

Movimentos sociais, educação do campo e política educacional: adversidades para a qualidade educacional

Clésio A. Antonio
(UNIOESTE)

RESUMO: O texto se insere no debate de como a luta popular pela educação no campo atinge conteúdos e formas, a partir das significativas iniciativas de reivindicações dos educadores do campo, dos dirigentes de entidades e dos movimentos sociais populares do campo. Estas ações estão sustentadas por reflexões sobre a educação integrada a um outro projeto de sociedade, e que se materialize como políticas sociais providas pelo Estado.

Palavras-chave: Educação do campo; Política educacional; Qualidade educacional; Neoliberalismo.

ABSTRACT: The text inserts itself into a discussion of how the popular struggle for the education in the countryside reaches contents and forms from significant initiatives of claims from the countryside educators, managers of entities and from popular social movements of countryside. These actions are supported by reflections on the education integrated to another society project that materializes itself into social policies provided by the State.

KEYWORDS: Education in the countryside; Educational policies; Educational quality; Neoliberalism.

presentes na constituição antagonônica, advindos da exclusão social, pela qual os trabalhadores do campo vêm historicamente travando resistências para as mais variadas formas de expropriação. Neste sentido, discutiremos algumas questões que são despertadas nos limites que o Estado mantém para a organização ou provisão da política educacional para os grupos sociais do campo.

POLÍTICA EDUCACIONAL E UM CONTEXTO SOCIAL ADVERSO ÀS CONQUISTAS SOCIAIS

A educação entra em cena em momentos de crise e de transformações da nossa realidade, sendo os vínculos com a sociedade colocados de modos diversos. Tais vínculos fazem com que as contradições se manifestem quanto à efetivação de políticas educacionais democráticas. No processo de constituição de rumos da política educacional, parecem coexistir dois movimentos predominantes que exemplificam o recrudescimento das forças sociais, desse setor das políticas sociais, interferindo ou dizendo respeito à condição de cidadania. Por um lado, a necessidade advinda das transformações sócio-culturais para a escolarização da população; por outro, essa mesma escolarização centra-se no projeto das forças representantes de acumulação do capital (PAIVA & WARDE, 1991). A partir de então, observamos que é sugerida uma semelhante leitura das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, sobre os aspectos da representação das novas formas que o capital vislumbra para a formação escolar da classe trabalhadora.¹

Esses movimentos apontam para o debate sobre o recrudescimento pelas lutas por manutenção dos direitos sociais à cidadania, não efetivados de forma ampla na realidade brasileira (ou latino-americana). Coraggio (1998) aludiu sobre o contexto favorável às propostas conservadoras “para educação” e “em educação”,² as quais não estão sendo impostas apenas por suas verdades ou por concepções plausíveis, mas sim pelo poder que as sustenta.³ Essa posição é defendida quando afirma que “as políticas educativas neoconservadoras são injustas hoje porque há uma correlação de poder extraordinariamente desfavorável para as forças progressistas neste continente e em nível mundial” (CORAGGIO, 1998, p. 83). Esse poder que imprime o não favorecimento das forças progressistas, encontra pela frente o discurso da reconstrução de um novo consenso, que pode estar caracterizado na discussão do acesso à escola pública. Suárez (1995) nos exemplifica muito bem esse poder conservador e seu projeto para um novo consenso: Abre-se caminho, assim, para um conjunto mais ou menos coerente de princípios, critérios e recursos técnicos que permitiriam ‘modernizar a escola’ e ‘ajustá-la às demandas colocadas pela sociedade em seu conjunto’. (...) Entre os questionamentos silenciosos ensaiados, talvez o mais ardiloso seja o que pretende apagar do imaginário social a idéia da educação pública como direito social e como conquista democrática, parcialmente alcançada depois de anos de lutas e historicamente

entre os técnicos daqueles organismos e os responsáveis pelas políticas nacionais (HADDAD, 1998, p. 45).

É dessa forma que, também, se sustentou a idéia nos meandros da gestão pública, de que uma nova qualidade de educação num determinado país é condição para que se alcance um outro modelo de desenvolvimento. É um contexto que trouxe diversas leituras sobre a relação entre desenvolvimento e educação e que sugere refletirmos sobre como contradizem com as idéias e práticas pautadas pelos movimentos sociais, já que esses propõem que a “educação não levará ao desenvolvimento se não for combinada com a reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isso para não cair na antiga falácia de que a educação, por si, pode impedir o êxodo rural, por exemplo” (KOLLING *et all*, 1999, p. 63). Como também argumenta Steffan (1997, p. 89), que o nível educacional de uma população não pode ser o responsável – “variável chave” – para o desenvolvimento coletivo de um povo ou nação, ainda que pela sua importância como “veículo de mobilidade social individual ou grupal”. Ou seja, a discussão sobre educação e desenvolvimento passa por discutir o projeto de país em seus diversos âmbitos.

