

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

JOSIANE GONÇALVES

**A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA
ITINERANTE: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO**

JOSIANE GONÇALVES

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA
ITINERANTE: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO**

JOSIANE GONÇALVES

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ITINERANTE:
CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada por JOSIANE GONÇALVES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^(a). Dr(a).: Rosângela Célia Faustino

Co-orientadora:
Prof^(a). Dr(a).: Maria Christine Berdusco
Menezes

MARINGÁ
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G635e

Gonçalves, Josiane

A experiência de gestão democrática na escola itinerante : Contribuições para educação / Josiane Gonçalves. -- Maringá, PR, 2020.
141 f.: il. color., figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Gestão Democrática. 2. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. 3. Escola itinerante. I. Faustino, Rosângela Célia, orient. II. Menezes, Maria Christine Berdusco, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 371.2

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

JOSIANE GONÇALVES

**A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ITINERANTE:
CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Rosângela Célia Faustino (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Marcos Gehrke – UNICENTRO /Guarapuava- PR

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão UNESPAR/Paranavaí-PR

Suplentes

Prof.^a Dr.^a Maria Simone Jacomini Novak – UNESPAR –
Paranavaí-PR

Prof.^a Dr.^a. Jane Alves da Silva Moreira – UEM/Maringá-
PR

Data de Aprovação
Maio de 2020

Dedico este trabalho ao meu companheiro de todas as horas, Sidinei Lédio Apolinário, que sempre me incentivou. Aos meus filhos, Gabriel e João Pedro que estiveram ao meu lado em todos os momentos da minha vida. E, também, à minha mãe Vilma Gomes Pego, meu irmão Josimar e Evandro pelo amor e incentivo incondicional.

AGRADECIMENTOS

A professora Rosângela Célia Faustino, por me orientar nesta caminhada, com disposição permanente, humildade e comprometimento com a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Agradeço pela dedicação, carinho e as possibilidades de troca de conhecimentos.

A professora Maria Christine Berdusco Menezes pelo apoio e contribuição nessa jornada em busca do conhecimento, historicamente construído pela humanidade. Agradeço pelo companheirismo, pelo afeto e pelos bons momentos compartilhados.

À minha família, que nunca deixou de me apoiar.

Aos meus amigos e amigas, pelas aprendizagens, parceria e confraternização. Em especial a Rita de Cássia Alves, Jefferson Gabriel Domingues e Luciana Helena de Oliveira Viceli.

A todos e todas da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, sujeitos deste trabalho pelos aprendizados nesta caminhada.

A Carlos Alberto dos Santos e Soeli Felisberto que me acolheram no acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu no período de finalização da presente pesquisa.

Aos trabalhadores e trabalhadoras da Escola Milton Santos, pelas novas aprendizagens e vivências.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

À CAPES pela concessão da bolsa de estudo, viabilizando a dedicação à pesquisa.

“Educar é depositar em cada pessoa toda a obra humana que a antecedeu; é fazer de cada pessoa uma síntese do mundo até o dia em que vive” - José Martí

