

**VANTAGENS DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE
ADULTOS RESIDENTES EM ÁREAS RURAIS DO BRASIL E DE PORTUGAL**

Advantages of the literacy to the resident adults in rural areas of Brazil and of Portugal

Eloy Alves Filho
Arlete Maria Feijó Salcides*

RESUMO

Inscrevemos este estudo entre aqueles que visam contribuir na construção de alternativas capazes de atender as recomendações da Unesco para a chamada “Década da Alfabetização”, cuja previsão é alfabetizar 861 milhões de adultos no mundo. Nessa direção, problematizamos o que tem sido correntemente anunciado por experts como vantagens do alfabetismo em posições que o removem de seu contexto sócio-histórico-cultural, realizando dois estudos de casos envolvendo, como participantes, grupos de agricultores adultos residentes em áreas rurais do Concelho de Sabrosa, na região de Trás-os-Montes e Douro, em Portugal, e em área reformada do estado de Goiás, no Brasil, que serviram de base para um estudo comparativo. Localizamos aspectos que vêm caracterizando os participantes do estudo e, ainda, construímos categorias de análise que resultaram na identificação de recorrências entre os depoimentos concedidos pelos participantes dos dois países.

Palavras-Chave: Alfabetismo; Década da alfabetização; Vantagens do alfabetismo.

ABSTRACT

We enrolled this study among those that seek contribute in the construction of alternatives capable to assist the recommendations of Unesco for the call “Decade of the Literacy”, whose forecast is to alphabetize 861 million adults in the world. In that direction, we problematized what has been continuously announced by experts as advantages of the literacy in positions that remove it from its partner-historical-cultural context, accomplishing two studies of cases involving, as participants, farmers’ resident adults groups in rural areas of Concelho of Sabrosa, in the area of “Trás-Os-Montes and Douro”, in Portugal, and in reformed area of the state of Goiás, in Brazil, that served as base for a comparative study. We also try to characterize the participants of the study and, still, to build analysis categories that resulted in the recurrences identification among the speeches granted by the participants of the two countries.

Keywords: Literacy; Decade of the literacy; Advantages of the literacy.

* Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo – USP, com estágio Pós-Doutoral junto ao Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra/Portugal. Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal de Viçosa. Contato: eafilho@ufv.br.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, com Etapa de Formação de Doutorado junto ao Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra/Portugal. Professora da Universidade Federal de Pelotas – Campus Unipampa/Jaguarão-RS. Contato: arletesalcides@terra.com.br.

Introdução

Abordar o tema da educação de adultos no contexto das áreas rurais significa dizer do interesse de problematizar alguns pressupostos presentes tanto no Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em vigor no Brasil, como nas diretrizes que orientam e regulam o Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Promotoras de Centros de Reconhecimento, Validação, Capacitação e Certificação – RVCC e a oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA, em Portugal. O principal deles talvez seja uma certa conexão proposta entre escolarização e desenvolvimento sustentável, previsto como resultado de tais ações.

A associação proposta no documento de orientação oficial do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA, expedido no Brasil, e nas diretrizes do Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Promotoras de Centros de RVCC podem ser questionadas, na medida em que se considere que a noção de “desenvolvimento sustentável” em que se ancora, parte de um reconhecimento de “insustentabilidade” ou inadequação econômica e social da parcela da população à qual destina suas ações.

Os planos “oficiais” de desenvolvimento, tanto no Brasil como em Portugal, parecem inspirados naquela visão desenvolvimentista que define tanto as competências dos agricultores como as características do sistema técnico que eles devem colocar em ação, orientada pelos cânones de uma certa idéia de modernização. Sob esse enfoque, trata-se de aportar “novos conhecimentos àqueles que estão em atraso na rota do progresso, ou seja, os retardatários da modernização” (ALMEIDA, 2002: 52).

Especialmente nos dois últimos séculos, esses esperados efeitos têm aparecido, quase sempre, vinculados às teorias sociais e pós-iluministas, ou melhor, “liberais”, e às expectativas contemporâneas com respeito ao papel do alfabetismo e da escolarização no desenvolvimento sócio-econômico, na ordem social e no progresso individual, constituindo-se na base necessária para a construção de uma crença que deu origem àquilo que foi definido como “mito do alfabetismo” (GRAFF, 1990).

Não se trata aqui de entrar na seara das discussões favoráveis ou contrárias a posição de Graff, e, sim, a partir de suas considerações propor uma reflexão sobre o que, correntemente, tem sido inquestionavelmente anunciado como vantagens do alfabetismo em posições que acabam supervalorizando o “alfabetismo” por si mesmo, e, ao fazê-lo, o removem de seu contexto sócio-cultural.

A busca por conhecer tanto singulares como plurais formas dos adultos residentes em áreas rurais significarem a alfabetização, se regula pelo desejo de confirmar a suspeita de que talvez a multiplicidade de discursos sobre o valor da alfabetização não tenha garantido a construção de um sentido único, comum a todos, sobre a importância de se estar ou não alfabetizado, admitindo que o sentido não provém de garantias e necessidades impostas de fora (MELUCCI, 2001).

Acredita-se que, nessa direção, se possa romper com visões nas quais o significado e a constituição do alfabetismo são quase homogeneamente pressupostos, preferindo os conceber como foco de pesquisa e investigação.

1. Justificativa

Data-se a origem do interesse em investigar significados singulares e coletivos construídos por trabalhadores rurais brasileiros não alfabetizados sobre a alfabetização, quando da inserção dos autores em um assentamento rural da reforma agrária, em outubro de 2001, oportunidade em que se tomou conhecimento da existência do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, financiado, desde 1998, com recursos do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA disponibilizados para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, autarquia responsável pela gestão e aplicação dos recursos.

Foram, a partir de então, inúmeras e sucessivas tentativas à apropriação de informações sobre o PRONERA e de dados relativos a uma maior ou menor adesão dos assentados às propostas educativas e aos índices de evasão nas classes de alfabetização, constantes nos Relatórios emitidos pelas Universidades credenciadas junto ao Programa onde, geralmente, se encontravam textos produzidos por representantes dessas Instituições de Ensino Superior com a finalidade de explicar as razões para as elevadas taxas de desistência.