Veio nos chamando atenção, portanto, o teor econômico⁶ dado às políticas educacionais na última década no país. Para Frigotto (1997, pp. 40-1), muitos dos novos conceitos usados⁷ para redefinir a dimensão da formação humana neste novo contexto – “pelos homens de negócios e seus assessores” – “são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial”. São essas orientações que se inserem num processo característico de como vem sendo tratado o problema da educação no âmbito nacional e mundial.⁸ Portanto, esta é uma observação que indica a fundamental influência cumprida por essas organizações, na difusão de diretrizes, a partir da relação com o novo ciclo capitalista no século XXI. Ou seja, uma tendência dos debates sobre a reforma educacional veio enfocar os problemas do setor a partir da qualidade e gestão de política para o ensino básico.

Como é observado, já no início da década de noventa, Paiva & Warde (1993) argumentaram que são exigências que interferiram nas orientações e nas discussões, quando previstas à gestão da política educacional pelo Estado, sobre “qualidade do ensino e gestão dos sistemas de educação” e que “têm contribuído para centrar a discussão dos problemas desse setor na América Latina sobre o ensino básico, com especial ênfase sobre sua qualidade” (PAIVA & WARDE, 1993, p. 11). Assim, também Coraggio (1998), quando apontou alguns aspectos da mudança de perspectiva da agenda educativa na América Latina, em razão conservadora sobre as falhas antigas, sob o auspício do “desenvolvimento econômico, de

perspectiva, nas diretrizes dos Organismos Internacionais, para a educação, não deixou de ser um rejuvenescimento da teoria do capital humano, com um perfil mais social (FRIGOTTO, 1997).⁹

Diante dos rumos da reforma educacional nos níveis básicos, ou a possível limitação do Estado na provisão de educação nesses níveis da escolarização, temos caracterizado uma das fortes tendências do pensamento conservador para essas políticas sociais nas duas últimas décadas. Associados ao pensamento neoliberal,¹⁰ que minimiza o papel do Estado nessas políticas, os problemas da educação de qualidade estão enfocados a partir da eficiência do sistema de ensino, e, por isso se justifica a intervenção do Estado, em níveis de ensino compatível com o seu novo papel retraído (AZEVEDO, 1997). Nesse sentido, esse breve levantamento de alguns aspectos das transformações ocorridas nas orientações às políticas educacionais, já na década de noventa, pode nos demonstrar que essa mudança está associada ao processo de transformação no interior da desordem capitalista. Podemos dizer, com isso, que essa perspectiva está associada ao rompimento da “promessa integradora da escolaridade” (GENTILI, 1998), desde a década de oitenta em pauta nos países da região, que previa uma absorção da força de trabalho, visto as condições ‘educacionais’ de um mercado de trabalho em expansão. Portanto, o que vemos são limites cada vez mais radicais sobre a absorção das necessidades por educação em nosso país, o que nos fará discutir sobre as lutas dos movimentos sociais nesse contexto adverso também à qualidade educacional.

CRISE DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS, DISCURSOS À QUALIDADE E LIMITES ÀS NECESSIDADES ESTRUTURAIS

Há um tratamento que se tornou comum e que é dispensado aos problemas da educação na atualidade, quando são observadas as considerações que as diretrizes de políticas educacionais trazem como ponto fundamental da crise: sua eficiência e qualidade.¹¹ Diante disso, os problemas parecem ser enquadrados mais na dimensão técnica, pois a dimensão política se esvazia. A qualidade “é tomada como se fora uma categoria neutra, concebendo-se soluções técnicas para os problemas, como se estes não estivessem envolvidos numa dimensão política” (AZEVEDO, 1994, p. 456).