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACAP – Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CE – Colégio Estadual
CEE – Colégio Estadual de Educação
CEC – Colégio Estadual do Campo
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CFH – Ciclos de Formação Humana
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONAE - Conferência Nacional de Educação
EdoC – Educação do Campo
EIs – Escolas Itinerantes
EIH – Escola Itinerante Herdeiros
EIHLP – Escola Herdeiros da Luta de Porecatu
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMS – Escola Milton Santos
EMS – Escola Milton Santos
ENERA- Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FHC - Fernando Henrique Cardoso
Fio Cruz – Fundação Osvaldo Cruz
FMI - Fundo Monetário Internacional
GD – Gestão Democrática
GT-RA/UNB – Grupo de trabalho e apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEPF – Ministério extraordinário da política Fundiária
MPT – Ministério Público do Trabalho
MS – Movimento Social
MSP'sdoC – Movimentos Sociais Populares do Campo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE – Núcleos Regionais de Educação
NS – Núcleos Setoriais
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PNRA - Programa Nacional de Reforma Agrária
PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP- Projeto Político Pedagógico
PR - Paraná
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSS – Processo Seletivo Simplificado
QPM – Quadro próprio Magistério
RA - Reforma Agrária
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED – Secretaria de Estado de Educação
UCP – Usina Central do Paraná
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação,
Ciência e Cultura.
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização da Escola nos Ciclos de Formação Humana	113
Quadro 2 - Os tempos organizados na Escola Itinerante nos Núcleos Setoriais ...	114
Quadro 3 - Núcleos Setoriais e a relação com o conhecimento	116
Quadro 4 - Porções da realidade/categorias da prática definidas para os complexos de estudo dos anos finais do Ensino Fundamental	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas Itinerantes em funcionamento, as que tiveram seus trabalhos cessados e as que se transformaram em Colégios Estaduais.	95
Figura 2 – Mapa com a localização do Município de Porecatu e do acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu:	101
Figura 3 - Complexos de estudo	120
Figura 4 - Espaços de auto-organização na escola.....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E SUA EDUCAÇÃO	26
1.1. A Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as lutas pela Reforma Agrária.....	30
1.2. O MST no Paraná e a reorganização da vida no campo e conhecimentos tradicionais.....	42
1.3. As propostas do MST para a educação: a construção de uma pedagogia camponesa	50
2. OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS PROPOSTAS PARA A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VIA EDUCAÇÃO.....	62
2.1. Neoliberalismo e a ação dos organismos internacionais	65
2.2. A UNESCO e o Banco Mundial: formulação de políticas educacionais	71
2.3. Exclusão, analfabetismo no campo e a criação do PRONERA.	72
3. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA	80
3.1. Breve histórico da criação da escola e a gestão democrática na escola pública brasileira até a Constituição Federal de 1988	80
3.2. A gestão democrática na escola pública a partir da Constituição Federal de 1988	85
3.3. Origem da Escola Itinerante no contexto de luta pela terra e a experiência da gestão democrática	
4. A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU.....	96
4.1 História da área da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu	96
4.1.1 O acampamento: estrutura organizativa e produtiva	103
4.2. A estrutura física da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu ao longo dos anos	103
4.3. A gestão democrática na Escola Itinerante Herdeiros de Porecatu: uma contribuição para aprendizagem sobre as Escolas Itinerantes nos acampamentos do Paraná	109
4.3.1 Escola Base	110
4.3.2 Construção do Projeto político pedagógico	111
4.3.3 Os Ciclos de Formação Humana na EIHL P	113
4.3.4 Plano de estudo e Complexos de estudo	117
4.3.5 Coordenação da escola, planejamento das disciplinas e participação dos pais na gestão da Escola Itinerante	120
4.3.6 Avaliação dos educandos e conselhos de classe	121
4.3.7 Auto-organização dos educandos	123
4.3.8. Avanços e Limites da EIHL P	125
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
6. REFERÊNCIAS	130
7. ANEXOS.....	139

GONÇALVES, Josiane. **A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ITINERANTE: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO.** nº de folhas (f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Rosângela Célia Faustino). Co-orientadora: (Maria Christine Berdusco Menezes). Maringá, 2019.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi estudar a experiência de gestão democrática na escola itinerante, tendo como objeto de estudo a experiência de gestão democrática adotado na Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, localizada em acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no município de Porecatu/PR. Como metodologia, recorreu-se à revisão bibliográfica e a entrevistas semiestruturadas, realizadas junto aos acampados do acampamento e na Escola Itinerante. No primeiro momento abordou-se a história de formação do MST buscando analisar a proposta da organização para a Educação Escolar. Posteriormente tratamos de identificar as propostas dos organismos e organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e o Banco Mundial (BM), conectadas à proposição de alívio da pobreza via educação, estratégias instaladas, internacionalmente, a partir da década de 1990. Na seção seguinte, expõe-se, brevemente, a formação do modelo educacional brasileiro a partir do período colonial, buscando entender sua relação com a forma de se fazer educação e seus efeitos sobre a maneira como se compreende a gestão democrática na escola pública brasileira. Tratamos, também, dos marcos legais ligados à temática da gestão democrática na escola pública a partir da Constituição Federal de 1988, suas implicações normativas e alguns limites encontrados para a implementação. Por fim, na última seção, discorremos sobre os antecedentes históricos da região, a constituição do acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu e a construção da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, além de analisar os principais elementos pedagógicos presentes na Escola do acampamento, apontando subsídios da gestão democrática efetivada na instituição. Buscou-se identificar os limites oriundos das instituições de regulação e fomento da educação pública, da sociedade de mercado e as lutas organizadas por direitos humanos, Reforma Agrária e educação, empreendidas pelo MST. Verificou-se que o objetivo dessa experiência de gestão democrática vai além da participação, uma vez que sinaliza com a ideia de controle da escola pelas forças populares, ou seja, pelos educadores (as), educandos (as), pais e comunidade local, sendo possível mobilizar e propiciar a participação da comunidade escolar na construção de escolas com qualidade de ensino, autonomia e sustentabilidade nos acampamentos. Os resultados demonstraram a importância da experiência de gestão democrática na Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, uma forma de gestão que fortalece a comunidade escolar, pelo princípio da formação de coletivos, participação coletiva, auto-organização, núcleos de base e coordenações indicadas pela comunidade a qual a escola esta inserida.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Escola Itinerante, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

GONÇALVES, Josiane. **THE EXPERIENCE OF DEMOCRATIC MANAGEMENT IN THE ITINERANT SCHOOL: CONTRIBUTIONS TO EDUCATION.** N° of sheets (f.). Dissertation (Master in Education) – Maringá State University. Advisor: Rosângela Célia Faustino. Co-advisor: Maria Christine Berdusco Menezes. Maringá, 2019.