A análise desses documentos permitiu identificar que as justificativas mais recorrentes para explicar as causas dos significativos índices de evasão podem ser sintetizadas nos seguintes argumentos: os trabalhadores deixam de freqüentar a escola por causa do cansaço da lida na roça, nas lavouras; de problemas de acuidade visual; das más condições das salas de aula, falta de iluminação e mobiliário adequado; da longa distância de suas casas percorridas a pé até a escola; de problemas de saúde, decorrentes da idade avançada; ou, então, do atraso do Governo no repasse de verbas para pagamento dos salários das educadoras que, na falta desses, suspendem temporariamente as atividades, interrompendo o processo de ensino, só para citar alguns exemplos.

No caso de Portugal, a oportunidade de conhecer a realidade educacional de adultos residentes em áreas rurais, em 2004, constituía-se, no primeiro momento, em uma aposta de aprender com a experiência de um “outro” pois, guardadas as diferenças históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais que caracterizavam uma e outra realidade rural, se acreditava que as alternativas formuladas para dar conta de reduzir os índices de analfabetismo na sociedade rural portuguesa poderiam inspirar ações ainda não propostas no âmbito do PRONERA.

Porém, ao verificarmos os níveis de escolaridade da população portuguesa, em geral, e dos adultos com idade acima de sessenta e cinco anos, classificados, na maioria dos casos, como parcela “não-ativa” da população, ou melhor, não atuante no mercado de trabalho, e, também, conhecermos a concepção de “educação ao longo da vida” desdobrada em medidas e ações, formuladas no âmbito das determinações resultantes do acordo entre os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, conclui-se que, se por um lado, o Movimento de Educação do Campo, no Brasil, celebrava o PRONERA como uma possibilidade de atender a população residente em áreas rurais, o Governo Português, representado, nesse caso, pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, voltava-se, sobretudo, ao financiamento de projetos exclusivamente destinados à qualificação

ou à elevação dos níveis de escolaridade entre crianças, jovens e adultos até sessenta e cinco anos.

Superado o primeiro impacto que tais informações causaram, surpreende, mais uma vez, o fato de se verificar que, em tal contexto de ações, figurava um índice de, aproximadamente, 9% de analfabetos, sendo que parte desses, estão, na atualidade, alijados dos benefícios de programas e políticas públicas do Governo português.

Felizmente, contrariando essa lógica, destaca-se uma experiência que se constitui numa alternativa educacional voltada à alfabetização de adultos residentes em áreas rurais do Concelho de Sabrosa, em vigor nas dependências do Centro de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional que, sensível às necessidades e interesses da comunidade, não hesitou em garantir um espaço para que adultos, de idades variando entre trinta e mais de setenta anos, pudessem ter garantido seu direito de acesso à escola.

A partir do primeiro contato, buscou-se identificar índices de freqüência e de evasão entre os alunos das duas classes de alfabetização em funcionamento, cada uma, numa freguesia do Concelho, a fim de conhecer as razões apontadas pelos alunos como motivos para suas desistências. Diferente das justificativas formuladas para explicar o abandono da escola no Brasil, os dados disponibilizados, através de um relatório de atividades emitido pela professora responsável pela classe de alfabetização de adultos, apontavam que, na maioria dos casos, as desistências eram de adultos do sexo feminino e as explicações para a impossibilidade de se manter freqüentando o curso, se restringiam, praticamente, a duas questões: impedimento por parte dos cônjuges ou compromissos relacionados aos cuidados com os filhos.

2. Metodologia

A análise dos Manuais de Operações do PRONERA, das tabelas expedidas pela Coordenação Nacional do Programa; dos Relatórios emitidos pelas Universidades conveniadas e os dados do CENSO – IBGE – 2000, foram determinantes para que se pudesse construir critérios para definir a área rural em que adultos não alfabetizados seriam alvo desse estudo.

Assim, considerando as diferenças históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas que caracterizam, a princípio, especialmente, cada região do Brasil, se definiu o Projeto de Assentamento Rio Paraíso, localizado no município de Jataí, no estado de Goiás, como área rural a ser investigada.

A decisão de realizar um estudo que envolvesse como participantes alunos das classes de alfabetização de adultos mantidas em duas freguesias do Conselho de Sabrosa, Celeirós e Sabrosa, resultou da análise de documentos disponibilizados e entrevista concedida pelo Diretor do Centro de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional com sede em Sabrosa; de dados divulgados pelos Censos 2001 – INE; e, também, pelas informações obtidas através de entrevistas realizadas tanto com o Diretor do Serviço Central do Ministério da Educação como com especialistas no campo

da Educação de Adultos, em Portugal.

Quanto à seleção dos participantes, em cada estudo de caso, considerou-se o universo de adultos não alfabetizados identificados, no Brasil, na lista fornecida pela Superintendência do INCRA no estado de Goiás e, em Portugal, através de informações obtidas junto à Direção do Centro quanto ao índice de analfabetismo identificado no Conselho de Sabrosa.

Considerando que as histórias de vida são um instrumento extremamente rico para poder trabalhar com as pessoas (JOSSO, 2000), uma vez que tal instrumento contribui para que tomem consciência daquilo que se poderia chamar, em termos sociológicos, de determinações que pesam sobre a maneira de estar no mundo, se optou por esta técnica com vistas a que se pudesse, por um lado, considerar a subjetividade nas múltiplas dimensões presentes em um processo de investigação e, por outro, se afastar de metodologias quantitativas, experimentais e racionalistas (FERRANOTTI, 1988).

Realizou-se, assim, dois estudos de caso que serviram de base para um estudo comparativo.

3. Estudos de Casos

O primeiro estudo de caso envolveu como participantes doze trabalhadores rurais que residem no assentamento “Rio Paraíso”, no Estado de Goiás, na Região Centro-Oeste do Brasil.

O segundo estudo de caso envolveu dez alunos de classes de alfabetização em funcionamento nas Freguesias de Sabrosa e Celeirós, no Concelho de Sabrosa, Região Norte de Portugal.

