não foi possível a coleta dos dados finais destes projetos devido os mesmos terem sofridos atrasos na execução e encontram-se em processo de finalização de prestação de contas e/ou relatórios finais.

Acrescentam-se ainda quatro projetos. Sendo dois de Alfabetização de Jovens e Adultos com 2.200 alunos, iniciado em 2007; um de Técnico em Agropecuária, nível médio com 540 alunos que iniciou em 2007 e por último tem-se o curso em nível superior de Pedagogia da Terra que iniciou suas atividades pedagógicas em 2008

com 100 alunos.

O PRONERA, no Maranhão, assim como nos outros estados da federação, representa mais um passo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, na luta pela conquista do direito à educação. O que os movimentos desejam é uma educação que nasça no campo e que, necessariamente, deve estar vinculada aos processos de luta por uma reforma agrária justa e igualitária, que eleve e mantenha a dignidade do homem e da mulher do campo, a partir da valorização de suas histórias e identidades culturais como sujeitos sociais e como produtores da cultura camponesa.

4 As contribuições do PRONERA na melhoria da qualidade da educação na ótica dos educadores do MST

No estado do Maranhão, o primeiro projeto de formação, voltado para educadores(as) que residem em assentamentos e áreas de reforma agrária, foi implantado em outubro de 2002, conforme Diário Oficial Nº. 211, seção 3 de 30/10/2002, denominado de *“Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA”*⁷, tendo todas as suas atividades finalizadas em maio de 2006, de acordo com o *“Relatório Final”* do referido Projeto.

O projeto em pauta veio em decorrência das altas taxas de analfabetismo⁸, existentes nos assentamentos rurais, taxas estas que têm como um de seus determinantes a falta de professores com a formação mínima adequada, para atuarem nas escolas do campo.

Desde 1999, os Movimentos Sociais do Campo MST e

⁷ Por considerar o título do projeto em referência muito extenso, fizemos a opção em citá-lo somente como Projeto (2002) todas as vezes que se fizer necessário.

⁸ De acordo com a primeira Pesquisa Nacional da Educação no Campo PNERA, publicada em 2005, os dados educacionais revelaram que somente nas comunidades de assentamentos do Maranhão existem 673 assentamentos de Reforma Agrária que se encontram sob a jurisdição do INCRA, instalados a partir de 1985, com uma população de 450.848 pessoas. Deste total, tem-se uma população de 231.665 assentados de 18 ou mais anos de idade com um índice de analfabetismo de 83,6%, ou seja, 193.720 somente nessa faixa etária encontram-se fora da escola.

ASSEMA⁹, em parceria com a UFMA, através da Assessoria Especial de Interiorização – AEI, o INCRA/MA, o COLUN e a FSADU iniciaram experiências de educação em assentamentos e áreas de reforma agrária no Maranhão.

A primeira experiência de educação, em conjunto com essas parcerias, foi com alfabetização de jovens e adultos e escolarização dos educadores que eram professores leigos desses jovens e adultos, em nível de Ensino Fundamental. Essa primeira experiência ocorreu através do projeto intitulado “Projeto de Educação em Assentamentos e Áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA”, realizado no período de 1999 a 2001.

A partir desse projeto, muitos professores leigos iniciaram sua formação profissional no magistério, pois, ao mesmo tempo em que concluíam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, encontravam-se também em processo de formação pedagógica, por meio de disciplinas básicas para a formação do educador, incluídas no currículo, tais como: Didática, as diversas metodologias de ensino, Alfabetização para crianças, jovens e adultos, bem como oficinas e seminários.

O currículo ampliado do primeiro projeto visava à melhoria da qualidade da prática pedagógica desses professores leigos, para que esta incidisse no processo ensino-aprendizagem dos alfabetizandos, haja vista esses educadores, ao mesmo tempo em que estavam finalizando a segunda etapa do Ensino Fundamental, estavam em sala de aula, exercendo sua profissão de educador.

Após a conclusão dessa etapa, a continuidade aos estudos era uma necessidade vital, tanto para esses educadores quanto para os que conseguiram alcançar os primeiros passos no processo da alfabetização. Essa continuidade era fundamental para se manterem no campo e buscarem formas de melhorarem suas condições de vida, tendo em vista que, com a expansão do agronegócio, a tendência dos pequenos produtores de base familiar, dos assalariados rurais, assim como dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de modo geral é o desenraizamento de sua identidade cultural.

⁹ Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão – ASSEMA. Esta localiza-se na regional Médio Mearim maranhense, no município de Pedreiras/MA.