ABSTRACT

The objective of this work was to study the experience of Democratic Management in the itinerant school, having as object of study the model of Democratic Management adopted in the Itinerant School Heirs of the Fight of Porecatu, located in MST camp in the municipality of Porecatu/PR. As methodology, we used the literature review and semi-structured interviews conducted with the residents of the camp and the Itinerant School. In the first moment of the present study, we approached the history of formation of the MST and sought to analyze the organization's proposal for education. Subsequently, the proposal was to identify proposals from international organizations and organizations, such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), and the World Bank (WB), linked to the proposition of poverty alleviation through education from the 1990s. In the following section, the formation of the Brazilian educational model from the colonial period is briefly presented, in order to understand its relation with the way of doing education and its effects on the way the Management is understood democracy in the Brazilian public school. Also dealing with the legal frameworks linked to the theme of democratic management in public schools from the Federal Constitution of 1988, their legal implications and some limits found for implementation. Finally, the last section discussed historical background of the region, the constitution of the Heirs of the Fight of Porecatu camp and the construction of the Itinerant Heirs of the Fight of Porecatu itinerant school, besides analyzing the main pedagogical elements present in the camp school and pointing subsidies of the Democratic Management effected in the school. We sought to identify the boundaries arising from the institutions of regulation and promotion of public education, the market society and the struggles for human rights agrarian reform and education undertaken by the MST. It was found that the objective of this model of democratic management goes beyond participation, since it signals with the idea of control of the school by the popular forces, that is, by educators, students parents and the local community. It can mobilize and promote the participation of the school community in the construction of schools with quality teaching, autonomy and sustainability in the camps.

Key words: Democratic management; Itinerant School; MST.

INTRODUÇÃO

O texto que segue é fruto de uma pesquisa realizada durante o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade Estadual de Maringá, Mestrado, turma 2018 a 2020. A temática selecionada partiu da experiência e vínculo pessoal da pesquisadora com a educação do campo no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹, cuja problemática estabelecida foi “A experiência de gestão democrática na Escola Itinerante: contribuições para educação”. Sendo assim, a presente pesquisa teve como **objetivo** estudar a experiência de gestão democrática na escola Herdeiros da Luta de Porecatu, uma Escola Itinerante², que trabalha a educação do campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Paraná, uma escola que não é fixa e acompanha o acampamento, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, quando estão acampados, na caminhada pela desapropriação das terras improdutivas e consolidação do assentamento.

Inicialmente, antes de adentrar nas seções da dissertação, apresento um pouco da minha história de vida, por entender que se faz necessário pelo vínculo orgânico que tenho com o Movimento Sem Terra evidenciando que a história de vida da minha família e a minha, fazem parte, da história de muitos camponeses (as), que foram descartados – expulsos da terra – pela forma destrutiva de produção do capital e suas mudanças constantes, vinculadas à lógica de reprodução, acumulação e exploração humana deste sistema. A expropriação de famílias e comunidades inteiras, impulsionou a construção do movimento. Nas palavras de Bogo (2008, p. 10) “vivemos muitos anos sem saber que a beleza e a força dos Sem

¹ Em nossa pesquisa, utilizaremos a sigla MST, Movimento Sem Terra ou simplesmente o termo Movimento para nos referirmos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

² Escola Itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-a ao projeto de transformação social. Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. Desta forma, a escola itinerante, em seus objetivos gerais, não se diferencia das demais escolas do MST; o que se altera são as circunstâncias em que ela está inserida: em um acampamento, que, em geral, tende a ser um espaço no qual a luta de classes é mais evidente. (BAHNIUK, CAMINI, 2012, p. 331).

Terra, somente eram vistas pelo temor da classe dominante. Estes evitavam que chegássemos perto das cercas para não acordarmos o latifúndio massacrante”.