O registro de histórias de vida dos residentes nas áreas rurais do Brasil e de Portugal possibilitou a identificação de recorrências nos temas abordados pelos participantes nos dois estudos, os quais foram sistematizadas em torno das seguintes categorias: condições atuais de vida; acesso à escola, na infância; objetivos pessoais para aprender a ler e a escrever; valor do estudo; e, por fim, futuro dos filhos e educação.

Apresentam-se, no que segue, excertos das histórias de vida dos participantes nos dois estudos, organizados e discutidos em torno de cinco categorias.

3.1. Condições atuais de vida

Para uma grande parcela da população brasileira, devido ao perfil ou vínculo com a agricultura, ou, ainda, por falta de outra alternativa para sobreviver, o acesso a um pedaço de terra se constitui no seu único meio de vir a produzir e se sustentar.

Adotando uma abrangência menos simplificada do conceito de reforma agrária (SPAROVEK, 2003), poderão ser contabilizados outros fatores, além da conversão do latifúndio em área reformada. Em recente estudo concluído por Alves Filho e Salcides (2003), analisou-se que, no seu caráter finalístico, a Reforma Agrária se constitua em um instrumento de democratização não só através de políticas de redistribuição de terra

como, também, de outros meios de produção, além da ampliação do acesso aos benefícios relativos aos poderes político, econômico e social que visam permitir a todos os cidadãos a realização plena de seus direitos fundamentais.

Nesses termos, a avaliação de um assentado sobre as suas atuais condições de vida e a expressão de suas expectativas de futuro, revelam o quanto o Programa de Reforma Agrária tem deixado de cumprir com as metas previstas.

Acho a vida boa no campo...vive aqui é melho que na cidade. Quando vim prá aqui... esperava o melhor... mas foi diferente... muita luta... cada dia mais...O que falta aqui é recurso... crédito prá trabalha... eles promete... vai jogando e não dá... o tempo vai passando...Se a gente fosse mais visto... eles vê os grande primero... eles chega nos pequeno atrasado... passo a hora de planta... só planto cana e tiro leite. Queria deixa alguma coisa mais... que só um pedacinho de terra...

Apesar de certos limites, verificam-se algumas ações que se traduziram, de algum modo, na realização e satisfação de alguns beneficiários, tal como se pode verificar nos excertos de depoimentos de dois participantes desse estudo.

Quando a gente chegou aqui, moramo num barraquinho de pau a pique... depois que nós construimo essa casa boa.

Me sinto prazeroso morando aqui, apesar de não pode fazer o que quero. Não troco prá ir prá cidade, eu quero o meu lugar aqui sossegadinho. Tiro o meu pãozinho de cada dia. Lido no leite, na horta. O filho mexe no quintal, no porco, nas galinha.

Por seu lado, em Portugal, as atuais condições de vida das mulheres residentes nas áreas rurais investigadas em Portugal, resultam de uma história de exclusão e submissão, no primeiro momento, aos desejos e a orientação das figuras paterna e materna e, na etapa seguinte, a transferência desse poder de mando dos pais para seus cônjuges. O excerto da história de vida de uma das participantes inscreve-se nesse contexto de menos valia da identidade feminina e de soberania da figura masculina sobre a feminina.

Quando já tinha meus filhos criados, quis ir à escola. Uma professora tinha uma sala à noite, mas meu marido proibiu de eu vir nas aulas... chaveava até a porta para impedir de sair.

Não se trata, porém, de dizer que certas idéias descrevem mais adequadamente mulheres do que homens ou vice-versa. Discursos que caracterizam as mulheres como mais cuidadosas em suas relações, mais capazes de alimentar, proteger e cuidar, e os homens como seres mais agressivos e combativos, são constantemente repetidos na cultura ocidental. Os relatos de duas mulheres sobre suas experiências conjugais são exemplos de práticas ancoradas “nas verdades” descritas acima e, nesses termos, legitimadas por essa população.

Após a morte do meu marido pude voltar prá escola... ele bebia e me batia muito.

Meu marido me tratava mal e me batia. Não podia estudar. Fiz, sim, foi “curso de paraquedismo”,

pois ele me jogava para fora de casa pela janela.

Propõe-se, aqui, o afastamento de concepções que pressupõem que as idéias que determinada sociedade tem sobre as mulheres não são baseadas numa realidade dada qualquer, mas que elas surgem de nossos lugares na história e na cultura e, nesses termos, são atos políticos que refletem os contextos dos quais essas mulheres emergem e os futuros que imaginam ver.

3.2. Objetivo pessoal para aprender a ler e a escrever

As redes de recrutamento, tal como sugere Melucci (1999), têm um papel fundamental no processo de envolvimento individual.

Quem se mobiliza nunca são indivíduos desgarrados. Os indivíduos interagem, se influem reciprocamente, negociam no marco destas redes, tanto com aqueles com quem cotidianamente partilham sua existência, como com entes queridos que deixaram de conviver por circunstâncias da vida. As afirmações de dois participantes do estudo de caso de Goiás revelam um pouco do valor dos vínculos e da importância de responder positivamente em situações sociais.

Queria manda uma cartinha prá minba irmã... pros parente que tão longe... queria eu mesma pensa na cabeça e escreve

Se tivesse aula aqui à tarde eu ia. Eu gostava de ir pelo menos prá me defende, prá viaja, ler o nome do ônibus... ia servir prá muita coisa... ler folheto na Igreja... tu vai lá na frente e pode lê pros otro.

Aqui cabe lembrar Melucci, quando diz que “as pessoas não são moldadas simplesmente por condições estruturais, elas sempre se adaptam e dão um sentido próprio às condições que determinam suas vidas” (1994: 152), e recomenda que, sem ser relativista, se deva tentar compreender essa pluralidade de sentidos, como se pode verificar nos significados atribuídos ao ato de se alfabetizar, presentes nos relatos de dois assentados em Rio Paraíso.

Queria lê na Igreja. Em casa, todo o ano eu rezo um terço... quem lê é os otros

Agora... se tivesse aula... eu não ia. Não agüento mais barulho perto de mim. E eu não tenbo mais capacidade. Nós temo que ta preparado quando a trombeta tocar.