Intelectuais brasileiros, inseridos nesse debate, se posicionaram positivamente com esse tipo de orientação mais técnica, forjada no âmbito internacional, como diretriz para as políticas educacionais. Como exemplo, Mello (1996) sustentou que essas orientações foram importantes, porque apresentaram um caráter objetivo e articulador a partir de seu conteúdo para formulação de políticas. Quanto ao caráter objetivo e articulador, apontou-os como derivados do conceito de “necessidades básicas de aprendizagem”, definidos pelos acordos

Sobre essa incapacidade atribuída ao Estado e sua ineficiência nas décadas precedentes, consequência da politização característica do intervencionismo, Enguita (1997) lembra um outro enfoque esclarecedor: se o enfoque no passado – “época florescente do Estado de Bem-Estar” – centrava-se na suposição “que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual à maior qualidade”, o mesmo não seria válido para mais tarde. Esse foco de atenção, pelo qual o conceito se deslocou dos recursos para eficácia do processo, foi uma das consequências no âmbito do financiamento público para educação no então Governo FHC que, conforme PINTO (2002, p. 125), teve como “pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior ‘participação da sociedade’”.¹³ A qualidade, apontada como fundamental para análise dos problemas educacionais, tem estratégias fomentadas, assim, para possibilitar o seu controle, já que a educação poderia se beneficiar das abordagens paradigmáticas, desenvolvidas no campo da teoria econômica e da análise de gestão empresarial. Neste sentido, perceberemos uma tentativa de neutralidade para com os problemas da educação, no discurso sobre a qualidade, já que esta se tornou central e mobilizadora da crise do setor. Enguita (Idem, p. 96) sugeriu que essa centralidade do tema, que sempre esteve no mundo da educação e do ensino, venha substituir os valores democráticos que expressem outro sentido, como “a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo”. Um jogo materializado pelas relações de poder, pelo qual sujeitos manifestam seus diversos interesses na estrutura social e objetivam constituir a condição da cidadania.

A desintegração do quadro de direitos – ainda que não efetivados por completo pelo Estado “de bem-estar ou populista” – foi apontada como a expressão mais ambiciosa do projeto intelectual e político a partir das perspectivas neoliberais.¹⁴ Essa é uma desintegração também cultural dos direitos sociais, como a educação, já que produz “uma reconversão qualitativa das formas culturais e ideológicas a partir das quais se definem e interpretam as noções de ‘democracia’ e ‘direito’” (GENTILI, 1995b, p. 230). Nesse sentido, dentro do campo de princípios do neoliberalismo, que reacende a diferença de poder na sociedade, uma das operações centrais sobre as questões políticas, dentro do campo de lutas, está em torno da distribuição desigual de recursos materiais, simbólicos e de poder, que são limitadas a um sentido de ajuste, manifestada numa reação teórica e política ao Estado intervencionista e de bem-estar, deslegitimando outra possibilidade de valores sociais além da lógica capitalista concorrencial (ANDERSON, 1996). Esta reação ao Estado, passa também por modelar o espaço público pelos “padrões do privado”, como observa Moraes (2002, p. 2002):

MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICA PÚBLICA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como discutimos anteriormente, um arcabouço de justificativas à qualidade educacional, ou à reforma do sistema educacional, foram construídos a partir de princípios que concluem que as necessidades na educação, são apenas de ordem à reorganização interna do sistema. Dessa forma, a reivindicação, por uma qualidade da educação parece não mais se sustentar pela associação entre qualidade e reestruturação do sistema, em seus mais variados componentes, dos elementos internos até recursos de financiamento. Como isso indica uma distribuição de direitos, diz respeito à subordinação da população, “incluída” na escola pública com qualidade – que estas políticas desejam servi-la – às relações dominantes de poder em nossa sociedade. Cabe, assim, discutir alguns elementos indicados pelos movimentos sociais populares do campo sobre a reivindicação pela educação do campo.

O Movimento pela Educação do Campo pode ser um campo de disputa à modificação da historicidade e do sistema de relações de poder, visto as práticas e quanto aos conteúdos de luta dos Movimentos Sociais em contexto tão adverso às conquistas sociais.¹⁶ Além de constatarmos um processo de modificação das formas camponesas, ou de seus “princípios orientadores de sua ação”, de pressionar o Estado, caso queiramos identificar a “participação ampliada das bases, a democracia direta sempre que possível” (SCHERER-WARREN, 1996), as questões de base histórica permanecem, visto as questões que salientamos anteriormente sobre o pensamento conservador aos direitos sociais. Neste sentido, evidenciam-se que a educação do campo deve ser compreendida na sua raiz social dos movimentos sociais, já que não percebíamos, ou percebemos, como o Estado vem provendo as condições estruturais necessárias para que ocorra uma educação do campo, mesmo que ela já venha sendo tecida pelos sujeitos históricos em suas condições objetivas de vida.