Conta minha mãe que sua família era grande, um total de doze pessoas. Na sua infância ela, seus irmãos e seus pais trabalhavam em fazendas como arrendatários, e quando o trabalho da família não interessava mais ao patrão, ele os mandava embora sem direito algum (normalmente quando a terra estava desflorestada). Com isso se obrigavam a perambular na busca de emprego em outras fazendas. Porém chegou um momento, que meus avós começaram a participar de reuniões, onde se discutia a situação dos pequenos agricultores expulsos e expropriados do direito a ter um pedaço de terra para trabalhar e viver com dignidade. Trago aqui algumas palavras de Stedile e Fernandes (1999, p. 17), que sintetizam o que minha família vivenciou naquele período. “É essa base social que gerou o MST. Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo”.

O contato com o movimento foi, a meu ver, uma luz no fim do túnel para meus avós que se encontravam no meio de um processo de mecanização na agricultura que expulsava os pequenos agricultores. Eles viram no MST a possibilidade de continuar vivendo, buscar outras formas de ter acesso a terra e permanecer no campo. Desta forma, no ano de 1984, meus avós foram para um acampamento. Em 1985, eles se mudam para Ortigueira – PR. Minha mãe e meu pai foram no ano seguinte. O acampamento se consolidou como um assentamento no ano de 1987, com um total de 27 famílias. “Assim, em diferentes situações, número expressivo de trabalhadores que participaram de processos de ocupação de terra deixaram de ser acampados para se tornarem, num momento seguinte, assentados” (LEITE, 2012, p.108).

Eu nasci em 17 de agosto de 1987, na cidade de Ortigueira. No assentamento Imbauzinho estudei todo ensino primário eu, meus irmãos e todos os filhos de assentados e também alguns filhos de agricultores de comunidades circunvizinhas do assentamento. Para as famílias era de suma importância ter uma escola dentro de um assentamento, pois facilitava o deslocamento das crianças já que a escola ficava na sede da comunidade, visto que a cidade de Ortigueira era distante 27 quilômetros. Como era tudo novo para as famílias (local, região), a escola contribuía

na organicidade do assentamento, na relação com a comunidade e com os próprios acampados.

No início do ano de 2005 terminei o ensino médio e no ano seguinte ingressei em uma escola do MST para dar continuidade nos estudos em um curso técnico em agroecologia na Escola Milton Santos (EMS), em Maringá. Embora no início não tivesse muita informação sobre o curso, continuei os estudos.

Com o andamento do curso percebi que além da escola proporcionar aos (as) jovens filhos (as) de assentados da Reforma Agrária formação técnica, profissional e política, a convivência em coletivo também contribui para o desenvolvimento pessoal, para melhor leitura da realidade e possibilidade de intervir na mesma em vista de transformá-la. Neste mesmo período, casei, e iniciei a contribuição na Escola Milton Santos.

Na continuidade do estudo, entre os anos de 2013 a 2017 participei do curso de Pedagogia do Campo, realizado em parceria entre a Universidade Estadual de Maringá - UEM e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Um curso reivindicado e demandado pelo MST, e pela articulação Paranaense por educação do campo desde o ano de 2002, que se efetivou após a luta e persistência pelo direito social a educação vinculada à realidade do campo.

Na luta pela terra e engajados no movimento, eu e meu companheiro conquistamos um lote no Projeto de assentamento Companheira Roseli Nunes (assentamento composto por 60 famílias), na cidade de Amaporã – PR. Porém permanecemos contribuindo na EMS, para o processo de formação de outras turmas até o final de 2019. Em 2018, fui selecionada e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá– na Linha de Política e Gestão da Educação.

A gestão democrática na Escola Itinerante pode ser compreendida como uma experiência impar no mundo pois é construída coletivamente, fundamenta-se na participação dos sujeitos do campo considerando suas necessidades formativas. A partir disso, as Escolas Itinerantes caracterizam-se pela necessidade de contribuir na organização/reorganização dos assentamentos/acampamentos da Reforma Agrária e de outros espaços formativos nas comunidades do campo, que contribuem no processo de alfabetização e educação nas diferentes etapas.

Levando em conta esses elementos, de ordem social e teórico-metodológica, estabelecemos como objetivos específicos de nossa investigação:

1. Analisar a formação do MST na luta pela Reforma Agrária e a propostas para a educação;
2. Identificar as propostas dos organismos internacionais de Educação para todos, na busca do alívio da pobreza via educação;
3. Compreender a gestão democrática para a escola pública atual do campo;
4. Pesquisar a história da Escola Itinerante do acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu, sua organização e funcionamento.

A constituição de coletivos e a conquista de escolas com gestão democrática na área de Reforma Agrária promovem a formação de educadores para trabalhar nas escolas de assentamentos e acampamentos, haja vista a necessidade de “uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo [...]” (MORISSAWA, 2001, p. 239). Neste sentido, a educação do campo apresenta como um dos espaços formativos a Escola Itinerante, que desempenha um papel, na diminuição do analfabetismo, proporcionando o acesso ao conhecimento necessário à formação científica.