Assim, quando certos agentes proclamam saber o que é melhor para seus “outros”, significando de modo universal ou homogeneamente uma determinada experiência, põem em circulação um tipo de discurso, ou de dispositivo que atua na direção de armar o sujeito de uma verdade que não conhecia, que não residia nele. Conforme analisa Foucault (1997: 130), “trata-se de fazer dessa verdade apreendida, memorizada progressivamente, um quase sujeito que reina soberano”, em cada um.

No caso português, hoje o apelo à formação e à aprendizagem ao longo da vida

tende a ser, predominantemente, orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas, “num quadro de crise do Estado de bem estar e de esbatimento do seu papel na educação” (LIMA, 2002: 129).

Nesse contexto, a educação de adultos tende a ser considerada como um bem de consumo passível de comercialização e de troca, e a “aprendizagem ao longo da vida” parece se transformar em um atributo individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra um “outro”, com menos “competências” para competir.

Porém, contrariando essa lógica, ecoam vozes que, nem sempre, podem ser ouvidas, especialmente por aqueles a quem, na atualidade, cabe a responsabilidade de formulação de políticas públicas destinadas aos adultos portugueses que não tiveram na infância reconhecidos seus direitos de ingressar e/ou de permanecer o tempo necessário na escola para adquirir as habilidades de saber ler, escrever e contar.

Seria justo excluí-los mais uma vez?

Ou, quem sabe, vale a pena ouvir o que “os excluídos” ou “alijados” têm a dizer sobre suas expectativas e esperanças trazidas à tona pela oportunidade, tardia, é verdade, porém imprescindível para que “sonhos simples” de “gente simples” tenham lugar para se traduzir em experiências reais, tal como enunciaram os participantes desse estudo, alunos das classes de alfabetização em funcionamento no Concelho de Sabrosa. Dentre os depoimentos selecionei três exemplos para apresentar no que segue.

Quero aprender a ler para ler livros de histórias de lavradores. Quer muito ler o livro que minha mãe me deixou: “o menino que salvou Jesus”.

Vim para a escola agora porque gosto de conviver e, também, por o olho prá ver se vai mais uma letrinha para o “gravador”.

Voltei agora à escola para poder fazer a 4ª classe e tirar carta de motorista...pois exigem que tenha no mínimo o 4º ano. Quero dirigir para poder andar pelo Concelho, pois não há linha de transporte coletivo, ônibus, na região.

O mais importante, conforme propõe Almeida (2002: 204), é “evitar uma formação de tipo instrumental estreita, virada para um mercado imaginário ou tão evanescente que, uma vez completa a formação para o emprego, ele já não está lá ou nunca esteve”.

Cabe destacar, ainda, a crítica proferida por Lima, quando analisa que, provavelmente, a recusa de pedidos ou suspensão de financiamentos destinados à difusão do alfabetismo entre adultos idosos, com idades acima de sessenta e cinco anos, se ancore na crença de que a solução “darwiniana”, ou melhor, que “a renovação natural das gerações, resultará, a médio e longo prazo, na redução dos índices atuais de analfabetismo entre a população portuguesa” (2002: 137).

3.3. Acesso à escola na infância

Uma revisão na história da educação nas áreas rurais do Brasil possibilita-nos ampliar a compreensão sobre as dificuldades de acesso da população rural às escolas, bem

como sobre o caráter com que se implementaram as propostas de escolarização, criadas para atender as demandas dessa parcela da população, tal como se pode verificar nos dois depoimentos que seguem.

Quando eu era criança... trabalhava no campo... com o pai e os irmãos. Meu pai pôs na escola... o recurso não tinha naquele tempo era sertão... em Minas Gerais. Tinha escola... não tinha recurso... pai e mãe não sabia ler prá ensina... a escola era longe... nós ia à pé... nós ia andando... eu e meus irmãos... eu tinha uns oito ou dez ano. Depois paro... um dos irmão ainda aprendeu um pouco... a cabeça minha não ajudava... nós fico uns quatro ano... mas eu não consegui aprende quase nada. Fui quatro ano na escola e não aprendi nem a fazer meu nome... todo dia ia na aula... tinha uns nove, dez ano por aí. Nós ia na escola... mas ninguém ajudava... não adiantava... Nós andava uns cinco quilômetros a pé naquela geada... o pai obrigava... meu irmão aprendera a se defende. Me lembro que eu gostava de ir... mas não aprendia. Quando voltava... nós trabaiaava na roça. O pai um dia falo: “vai na roça... não vo mais te bota”.

Na década de 1980, segundo Grzybowski (1981), apostava-se que a educação no meio rural brasileiro pudesse contribuir para a manutenção do homem e da mulher no campo e para o aumento da produtividade da mão-de-obra agrícola.

A pressuposta relação entre educação e trabalho é central para compreender possibilidades e limites da história da educação nas áreas rurais, uma vez que “as propostas de ensino estiveram fortemente ancoradas na crença de que para uma economia e uma sociedade moderna são necessários cidadãos modernos e trabalhadores eficientes” (INEP, 1982: 16). Assim, não eram raros os investimentos de proprietários para criar e manter classes destinadas ao atendimento, especialmente, dos filhos dos trabalhadores, como relata um participante desse estudo.

Fui um três méis estuda... depois de grande... tinha 8, 10 ano. Foi na fazenda... na cidade nunca estudei. Tinha a filha do fazendero que teve uma escolinha... pros menino mais pequeno... fui na aula... mas não aprendi nada. Me lembro que achei ruim... que mudei prá outra fazenda e não tinha esse negócio de escola...

A educação desenvolvida pelo Estado no meio rural não tem sido aquela que aparece em razão das necessidades das populações rurais, mas, ao contrário, tem se caracterizado como a que “se destina” a estas populações.

Na primeira metade do século XX, em Portugal, a economia do latifúndio coexistia com uma situação social grave no país. Exemplos de dificuldades enfrentadas por grande parte dos trabalhadores rurais, no período em questão, podem ser reconhecidas nos excertos de histórias de vida de dois residentes da área rural do Concelho de Sabrosa.