Diante dessa situação iminente, a luta constante pelo conhecimento se constitui mais um dos instrumentos que estimulam o conflito social, para que esses homens e mulheres permaneçam no campo, cultivando não somente o alimento material, mas também e, principalmente, o alimento imaterial, como seus valores, princípios e culturas, manifestados em suas diversas formas de vida que se enraízam e se eternizam no labor com a terra, pois se “[...] *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro” (CALDART, 2000, p. 66), não há como garantir a continuidade da própria vida no campo.

Programas sociais como o PRONERA, ainda que sejam de natureza *compensatória*, tornam-se indispensáveis para que esses(as) trabalhadores(as) do campo possam não somente ter acesso aos seus estudos, mas também e, principalmente, continuidade à vida com permanência no campo. Esta é mais uma das bandeiras de luta que acompanham o MST, desde sua gênese social.

Com o intuito de amenizar a desigualdade social que ronda o país inteiro, foi aprovado esse primeiro projeto voltado para a formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, o qual iniciou suas atividades com 181 (cento e oitenta e um) alunos, divididos em quatro turmas, ultrapassando sua meta inicial, que era de 160 (cento e sessenta e um) alunos.

A meta final alcançada pelo Projeto, de acordo com os dados constantes no Relatório Final (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006), foi de 86,25% de aprovação e somente 13,25% de evasão, se for considerada apenas sua meta oficial, que era de 160 alunos. Este é um índice bastante positivo, levando-se em consideração as condições objetivas de cada sujeito social envolvido. Entretanto, se considerarmos o acréscimo dos 21 (vinte e um) alunos, que totalizaram 181 (cento e oitenta e um), houve uma perda de 55 (cinqüenta e cinco) alunos em sua totalidade, elevando o índice de evasão para uma média de 30% ao final do Projeto.

Acrescentamos ainda que dos 98 (noventa e oito) estudantes do MST que iniciaram o Curso de Magistério, somente

59 (cinquenta e nove) conseguiram chegar ao final desse processo formativo. Dessa forma, a evasão dos estudantes desse movimento alcançou, em média, 39%.

Um dos grandes entraves que contribuíram para a obtenção do índice de evasão foi o constante atraso nos repasses das parcelas dos recursos financeiros, pois entre a liberação de uma parcela e outra pelo MDA¹⁰ /INCRA, havia um período de dois a quatro meses, em média, para que fosse dada continuidade às atividades pedagógicas do Projeto. Em muitos momentos, a alternativa encontrada pelos estudantes e demais integrantes foi a ocupação da sede do INCRA/MA, para que tivessem garantida a continuidade de seus estudos.

Essas questões que, aparentemente, parecem não ter nenhum significado político retratam, exatamente, o que nos coloca Mézáros (2005), quando analisa a lógica do capital

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais a sua lógica do consumo e do lucro. (MÉSZÁROS, 2005, p. 16).

Mesmo com essa lógica perversa que há séculos vem massacrando a consciência dos povos, sempre existe a possibilidade da resistência. Por isso, a busca por dias melhores, pela emancipação, é contínua e permanente, como fica bastante evidente, quando uma das mais jovens lideranças do MST, formada pelo Projeto, declara

A gente não tem que se contentar com aquilo, que são necessidades imediatas e vão surgir outras e outras no decorrer do processo. Então nós temos que lutar é contra o modelo que tá causando isso. Eles dão um pouquinho que é pra gente se acalmar ali, um instante, quer dizer, nós somos os mortos de fome que lutam por um pouco de comida e eles dão esse pouquinho, amanhã acaba, nós vamos de novo. Enquanto a gente tá calmo, eles tão trabalhando numa outra forma

¹⁰ Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA responsável pelo repasse das verbas destinadas aos projetos desenvolvidos pelo PRONERA.

de nos parar de novo e assim a gente nunca vai alcançar o nosso objetivo que é fazer a revolução. (LIDERANÇA DO MST FORMADA PELO PRONERA).

Uma das inovações que contribuiu, em grande medida, para a continuidade e aprofundamento teórico dessa luta política, foi a implantação da proposta político-pedagógica desenvolvida nesse Projeto, cuja estrutura curricular teve como fundamento básico

A perspectiva de poder construir uma prática de educação popular que se comprometa socialmente com os trabalhadores dos assentamentos e áreas de reforma agrária possibilitando-lhes construir com autonomia um novo tipo de experiência educativa e consolidar a escola do campo. Não é somente promover a aquisição de conteúdos dos fundamentos da educação e da metodologia e didática, mas estabelecer relações pedagógicas visando instrumentalizar esses educadores a poderem fazer o uso social desses conhecimentos a favor dos interesses e necessidades do campo e poder, de forma orgânica, contribuir para a explicitação das contradições existentes, apreender a realidade concreta e transformá-la. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 30).