Nosso campo de investigação é a Escola Itinerante Herdeiros da luta de Porecatu, no município de Porecatu no Paraná, uma das escolas organizadas pelo MST, no estado, que tem realizado um trabalho diferenciado, no que diz respeito à educação e a organização escolar. A Escola Itinerante é uma forma diferente de escola. É um espaço educacional que busca reconhecer e ajudar a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais. Essa escola contribui no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura e suas formas de produção em consonância com a preservação do meio ambiente.

A Escola Itinerante, foi organizada pelo MST para atender as crianças que não tinham acesso a educação nos municípios. Além de ser uma das formas de fazer escola no/do campo, é organizada como espaço de resistência do MST, ou seja, constituindo-se nos acampamentos da Reforma Agrária.

O MST se caracteriza como um movimento social popular do campo na luta pela Reforma Agrária. Surgiu em um período intenso de enfrentamento, de lutas e resistência, contrária ao modelo de desenvolvimento dos anos 1970. Portanto, o MST se insere em um contexto histórico de luta camponesa no Brasil, sendo

resultado concreto das diversas experiências de luta pela terra, desde os tempos coloniais até o advento das ligas camponesas, enfrentando a expropriação da terra e a exploração do camponês dentro do desenvolvimento capitalista. Sua estratégia é romper com a estrutura de poder dominante, desafiando-se a forjar outras formas de organização³ que possibilite emancipar a classe trabalhadora. Todavia, essa escola enfrenta desafios que vão desde a criação/manutenção de escolas no campo, estrutura pedagógica do processo educativo a ser desenvolvido nessas escolas, o direito à educação para todos e uma gestão democrática que possibilite a participação da comunidade na escola.

Em vista disso, a pesquisa contribuirá para o entendimento de como se dá a participação de educandos, dos educadores, da comunidade e do setor de educação do MST no processo de construção da gestão democrática na Escola Itinerante, visto que os estudos indicam que está experiência de gestão possibilita maior reflexão e qualificação das decisões tomadas no âmbito trajetória histórica da ocupação da escola pelo MST.

Conforme Caldart, 2012 observa-se:

Não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade. Trata-se de um olhar especificamente preocupado em estudar o processo educativo que perpassa o conjunto das ações do MST e a vivência de cada sem-terra no movimento de sua própria história, o no fazer-se de sua formação (CALDART, 2012, p. 225).

De acordo com MST (2013), o principal objetivo do MST no âmbito da educação é ajudar a formar seres humanos mais plenos e que queiram assumir-se como protagonistas e construtores de novas relações sociais. Estas culminam em uma formação de organização coletiva e individual, no estudo da realidade do campo, tendo em vista que na medida em que sabemos interpretar a realidade, podemos buscar caminhos para transformá-la.

³ Toda vez que falamos de organização, organização do movimento, estamos vinculando com processos de gestão na escola.

No caminhar da educação do campo dentro do MST, é possível entendê-la enquanto um projeto educativo construído pela classe trabalhadora, que, desde as primeiras ocupações de terras se iniciou a organização de espaços educacionais nos acampamentos/assentamentos, concretizando-se como parte dos princípios e objetivos do movimento. Morissawa (2001) ressalta que “[...] se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente” pode-se dizer que a escolarização representa o rompimento com “[...] o latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo a Reforma Agrária também do saber e da cultura” (MORISSAWA, 2001).

A forma de educação proposta pelos sujeitos Sem Terra do MST ao longo tempo foi construindo sua própria pedagogia. Nas palavras de Caldart (2012, p. 23) “trata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa os sem-terra *enraizando-os* em uma coletividade forte, e pondo-os *em movimento* na luta pela sua própria humanidade”, construída a partir da participação dos educadores (as), pais, comunidade e educandos (as). Para Morissawa (2001, p. 241) a escola é parte integrante da vida e do conjunto da organização dos assentados, sendo essencial a participação das famílias em seu planejamento e administração.

A Escola Itinerante dentro dessa realidade deve corresponder à necessidade da formação dos sujeitos sociais, os povos do campo, de forma integral. Pode-se dizer que a continuidade da luta no MST, exigiu o direito à educação de todos e uma escola para atender aos anseios dos camponeses, fazendo um ambiente educativo que oportunize o acesso ao saber, ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Uma escola pensada a partir das particularidades dos povos do campo, construída e organizada, coletivamente, pelos sujeitos que nela vivem. De acordo com Caldart (2012), a educação escolar no MST nasce da mobilização das famílias, dos (as) professores (as) e das lideranças acampadas, que buscam a garantia do direito à escola. Uma escola que proporcione às crianças, aos jovens e adultos o direito a educação de qualidade.