Os enfoques centrados na questão agrária constituem um aspecto muito importante para compor o perfil de análises sobre o contexto social de luta para as políticas públicas de educação, no âmbito das políticas neoliberais das últimas décadas. Discussões sobre as problemáticas da organização social da vida no campo demonstraram as razões pertinentes à luta dos trabalhadores do campo, denunciando a expropriação dos direitos sociais sobre os bens materiais e simbólicos:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o

permanência de um modelo de escolarização forjam o exercício de determinada condição de cidadania.

Essa é uma importante discussão na qual se dão as mediações histórico-sociais de poder na relação entre os sujeitos humanos, ao ser envolvidos no processo educacional com as condições educacionais denunciadas pelos movimentos sociais ante as limitações do Estado brasileiro no contexto do campo. A cidadania e a educação, assim, podem representar o sufrágio de um mesmo debate, pelo qual percebemos a manifestação da qualidade educacional provida à população que acessa às instituições públicas. Qualidade que pode estar proclamada ou definida de diversas formas, já que também vai representar as relações das forças que a determinam.

Se inserirmos na perspectiva de análise a dimensão a qual devemos construir uma relação entre o contexto social e a escolarização dos sujeitos do campo, podemos alcançar um patamar crítico sobre as denúncias do não acesso aos bens culturais.¹⁷ A denúncia central pode, assim, imprimir uma proposição de que “não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING *et all*, 1999, p. 29). Como também demonstra Caldart (2000, p. 62):

não podemos cair na falácia de que o debate sobre a educação básica do campo substitui, ou é mais importante, do que o debate sobre Reforma Agrária, sobre política agrária e agrícola, sobre relações de produção no campo... Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo.

Portanto, também perceberemos que a cultura camponesa é colocada como elemento fundamental no processo de escolarização, no qual, por certo, temos a crítica de que sofre a influência de pressupostos pedagógicos que encaram os saberes populares numa perspectiva adaptativa. Ou seja, vem ocorrendo, por parte dos movimentos sociais, uma diversidade de experiências e representações não valorizadas por uma tradição política e educacional, uma tradição de um enfoque central na necessidade de transformação da educação a partir do currículo escolar como desdobramentos de políticas de perfil urbano/industrial predominante.¹⁸ Ou seja, “uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (Idem, p. 37).

problemáticas sócio-culturais do contexto campesino, não como “estudos eletivos” ou “temas transversais”, mas para “pensarmos a formação destes educandos efetivamente como pedagogos e pedagogas *da terra*; como educadoras e educadores *do campo*” (CALDART, 2002a, p. 96). A necessidade pela educação do campo é identificadora da ausência de políticas públicas planejadas e efetivadas para o contexto rural em nosso país, como exemplificado nas assertivas dos movimentos sociais do campo: “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (CALDART, 2002b, p. 27); “a maior parte da população do campo sofre com a ausência de políticas públicas adequadas para suprir suas demandas”(CARTA DE PORTO BARREIRO, 2000).

A partir desta perspectiva, temos marcado o agravamento de uma situação educacional a ser resolvida pela ausência de políticas para o setor, como também, uma conjuntura desfavorável para supri-la. Ou seja, devemos interferir na estrutura estatal para problematizarmos as controversas saídas a essa dívida histórica, que está sendo significada dentro de uma capacidade estrutural constantemente experienciada como limites do Estado brasileiro, agravados pelos princípios neoliberais de gestão pública. Portanto, é instigante questionarmos que a provisão por regulações internas ao sistema, como leis, normativas, diretrizes curriculares etc., não deva ser a única dimensão satisfatória da provisão educacional nesse atual contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ideário derivado das diretrizes conservadoras neoliberais, focalizando o discurso da cidadania razoável, liberal, merece uma atenção redobrada, justamente por trazer intrínsecas concepções plausíveis. Conforme o que procuramos discutir, existem vários enfoques imprimidos à análise da complexa relação entre os preceitos conservadores e diretrizes previstas para a provisão da educação pelo Estado. O que podemos perceber é a tendência de localizar essas diretrizes frente às necessidades de ajustes do sistema educacional num novo perfil de Estado, ou às suas manifestas capacidades de provisão de políticas sociais à escolarização da população. Ao mesmo tempo, pensamos que este é o próprio limite que os movimentos sociais convivem para ampliar a educação do campo que buscam conquistar.