Até os onze anos andava descalça e nunca fui à escola. Trabalho desde criança nas Quintas, de sol a sol... andava à frente do gado. As sextas feiras vinha prá casa... calçava sapatos, só quando chegavam na

civilização...a partir de Celeirós...para economizar os sapatos...as roupas eram remendadas.

Conforme analisaram Pires e Zanoni (1991), mais preocupante ainda era a situação das mulheres, residentes nas áreas rurais, às quais foram negadas tanto oportunidades de acesso à escola como ao mercado de trabalho. Sendo, também, que quando lhes era concedido o direito de atuar junto aos pais e/ou cônjuges no trabalho no campo, raramente seu salário era compatível ao dos homens, uma vez que se alegava que a diferença na tarefa justificava o menor ganho. Tal prática parece ter caracterizado as relações entre as mulheres participantes desse estudo e “seus outros”, como será observado nos trechos extraídos de duas histórias de vida, apresentados no que segue.

Quando fui na escola, quando era criança, a mãe ia buscar na aula para fazer o serviço de casa e cuidar dos meus irmãos mais novos, e ajudar os pais no trabalho do campo.

Desde miúda trabalhava no campo e por isso não continuei na escola. Tinha sete irmãos... os outros seis foram e ficaram na escola. Como eu era a mais velha, tive que sair prá ajudar a mãe a cuidar dos pequenitos.

3.4. Valor do estudo

A modernidade não questionou “seriamente” o conceito de cultura. Aceitou-se, de um modo geral, que cultura designava o “conjunto de tudo aquilo que a Humanidade havia produzido de melhor”. Nesse sentido, a cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal: única, porque se referia àquilo que de melhor se havia produzido, e, universal, porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a modernidade esteve por um longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural e excludente.

Considerando que sem relações de diferença, nenhuma representação ocorreria, tal como analisa Hall, “não podemos falar muito tempo sobre uma experiência, uma identidade, sem admitir a existência de um outro, pois a identidade é sempre construída em relação a outros termos” (1996: 69). Os “lugares” de onde falam os assentados, ou melhor, situam-se na rede social, os autores dos depoimentos apresentados no que segue, revelam como esses trabalhadores se auto-definem na relação com seus “outros”.

O estudo é o futuro duma pessoa...a pessoa fica inteligente...tenho vergonha de dizer que sou analfabeta.

Fui criada no cabo da enxada... não fui nas reuniões das mulheres porque não sei borda...fazer crochê...fico chateada de vir ali...sem graça.

A gente até passa vergonha no meio de gente por o dedão prá assina por isso.

Nesse sentido, vale lembrar uma importante contribuição de Foucault (1992) na construção de uma noção de poder que problematiza, de certa forma, e desacomoda o significado socialmente partilhado de cultura. O mesmo autor concebe um conceito como

resultado de uma construção arbitrária, como um discurso produtivo que engendra rituais de verdade. O excerto da história de vida de um assentado é representativo de uma crença de “quem” são “os analfabetos” e qual o lugar reservado a “eles” na rede social, internalizada, sem dúvida, a partir da legitimação de discursos circulantes na realidade social e na cultura.

A vida podia ser melhor. Na cidade, nem arruma serviço o analfabeto...só na roça. Eu digo prá minha neta estuda...se não tem que fica que nem a vô...só na roça... a roça é sofrido. Se tu tem estudo... estuda sempre mais...pode trabalha...não precisa pega sol todo o dia...faz um serviço limpo.

Aqui cabe lembrar Hall, quando analisa que “essa idéia de que as coisas só têm significado pela sua inserção dentro de um determinado sistema de classificação tem conseqüências muito profundas” (1997: 28). Nesses termos, o mesmo autor sugere que é preciso “[...] aceitar que o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas, sim, que é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação”. O modo como grande parte dos assentados auto-descrevem-se é indicativo de uma menos valia de si quando se compara a um modelo prescrito de como devem ser e o que devem saber os cidadãos.

Qualquer projeto de educação ao longo da vida, em Portugal, conforme analisa Lima (2002), não pode deixar de considerar que a educação de adultos não pode ser enclausurada num universo educativo e numa política cultural restritos.

Segundo Lima, “[...] é também inadmissível que seja simplesmente subordinada a objetivos pragmáticos de adaptação e conformação, de competitividade econômica e de produtividade” (2002: 143). Excertos de depoimentos de dois alunos de uma das classes de alfabetização evidenciam a importância de que se revisem certos princípios que vêm, soberanamente, regulando as ações decorrentes de políticas públicas Estatais, uma vez que as pessoas atribuem sentidos próprios às suas experiências de vida, nem sempre compatíveis, como se verá nos exemplos apresentados abaixo, com pressupostos de ordem racionalista.

Sempre fui “apaixonada” pela escola. Queria escrever cartas. “Escrevo à minha maneira”. Sei escrever meu nome.

Se tivesse estudado tinha me desenrascado melhor na vida e já tinha a minha carta de motorista na mão prá andar no Concelho.

A herança das luzes e as dimensões simbólicas otimistas ligadas à primeira modernidade — à chamada modernidade simples — reforçaram a tendência para atribuir aos sistemas de ensino virtualidades alargadas de transformação progressiva das sociedades.

É inegável que, no plano da educação como em outros planos, a longa tradição ideológica do progresso continha uma forte componente de otimismo ingênuo, responsável, tantas vezes, pelas frustrações daqueles que, em lugar de estudar, tiveram que traba-

lhar, desde cedo, para sobreviver, tal como pode ser identificado nos depoimentos de três participantes desse estudo.

Se eu tivesse estudado acredito que podia ter sido costureira e, em muito pouco tempo, seria modista. Se tivesse estudado mais... teria arranjado um empreguinho “mais limpo”. Eu ia trabalhar num hospital.

Portugal, segundo analisou Almeida (2002), foi particularmente sensível a essa ideologia que prometia “salvar o país pela educação”, ideologia que consistiu, de resto, um elemento de resistência ao obscurantismo prevalecente durante cerca da metade do século XX.