Para desenvolver a presente pesquisa recorreremos à revisão bibliográfica, estudo documental e entrevistas semiestruturadas, observações e pela vivência realizada junto aos acampados do acampamento e na Escola Itinerante, além da sistematização no diário de campo da pesquisadora. Seguindo as normativas do PPE, organizamos a dissertação por seções.

Na primeira seção realizamos uma contextualização da “Organização do MST e a Educação” utilizando os estudos produzidos por Morissawa (2001), Fernandes (2005), Stedile (2005), Caldart (2012), autores que tem engajamento nas lutas do campo, experiências educacionais e que contribuem com a produção de materiais teóricos na área de formação e educação do campo. Sendo este um tema com questões abrangentes e analisadas: luta pela terra, organização, acesso à educação, destacando questões centrais que contribuem para o entendimento do objeto de pesquisa.

Ao realizarmos estudos sobre a Pedagogia do Movimento⁴, a investigação revelou que a gestão democrática compartilhada nas escolas do campo é um dos princípios pedagógicos, adotados pelo movimento, onde todos/as participam do processo educativo, inclusive da convivência cotidiana de condução e organização do ambiente escolar.

Posteriormente, na seção dois estudamos documentos para compreender o entendimento das ações dos “Os organismos internacionais e as propostas para a criação de políticas públicas de pobreza via educação” a partir de 1990. Aborda aspectos entorno da UNESCO e o Banco Mundial⁵, apresentando quais as formulações de políticas educacionais para os países *periféricos*⁶.

Na terceira seção abordaremos “A gestão democrática na escola pública”, vislumbrando a escola no campo fundamentada nas teorias de autores que concebem a gestão democrática como sendo algo imprescindível para a melhoria no ensino público, bem como leis que fundamentam e direcionam os aspectos

⁴A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia investe na educação das pessoas que fazem parte. É a prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extraindo as lições para as *propostas pedagógicas* das escolas, cursos, refletindo sempre sobre o que seria uma *proposta* ou um *projeto popular de educação* para o Brasil (MST, 2005, p. 235).

⁵O Banco Mundial (BM) também conhecido como Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), é uma agência das Nações Unidas, criada em 1944, com o objetivo de reduzir a pobreza e as desigualdades. O BM atua no Brasil desde o final da década de 1940 com investimentos financeiros na área de infra-estrutura econômica, uma dívida externa que representava 10%. A partir dos anos de 1970, o Banco passa a ser uma das fontes de financiamento para o setor social, influenciando diretamente nas definições das políticas sociais brasileiras em especial a educação (FONSECA, 1998, p. 2). Ainda de acordo com a referida autora, “para efetivação do novo papel, o Banco atua junto com FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico” (1998, p. 2).

⁶Todos os Estados incluem, dentro de suas fronteiras, tanto atividades do núcleo orgânico como periféricas. Alguns (países do núcleo orgânico) incluem predominantemente atividades do núcleo orgânico, e alguns (países periféricos) incluem atividades predominantemente periféricas. Consequentemente, os primeiros tendem a ser o locus de acumulação e poder mundiais, e os segundos, o locus da exploração e da impotência (ARRIGHI, Giovanni, 1997, p. 140).

relevantes à ação e atuação na escola. Assim sendo, evidenciaremos as mudanças no mundo do trabalho, e os princípios da gestão democrática instituída na legislação vigente, da escola pública.

Para o feito, investimos em uma breve contextualização histórica da formação na Educação brasileira, seus marcos legais, a construção da gestão democrática na escola pública (limites e desafios) e a contribuição da Escola Itinerante como uma experiência de gestão democrática no campo.

Já na quarta sessão nos ativemos sobre “O acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu e a construção da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu”. Estudamos o histórico de luta pela terra da região, focando na constituição e organização da escola do acampamento. Para tanto, o estudo percorreu o caminho das vivências, observações anotadas no diário de campo da pesquisadora, estudo de documentos da escola e gravações de áudio para subsidiar a pesquisa, além da elaboração e envio de questionários, e finalmente a organização e sistematização dos dados resultantes da pesquisa, culminando na elaboração e escrita desta dissertação. Ao adentrarmos a construção da Escola Itinerante, perpassamos por elementos que contribuem para melhor compreensão da proposta pedagógica que rege as Escolas Itinerantes.

Não pretendemos nesta dissertação seguir nenhuma sequência cronológica. Todavia ressaltamos alguns pontos que nos parece imprescindíveis para compreender o desencadeamento da questão agrária e a luta pela terra no Brasil, e como a experiência de gestão democrática da Escola Itinerante se insere neste contexto.