Chama-nos a atenção, também, como os movimentos sociais devem estar atentos às proposições consensuais, veiculadas por documentos objetivos sobre os novos rumos da educação no país e propostos pelos organismos multilaterais. São aportes teóricos e sugestivos de metas e orientações sobre a política educacional

legitimação política de sua pauta de luta. Da mesma forma, ao evidenciar outras dimensões, como aquelas do cotidiano escolar, da prática educativa e do saber-docente, ocorre uma consideração fundamental entre estratégias de luta que melhor colaboram para suprir o vácuo da construção de significados e práticas correspondentes entre aqueles que fazem a educação do campo e seus representantes, ou por hora, às pautas das políticas educacionais. Nesse sentido, o aprofundamento das discussões das pautas do movimento Por uma Educação do Campo surge não de uma transposição de cada contexto particular dos educadores e educadoras, entidades, movimentos sociais, mas também de um contexto de inserção analítica e de política de forma mais ampla em vistas à educação do campo no Estado brasileiro, o que o movimento pela educação do campo vem nos demonstrando.

NOTAS

¹ Para Warde & Paiva (1991, p. 21), “mesmo países com forte heterogeneidade estrutural ver-se-ão diante de exigências postas por seus setores modernos e pela inserção internacional, os quais involucram segmentos muito amplos de suas populações. O modelo não funciona com disparidades de monta, mesmo que seja apenas parte dentro de um todo heterogêneo, porque a ‘ponta’ tende a tornar-se dominante dentro dele”.

² Grifamos políticas “para educação” e “em educação”, por suas orientações teórico-metodológicas às questões aqui debatidas. “Para educação”, as políticas que integram as políticas sociais desenvolvidas pelo governo que “refletem nas características e funções propostas para o sistema educativo”, sendo relacionadas com ações que “se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social”. “Em educação”, como aquelas orientações que se refletem “na estrutura e nos conteúdos do currículo” (BIANCHETTI, 1999, p. 94).

³ Como lembra Paludo (2001, p. 168), “invariavelmente, tanto a política educativa quanto as tendências pedagógicas articulam-se ao movimento das forças políticas e culturais presentes na sociedade”.

⁴ Para Toledo (1995, 81), temos a tentativa, por parte do pensamento neoliberal, de converter-se em um senso comum, semelhante ao argumento que: “o antiestatismo espontâneo do povo é reforçado pela idéia de um Estado causador da crise”.

⁵ Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe (OREALC), Banco Mundial, Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por exemplos.

⁶ “Palavras tais como *competitividade, vantagens comparativas, produtividade, eficiência, eficácia, êxitos, qualidade*, etc. foram introduzidas, sem mediações nos objetivos de política e nos discursos dos funcionários” (SUÁREZ, 1995, p. 112).

⁷ Tais como: globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e valorização do trabalhador”.

⁸ Para Boom (1997, p. 59), “a definição das políticas educativas deixou de ser um problema

semelhante pela qual Borón (1996) vai explicitar sobre os direitos sociais alcançados por esse modelo, que nunca seriam assim caso apenas a intervenção do mercado prevalecesse.

¹⁵ Ainda segundo essa autora, fazendo referências aos seus estudos sobre o tema, “da mesma forma que as fronteiras entre o fora e o dentro, o privado e o público, o espontâneo e o manipulado se confundem e pedem uma reflexão mais aprofundada, também, a diferença entre ‘lutar por prédios’ e ‘lutar por qualidade’ parece perder importância frente à realidade registrada pelas pesquisas” (Idem, p. 85).

¹⁶ Para Rossiaud & Scherer-Warren (2000, p. 28), “em distintos momentos, conjunturais ou dependendo dos objetivos daquela fase, os movimentos passam de uma estratégia a outra ou podem combinar diferentes tipos”. Conforme Bernardo Mançano Fernandes (1999, p. 57), “nas últimas décadas, diversos movimentos sociais e principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, conquistaram mais 7 milhões de hectares, assentando aproximadamente 160 mil famílias”.

¹⁷ Os dados sociais recentes (2000) da provisão educacional no campo pelo Estado brasileiro são exemplos concretos de como a sua ausência é manifesta, como a estrutura ao atendimento educacional de 24,9% às crianças de 4 a 6 anos e de 4,5% aos jovens de 15 a 17 anos (IBGE e MEC/ INEP apud RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, pp. 14-5).