3.5. Futuro dos filhos e Educação

Uma pesquisa realizada nos assentamentos da reforma agrária brasileira, coordenada por Martins (2003), evidenciou que “o estudo” aparece como um valor na educação dos filhos dos camponeses entrevistados. Quando questionados sobre o que esperavam como futuro para os filhos, “o estudo” aparece como o projeto mais almejado.

A mesma pesquisa também revela que, em certas áreas rurais, se verifica a existência de uma concepção ampliada de educação, ou melhor, a vigência de uma concepção que inclui outras formas de ensino que não se limitam aos processos escolares.

Pode-se, entretanto, afirmar que, independente do sentido atribuído, se identifica, no geral, a grande importância que o ingresso e a permanência de seus filhos na escola têm para os assentados. Tanto pelos que puderam oferecer maior escolaridade aos filhos quanto para os que reconhecem suas limitações neste campo.

A educação, nesses termos, vem a ser o principal compromisso para com os filhos, tal como pode ser observado nos depoimentos apresentados a seguir.

Deus me deu seis filho todos tem estudo. Um deles vai forma; o mais novo vai presta vestibular. Os filho não tem riqueza, mas estudo nunca faltou. Só não é formado porque não quiseram. Já moço, rapaz é emancipado. Enquanto nós mandava, ia na marra, eu trabalhava, mais meu veio.

Há, no entanto, junto a essa crença “do valor do “estudo”, uma outra crença que é indicativa de como os assentados imaginam o futuro de seus filhos e as expectativas que têm, de que possam, a partir dos conhecimentos adquiridos no processo de escolarização, buscar oportunidades de emprego e melhor renda, nas áreas urbanas.

Os filho não quis fica aqui. Mas a terra é pequena. Se fosse prá trabalha com boi...Eles foram embora... cada um caça o seu melborzinho. Tenho uma filha até prá Bélgica. Trabalha num restaurante há um ano e meio. Telefona todos os domingo.

Na atualidade, mesmo que se tenha registro, de um forte movimento em favor da

redemocratização, conforme analisou Santos (2002), traduzido tanto na reivindicação dos cidadãos pela concessão de mais direitos como na ocupação de mais espaços com vistas à construção de uma sociedade mais igualitária e justa, a realidade da vida cotidiana no campo brasileiro ainda é tema pertinente para estudos e busca de alternativas.

A globalização da questão agrícola na União Européia repercutiu de forma preocupante na vida de milhares de trabalhadores rurais portugueses.

No caso português, conforme analisa Baptista (2004), submetido às diretivas de uma Política Agrícola Comum – PAC, definida pelos Estados-Membros da União Européia, às gerações mais jovens restará como opção, na maioria dos casos, a saída do campo em busca de oportunidades de nas cidades ou pelos mercados de trabalho de outros países da União Européia, tal como ocorreu com os filhos da maioria dos participantes do estudo, dentre os quais destaco excertos das histórias de dois deles, quando se referem aos filhos.

Tive seis filhos. Desses, só uma filha ainda reside em Portugal... os outros moram na Suíça: Uma filha é intérprete, outro filho é manobrador de máquina, outro é chefe de equipe de construção, e duas filhas trabalham com os maridos como jardineiros. Todos os meus filhos e as filhas só fizeram até a 4ª classe.

Um de meus filhos estudou até o 4º ano e fez curso de mecânica. Meus outros dois filhos estudaram até o 5º ano. Minhas filhas trabalham em um hospital, em Viana do Castelo. Uma era enfermeira chefe, hoje já é reformada. Minha outra filha trabalha numa casa de recuperação de drogados.

Considerações finais

No Brasil a relação entre a aquisição das habilidades de leitura e de escrita e a decorrente melhoria das condições materiais de vida dos assentados está explicitamente enunciada nos objetivos e metas do PRONERA. Por seu lado, em Portugal, as políticas públicas destinadas à formação e à qualificação profissional supõem que seus beneficiários tenham garantido sua inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho.

No caso português, uma revisão no discurso formulado e posto em circulação, no âmbito do Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida, possibilita identificar a recorrência dos principais objetivos que orientam as ações destinadas ao atendimento de interesses e de necessidades da população adulta ativa, se note que com idade inferior a sessenta e cinco anos. Entre tais objetivos, destacam-se aqueles que prevêm que a aquisição de certos conhecimentos e habilidades permitirá aos cidadãos europeus “passar livremente de um ambiente de aprendizagem para um emprego, de uma região ou de um país para outro, a fim de utilizar, da melhor forma, suas respectivas competências e qualificações”.

Acredita-se, desse modo, garantir a condição necessária para a plena participação dos cidadãos na sociedade, em resposta à determinação explicitada pela Unesco na Declaração de Hamburgo, à qual determina que seja dada aos adultos uma atenção especial, no sentido de que sua inserção em espaços de ensino e de aprendizagem possa representar

tanto a valorização de saberes por eles formulados fora das instituições formais de ensino e o desenvolvimento de suas capacidades como o atendimento legítimo de seus interesses e necessidades.

Nessa perspectiva, parece pertinente perguntar:

— Serão, de fato, os critérios da Unesco que regulam as ações do Governo português destinadas à população adulta, quando se identifica que uma parcela da população, ou melhor, que os adultos com idade superior a sessenta e cinco anos e não mais atuantes no mercado de trabalho, não são incluídos ou considerados como beneficiários das políticas públicas que formula e financia?

— Será que indicadores padronizados, formulados a partir do que se objetiva alcançar em toda a Comunidade Européia, sem estarem baseados em análises atentas, resultantes de diversos, diferentes e particulares diagnósticos das realidades sociais, políticas, históricas, econômicas e culturais de cada Estado-Membro, sejam aplicáveis às realidades de todos os países envolvidos?

Por seu lado, verifica-se que no Brasil, apesar das inúmeras e reconhecidas carências que caracterizam a vida das populações que residem, especialmente, nas áreas rurais reformadas, talvez ainda se possam identificar alguns esforços para atender, de fato, as peculiaridades que caracterizam as vidas dos habitantes de cada região do vasto e diverso território nacional, tanto em termos culturais como em termos geracionais.