1. PROCESSOS DA ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E SUA EDUCAÇÃO

O MST nasceu da articulação das lutas pela terra no Brasil, tendo sua gestação no período de 1979 a 1984. Stedile e Fernandes (1999, p.15), enfatizam que o principal fator determinante da gênese do MST “foi o aspecto socioeconômico das transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 1970”. Afirmam, ainda que as condições objetivas para o surgimento do MST foram:

Do ponto de vista socioeconômico, os camponeses expulsos pela modernização da agricultura tiveram fechadas essas duas portas de saída – o êxodo para as cidades e para fronteiras agrícolas. Isso obrigou-os a tomar duas decisões: tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa a base social que gerou o MST. Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região onde vive (STEDILE; FERNANDES, 1999, p. 17).

Dessa forma, em janeiro de 1984, o MST realiza o primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores no Seminário Diocesano de Cascavel, no Paraná. Na ocasião participaram do encontro trabalhadores rurais de 12 estados, “além de intelectuais, operários, indígenas e trabalhadores rurais em torno da formação de um movimento voltado à unificação das lutas dos sem-terra em âmbito nacional” (MORISSAWA, 2001, p.138).

Assim nasce o movimento social camponês, autônomo, de luta pela terra, pela Reforma Agrária e pelas transformações sociais necessárias para o nosso país (MST, 2019). Stédile e Fernandes (1999, p. 12) dizem que “[...], o MST é a continuação de 500 anos de luta pela terra”.

Oficialmente consolidado e ordenado, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pautou-se no lema: “A terra é para quem nela trabalha e vive!”. Já sobre as pautas de reivindicação do MST, Stedile e Fernandes (1999, p. 31) esclarecem que “na essência o MST, nasceu como um movimento camponês, que tinha como bandeira as três reivindicações prioritárias: terra, Reforma Agrária e mudança na sociedade”.

Durante os primeiros anos de existência do MST, na formação de acampamentos, surge a necessidade de construção de escolas dentro do acampamento, assim o MST, organiza a educação nas primeiras escolas, uma escola que nasce da demanda de pais e mães que estavam em acampadas. “A preocupação era o futuro das muitas crianças acampadas; de pois, a conquista da escola legal; e, logo em seguida, o tipo de ensino a desenvolver nessa escola, que tinha de ser necessariamente diferente em vista das circunstâncias” (MORISSAWA, 2001, p. 240). Ao organizar os espaços de atuação e organização dos trabalhadores sem terra na luta pelo território, a educação nas primeiras escolas do MST era denominada de “escolas de acampamentos” elas foram o embrião às escolas do campo e às escolas Itinerantes atuais. Assim o MST, foi se constituindo como um movimento de luta pela terra, pela Reforma Agrária, que inclui nela, a constituição e consolidação das práticas educativas do MST.

Atualmente o movimento está organizado em vinte e quatro Estados brasileiros, possuindo atuação e organização dos trabalhadores sem-terra na luta pelo território, educação, Reforma Agrária e produção de alimentos saudáveis.

Após 35 anos, cerca de 350 mil famílias já conquistaram a terra, por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais (MST, 2019). Nas palavras de Bogo (1999, p. 24), “seguimos as trilhas marcadas por todos aqueles que lutaram para fazer reforma agrária acontecer [...]”.

O MST tem grafado na memória histórica as lutas populares que aconteceram em todo o Brasil, ao passo que buscou refletir a partir das experiências das organizações dos conflitos e revoltas de outros movimentos que os antecederam. Movimentos esses que se levantaram contra estrutura econômica, social, política da sociedade capitalista, no combate às injustiças e desigualdades. A *territorialização* do MST, “representou o renascimento dos movimentos camponeses no Brasil, posto que, no período entre 1964 e 1985, a ditadura militar havia reprimido e aniquilado quase todos” (FERNANDES, 2012, p. 496).

Nesta mesma perspectiva, o MST buscou olhar a partir das experiências das organizações que os antecederam, em especial as Ligas Camponesas (1954-1964), um movimento de luta pela Reforma Agrária e dos direitos trabalhistas dos trabalhadores do campo no Brasil. As Ligas Camponesas assim como o MST, surgiram das mobilizações pela democratização das terras no campo, um movimento independente, organizado pela classe trabalhadora da Reforma Agrária,

no qual trabalhadores viram na luta coletiva, a possibilidade de mudança nas questões sociais, econômicas e políticas da sociedade. Por essas questões o MST, se considera um continuador da luta das Ligas Camponesas.