¹⁸ A educação escolar adequada às exigências da cultura urbano-industrial vem historicamente, desde a segunda metade do século XIX, sendo colocada juntamente com a “preocupação com a expansão de escolarização das massas trabalhadoras” (NEVES, 2000, p. 188).

¹⁹ Conforme informações de membros da Coordenação da Educação do MST-PR, há uma carência de educadores para trabalhar numa estrutura e proposta escolar denominada Escola Itinerante dos Acampamentos no Paraná (regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, no final de 2003), pois é difícil envolver educadores com perfil e habilitados para atuar a partir dos princípios político-pedagógicos desta proposta. Essa proposta também já existe no Rio Grande do Sul desde novembro de 1996.

²⁰ Sobre essa questão, temos no texto-base “Por uma educação básica do campo”, de 1998, uma exclamação, em nota de rodapé, bastante curiosa: “Podemos nos inspirar nessa indicação [Relatório Delors] e pensá-la desde as bases que aqui estão sendo propostas para uma educação básica do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 67).

²¹ Ainda para Paludo (Idem, pp. 175-6), “sua intencionalidade, embora proponha o respeito às diferenças culturais, o direito à cultura universal, à participação dos sujeitos populares nos projetos, o respeito à natureza, não tenciona no aprofundamento da democracia econômica nem contribui para que as classes subalternas constituírem com sujeitos coletivos propositores de políticas para a sociedade e capazes de defender/disputar estas políticas e os próprios rumos da sociedade. Sua proposta, embora apresente-se como um novo paradigma, acaba propondo a integração das classes subalternas nos limites das possibilidades desenhadas e permitidas pelas elites, principalmente na esfera da economia e da política. Não há a perspectiva de construção de um poder popular expresso pelo avanço da hegemonia popular. Em síntese, não se articula à perspectiva de construção de um outro projeto de sociedade”.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In. KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). *Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação Básica do campo, n. 4), 2002, pp. 25-36.

_____. A escola do campo em movimento. In. BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (orgs.) *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação Básica do campo, n. 3), 2000, pp. 39-87.

CAMPOS, M. M. M.. As lutas sociais e a educação. In. SEVERINO, A. J.; MARTINS, J. de S.; ZALUAR, A., e outros. *Sociedade civil e educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Anped, 1992 (Coletânea C.B.E), pp. 73-91.

CARTA DE PORTO BARREIRO In. *II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo*. Porto Barreiro, 02 a 05 de novembro de 2000.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In. TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996b.

_____. *Sobre La Investigación Y Su Relación Com Los Paradigmas Educativos*. In. WARDE, M. J. (org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp. 73-84.

DIAS, E. Fernandes. Educação e cidadania: classes e racionalidades. *Cadernos Andes* (Educação e Trabalho). Brasília, n. 10, outubro 1993, pp. 81-121.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista da USP*, São Paulo, n. 17, mar./abr./maio 1993.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1996.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In. GENTILI,

NEVES, L. M. W.. Ensino médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In. _____ (org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PAIVA, V.; WARDE, M. J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade de ensino básico. *Educ. Soc.*, Campinas, ano XIV, n. 44, abril/993.

PALUDO, C. Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PAOLI, M. C. Movimentos Sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In. HELLMANN, M. *Movimentos Sociais e democracia no Brasil: "Sem a gente não tem jeito"*. São Paulo: Marco Zero, Ildesfes, Labor, 1996, pp. 25-56.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n 80, setembro/2002, p. 109-136.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. dos (org.). *Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

ROSSIAUD, J.; SCHERER-WARREN, I. *A democratização inacabável: as memórias do futuro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SCHERER-WARREN, I. *Redes de Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola, 1996.

SEVERINO, A. J. A escola e a construção da cidadania. In. SEVERINO, A. J.; MARTINS, J. de S.; ZALUAR, A., e outros. *Sociedade civil e educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992 (Coletânea C.B.E), pp. 9-14.

STEFFAN, H. D. *Globalización, educación y democracia en America Latina*. In. CHOMSKY, N.; STEFFAN, H. D.. *La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia*. México, D.F.: Contrapuntos, 1997, pp. 49-181.

SUÁREZ, D. Políticas públicas e reforma educacional: A reestruturação curricular na Argentina. In. SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de (orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 108-27.

TOLEDO, E. de la G. Neoliberalismo e Estado. In. LAURELL, Asa Cristina (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 71-89.

WARDE, M. J. *As políticas das organizações internacionais para a educação*. Em Aberto, Brasília: INEP, ano II, n. 56, out./dez. 1992.