Nesses termos, talvez a experiência brasileira possa contribuir para que educadores portugueses envolvidos na formulação e na implementação de programas e políticas, destinadas às populações adultas, não alfabetizadas, ou ainda, pouco escolarizadas, residentes nas áreas rurais do país, problematizem, no primeiro momento, a exclusão de residentes não ativos, e, no momento seguinte, desnaturalizem uma certa homogeneidade pressuposta sobre os aspectos que caracterizam a população rural adulta e, nesse caso, não alfabetizada ou em processo de alfabetização, das áreas rurais de Portugal.

Em contrapartida, educadores brasileiros podem aprender, e muito, com os educadores portugueses responsáveis pela idealização de projetos formulados nos âmbitos do movimento das escolas rurais e das propostas de animação cultural em curso, cujas maiores e, porque não dizer, principais finalidades, seja contribuir para que, de forma integrada, os habitantes providos de diferentes capitais econômicos, culturais e simbólicos das áreas envolvidas, participem, ativa e igualmente, tanto dos processos de reconhecimento de suas reais necessidades e interesses como de busca de alternativas e ações que viabilizem a satisfação de suas expectativas.

Nesse caso, a experiência portuguesa contraria Caetano Veloso, conhecido cantor e compositor brasileiro, quando diz que “talvez tenha sido pecado apostar na alegria”, na festa, em expressões da cultura popular, como estratégia de resistência à centralidade de categorias como capital e trabalho, por exemplo, para a formação humana e constituição das sociedades.

Quando “o alfabetismo tem sido proposto como instrumento de desenvolvimento”?

No caso brasileiro, historicamente, apostou-se, desde meados da década de 1980, que os maiores índices de escolarização entre, especialmente, a população do campo

pudesse representar, entre outras aquisições, a manutenção do homem no campo e a melhoria de suas condições materiais de vida, embora, concretamente, não se tenha oferecido a estrutura e os recursos necessários para tal.

Em Portugal, tal como no Brasil, o alfabetismo surge como valor e condição essencial para a promoção do desenvolvimento nacional a partir da Revolução de 1974, uma vez que, até então, o Governo Salazarista não reconhecia a educação como fator propulsor e como condição para atingir tal estado.

Onde “o alfabetismo tem sido proposto como instrumento de desenvolvimento”?

A partir de 1998, nos assentamentos rurais do Programa Nacional de Reforma Agrária, ou melhor, as áreas rurais reformadas, e, mais recentemente, a partir de 2003, nos acampamentos de trabalhadores rurais sem terra, o Governo brasileiro, através de recursos do PRONERA, tem investido na criação de classes de alfabetização.

Por seu lado, o Governo português, através de ações conjuntas entre o Ministério do Trabalho e da Ação Solidária e da Educação tem subsidiado a criação e as ações em vigor em Centros de Reconhecimento, Validação, Capacitação e Certificação – RVCC

Para quem “o alfabetismo tem sido proposto como instrumento de desenvolvimento”?

No Brasil, a ação parece, sem dúvidas, mais inclusiva e democrática, uma vez que não há, de ante-mão, qualquer tipo de restrição ou interdição ao acesso de trabalhadores rurais às classes de alfabetização financiadas pelo PRONERA.

Diferente do Brasil, o que se verifica hoje, em Portugal, são ações que objetivam a qualificação de mão-de-obra útil aos interesses da nova ordem estabelecida, qual seja: formação ao longo da vida, entendendo essa máxima como a capacidade de cada indivíduo responsabilizar-se por sua formação profissional de modo a atender as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais restritivo e especializado.

Especificamente quanto à escolarização, foi possível constatar que o movimento de retorno à escola ou a ausência desse, em nada se relaciona com um projeto construído coletivamente. Os decorrentes benefícios esperados, a partir da singular apropriação de habilidades e conhecimentos são, exclusivamente, pensados de modo particular.

No caso dos participantes desse estudo, residentes no Concelho de Sabrosa, observa-se que os vínculos existentes entre eles decorrem da sua convivência cotidiana nos espaços em que funcionam as classes de alfabetização que freqüentam, tanto em Sabrosa como na freguesia de Celeirós. Não verifica-se entre eles nenhum objetivo construído em comum ou mesmo partilhado por todos. São diversas as expectativas que têm sobre os benefícios que decorrerão a partir dessa iniciativa de retorno à escola.

Por quê “o alfabetismo tem sido proposto como instrumento de desenvolvimento”?

No caso brasileiro, entende-se a democratização do ensino, ou melhor, a aquisição de competências e de habilidades no processo escolar, como concessão de direito aos cidadãos, uma vez que tais aprendizagens podem contribuir para a melhoria de suas condições de vida, sendo, na atualidade, condições indispensáveis para ampliar seu acesso.

Em Portugal, o avanço tecnológico tornou-se imperativo na modificação das qualidades pessoais daqueles que buscam se manter ou se inserir em um mercado de trabalho

a cada dia mais especializado.

A análise de possíveis efeitos de propostas que visam a inclusão de trabalhadores rurais ativos ou, atualmente, inativos, em classes de alfabetização na vida cotidiana e, também, nas formas de organização social e produtiva da população adulta residente em áreas rurais, contribui para que se possa afirmar que, de forma geral, os participantes dos dois estudos destacaram objetivos relacionados as suas ambições pessoais, individuais. Não houve recorrências de expectativas que se relacionassem a benefícios de ordem coletiva tanto nas vidas pessoais como nos modos de se organizarem social e economicamente.

O ato de alfabetizar-se foi significado de modos diferentes pelos participantes, tanto do mesmo país como entre as duas realidades sociais investigadas.

Brasileiros e portugueses ressaltaram seu modo particular de conceber um determinado sentido à aquisição de habilidades de leitura e escrita. Porém, apesar de reconhecerem, de forma geral, que a apreensão de tais conhecimentos representasse melhoria na qualidade da vida de qualquer pessoa, os significados atribuídos à alfabetização pelos participantes do estudo não indicaram que a referida “melhoria” na qualidade de suas vidas fosse decorrente de uma suposta elevação de rendimentos advindos de sua produção.