À medida que os conteúdos foram trabalhados, os alunos foram internalizando esse fundamento, conforme demonstra o depoimento abaixo

Não basta você fazer luta sem a teoria, não deve tá desvinculado a teoria da prática, como já defendia Marx, não pode tá desvinculado uma coisa da outra e se a gente não tem acesso ao conhecimento sistematizado, a luta fica fragilizada, então o PRONERA fortaleceu e tende a fortalecer ainda mais a luta dos movimentos sociais. (LIDERANÇA E PROFESSOR FORMADO PELO PRONERA).

A proposta político-pedagógica, de acordo com o Projeto (2002) baseou-se na interdisciplinaridade tendo como base três eixos temáticos, quais sejam: *“Terra: a natureza e nossa luta”*; *“Trabalho: nossa luta e cultura”*; *“História: nossa identidade e cidadania”*.

Os depoimentos de educadores e lideranças do MST, formados pelo PRONERA, destacaram alguns fatos significativos sobre a contribuição do PRONERA para a vida dos assentados.

Essa contribuição somente foi possível pela forma como foram organizados e estruturados os projetos, pois, estes tinham como uma das dimensões primordiais o cuidado em lidar com o ser humano, com o ser gente, por isso o avanço na aquisição do conhecimento, mesmo na adversidade, e como eles souberam fazer o uso social do conhecimento adquirido.

Além das contribuições do PRONERA no domínio do conhecimento técnico-pedagógico, deve-se destacar, neste estudo, as contribuições do mesmo na formação política das lideranças, isto porque desde o primeiro momento, tanto para o Coletivo Estadual de Educadores¹¹ do MST, quanto para os seus professores em formação, esse Programa é mais um espaço de formação política de suas lideranças, o que possibilitou a este Movimento ir além do que estava proposto no Projeto.

5 Considerações Finais

Conclui-se, neste estudo, que o MST, no decorrer de todo o processo formativo, buscou alternativas e espaços, ao longo do desenvolvimento do referido Projeto, não só para realizar uma formação técnico-pedagógica, mas sobretudo, para realizar também suas atividades político-pedagógicas, visando enfatizar “[...] os vínculos da escola com os processos organizativos, econômicos, políticos e culturais vivenciados pelos sem-terra no conjunto do MST” (CALDART, 2004, p. 273).

Acrescenta-se ainda que, a práxis política que esses educadores vêm desenvolvendo, nos diversos espaços em que se encontram atuando, podemos inferir que se pauta em um projeto político de sociedade e suas ações visam contribuir para assegurar uma das *finalidades* (VÁZQUEZ, 1977) do MST, que é a transformação dessa atual sociedade.

¹¹ O Coletivo de Educadores é a instância responsável por todo o processo educacional do Movimento, em nível nacional. Em cada Estado, temos um Coletivo Estadual de Educação e a Coordenação Político-Pedagógica é a responsável pela organização do processo educativo, no Centro de Formação Pe. Josimo. Pra maiores detalhes consultar Caldart, 2004.

Sabedores que a escola sozinha não transforma a realidade social, mas sem ela as dificuldades são maiores, o Movimento não desperdiçou nenhuma das possibilidades encontradas, no decorrer do desenvolvimento do Projeto de formação de seus educadores e educadoras, visando a uma luta mais orgânica.

Os resultados parciais deste estudo demonstram que a educação nos assentamentos via as contribuições do PRONERA ainda são pontuais, ou seja, são pequenas, frente ao desejo de mudança que acompanha cada um dos trabalhadores e trabalhadoras do campo maranhense. Entretanto, se considerarmos as condições objetivas de cada ser social que participou dos projetos, veremos que é mais uma pequena grande conquista em suas vidas.

Referências

ANDRADE, Márcia Regina; DIPIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação.** Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 3 maio 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar 2006.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2007.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília: 20--.

_____. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária/ Região Nordeste/Maranhão.** Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.** Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios.** Brasília, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Manual de**

operações do PRONERA. Brasília-DF, 2004.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Conflitos de terras no Brasil.** Anos de 2004, 2005 3 2009. Disponível em: <<http://www.cpt.org.br>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 75 – 123.

CUNHA, Luís Antonio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

DRAIBE, Sônia M. A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas? In: DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sérgio (Orgs.). Brasília: Editora da UNB-ENAP, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

INSTITUTO DE POLÍTICAS ALTERNATIVAS PARA O CONE SUL – PACS/2003. Disponível em: <<http://www.pac.org.br>>. Acesso em: 3 maio 2007.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: 2003.

POCHMANN, Marcio, AMORIM, Ricardo (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Disponível em: <<http://www.pnud.com.br>>. Acesso em: 3 maio 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA.** São Luís, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.