Nesses casos, o “estado de ser alfabetizado” representaria, isso sim, uma ampliação na sua atual condição para participar de eventos sociais, uma transformação nos modos de se relacionarem com os “seus outros” (aqueles que já adquiriram tais conhecimentos), e, ainda, uma maior segurança para enfrentar situações cotidianas.

Considerando que, na perspectiva que orientou esse estudo, o que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana, é possível afirmar que essa regulação e esse modo de governo não estão necessariamente centrados em qualquer instituição específica, como o Estado.

Conforme analisa Rose (1991), na nossa experiência contemporânea, nossas convicções, desejos, esperanças e temores estão difundidos nas descrições, injunções e avaliações daqueles que proclamam saber o que é bom para nós mesmos, melhor que nós mesmos. Nessa perspectiva é útil, mais uma vez, lembrar Foucault quando refere que os discursos verdadeiros “não dizem respeito àquilo que somos, a não ser na nossa relação com o mundo, no nosso lugar na ordem da natureza, na nossa dependência ou independência em relação aos acontecimentos que se produzam” (1997: 127), ou ainda que “[...] a absorção de uma verdade dada por um ensinamento, uma leitura, um conselho, é assimilada até que se torne parte de nós mesmos, um princípio interior permanente e sempre ativo de ação” (FOUCAULT, 1997: 129). Sob esse enfoque, ainda conforme este autor, o poder opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos. É sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos.

Nesse caso, “a questão política se manifesta como decorrente dos diferenciais nas capacidades de cada um de interferir nas ações alheias, diferenciais esses presentes em todas as relações que acontecem numa rede social” (VEIGA-NETO, 1995: 27), e que, na maioria das vezes, se relacionam aos bens materiais que puderam ser acumulados na história de cada um.

Sabe-se, é certo, que o acesso à educação não se fez, e nem se faz na atualidade, de forma equitativa. Se há deficiências, já constatadas, tanto no ensino público urbano Fundamental e Médio, no caso do Brasil, como na educação básica e ensino recorrente, no caso de Portugal, nas áreas rurais a precariedade é ainda maior e oficialmente reconhecida.

O convite que se faz aqui é para que educadores, portugueses e brasileiros, construam, a partir do acúmulo de experiências bem sucedidas que tiveram, um espaço onde possam conhecer, negociar e traduzir saberes e conhecimentos que, sem dúvidas, poderão representar, e muito, a qualificação de políticas e ações voltadas, especialmente, a garantir a constituição, o reconhecimento e a legitimação dos plurais e múltiplos sentidos atribuídos pelos diferentes atores às habilidades relacionadas à escrita e à leitura.

Referências

ALMEIDA, João Ferreira de. “Contextos, regularidades e aprendizagens sustentáveis”. In: QUINTANILHA, Alexandre *et al.* *Textos da Conferência Internacional - Cruzamento de Saberes — Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p.195-206.

ALVES FILHO, Eloy e SALCIDES, Arlete. “Rupturas e continuidades no processo de reforma agrária no Brasil: uma análise de ações do poder público — 1985–2002”. *Anais do XLI Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural*. Juiz de Fora, 27 a 30/07/2003, CD-Rom.

BAPTISTA, Fernando Oliveira. *Três inquéritos a trabalhadores agrícolas: Vimieiro (2002/03). Quatro Unidades Coletivas do distrito de Évora (2002) e Alcaçovas (1988)*. Lisboa: Instituto Superior de Agronomia. Documento de Trabalho do Departamento de Economia Agrária e Sociologia Rural, 2004.

CALAZANS, M^a Julieta Costa (Coord.). *Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil*. Rio de Janeiro: IESAE, 1979.

FERRANOTTI, F. “Sobre a autonomia do método biográfico”. In: NÓVOA, A & FINGER, M. (Org.), *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GRAFF, Harvey. “O mito do alfabetismo”. Revista *Teoria & Educação*, N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

GRZYBOWSKI, Cândido, CALAZANS, M^a Julieta e MOREIRA, Sonia Ribeiro (Coods.). “Meio Rural e Educação – Notas de Seminário I”. *1º Seminário sobre Meio Rural e Educação realizado pelo IESAE*. Achiamé/ ANPED/CNPq, de 14 a 16 de outubro de 1981.

HALL, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997.

_____. “Identidade Cultural e Diáspora”. *Revista do Patrimônio – Histórico e Artístico Nacional*, 24. Cidadania. Brasília, 1996.

IBGE – Censo Demográfico – 1991-2000.

INE – Censos Portugal – 2001.

JOSSO, C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2000.

LIMA, Licínio. “Formação e Aprendizagem ao longo da vida”. In: QUINTANILHA, Alexandre *et al.* *Textos da Conferência Internacional — Cruzamento de Saberes — Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p.129-148.

MARTINS, José de Souza. “O sujeito da reforma agrária (estudo comparativo de cinco assentamentos)”. In: MARTINS, José de Souza. (Coord.). *Travessias — A vivência da reforma agrária nos assentamentos*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente — Movimentos Sociais nas Sociedades Complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. “Identidad y movilización en los movimientos sociales”. In: MELUCCI, Alberto. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1999.

_____. “Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento. Entrevista de Alberto Melucci a Leonardo Avritzer e Tymo Lyra”. *Revista Novos Estudos — CEBRAP*, 40, Novembro, 1994, p. 152-166.

PIRES, Carlos Borges e ZANONI, Magda Maria. *Reforma Agrária e Desenvolvimento Econômico e Social*. Porto: Edições Afrontamento, 1991.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2001). *Manual de Operações*. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA – e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Brasília. Edição Atualizada.

ROSE, Nikolas. “Governando democracias liberais avançadas”. In: BERCHELL, G. E MILLER, P. *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Anais Seminário*. Brasília: INEP/MEC, 1982.

SPAROVEK, Gerd. *Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária Brasileira*. Brasília: FAO – Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol?”. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Recebido em Abril de 2007
Aprovado em Maio de 2007