Os trabalhadores rurais veem o direito à terra como sinônimo de resistência no campo e na cidade. Trabalhadores se articulam no movimento e têm como objetivo principal, a realização da Reforma Agrária, com o intuito de promover uma distribuição igualitária das terras, produzir alimentos saudáveis, preservação do meio ambiente e também acesso aos direitos como educação, saúde, moradia. “A luta é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social” (FERNANDES, 2012, p. 496).

Nesse contexto, é preciso olhar a luta pela Reforma Agrária como questão histórica e mal resolvida do ponto de vista das desigualdades sociais que o sistema capitalista gerou. A Reforma Agrária não é apenas a luta pela terra, nela se engloba discussões sobre as formas de utilização da terra, preservar a natureza, produção de alimentos saudáveis e reeducar o ser humano (BOGO, 1999).

O MST luta por uma sociedade mais justa e igualitária, sendo fruto dessas experiências históricas, vividas por trabalhadores desprovidos do direito ao acesso e às condições básicas e necessárias à sobrevivência humana. A partir dessas lutas sociais, o movimento promove ocupações. Na ocupação forma-se o acampamento, um espaço de luta e resistência dos trabalhadores. De acordo com Fernandes (2012) as famílias passam por diversas dificuldades, ao passo que decidem acampar-se, mas ao mesmo tempo demonstram força para superar os limites que aparecem, sejam eles de moradia e transporte. Demonstram também que a ocupação é a possibilidade de mudar os rumos de suas vidas para chegar ao objetivo final: a conquista da terra. Diferentes autores como Morissawa (2001), Stedile (2005) e Fernandes (2012), apontam que o acampamento e as ocupações fazem parte da consolidação da ação coletiva de um objetivo comum, o direito à terra para produção de alimentos, morar e ao mesmo tempo é espaço de *mobilização constante, luta e resistência*.

Em um estudo sobre o MST, Caldart (2012), considera que as ações de organização e luta do MST tornou-se uma referência entre os movimentos sociais do Brasil e fora dele, pois esses, para combater as desigualdades sociais, lutam por garantia de direitos, dignidade e igualdade para todos. O movimento não luta só pela

divisão do latifúndio, mas também questiona a forma como a grande propriedade explora as riquezas naturais e o ser humano.

Ações contra esse tipo de exploração se tornam com o passar do tempo, ferramenta de luta e combate ao capital, entretanto, são vistas como o *empecilho/incomodo*, tornando-se um divisor de águas entre o latifundiário e o pequeno proprietário de terras. Nesse contexto o MST, e outros movimentos, lutam para garantir os direitos.

Os latifundiários por sua vez, passam a se organizar criando, no ano de 1985, a União Democrática Ruralista (UDR), no intuito de desmobilizar a igreja e as entidades que apoiavam o Movimento Sem Terra, combatendo o Plano Nacional de Reforma Agrária, influenciando as decisões dos governos com ações diretas voltadas aos interesses próprios e ao mesmo tempo legitimando o massacre dos trabalhadores a partir da união dos latifundiários por meio do confronto direto entre trabalhadores rurais e proprietários. Nas palavras de Roos (2009, p. 88), “essa organização dos camponeses criou uma reação por parte dos latifundiários e do Estado que aplicava forte repressão aos conflitos que emergiam”.

Görgen e Stedile (1991) ressaltam que, a prática do latifúndio se baseia em pelo menos quatro métodos consecutivos:

- 1) Influenciar e direcionar as leis, as políticas e os programas governamentais;
- 2) Eliminar seletivamente os quadros e lideranças dos trabalhadores;
- 3) Inibir a sociedade e acuar as organizações de trabalhadores na divulgação de uma ideologia fundamentada na controversão do terrorismo;
- 4) Profunda relação e articulação com o crime organizado. (p. 50)

O movimento por meio de suas lutas, resistência e seu projeto de utilização da terra, tem provocado revolta ao capital, fazendo com que estes busquem constantemente meios de “desqualificação na opinião pública, mediante a ataques preconceituosos sistemáticos e criminalização de suas lutas e suas lideranças” (GÖRGEN, 2004, p. 83).

Na análise de Caldart (2012, p. 31) ao discutir o MST, diz ela que “esse Movimento incomoda não somente porque traz de volta ao cenário político a questão agrária, que é problema secular no Brasil. A impressão é de que seu próprio *jeito de ser* é o que incomoda mais”, de tal forma que o latifundiário e a mídia acabam por

distorcer as ações que são realizadas pelo Movimento, (ocupação do latifúndio, manifestações contra privatizações, luta por educação do e no campo, saúde, moradia) (CALDART, 2012).

1.1 A Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as lutas pela Reforma Agrária

Para compreender a formação do MST e as lutas pela Reforma Agrária, faz-se necessário estudar o desenvolvimento do capitalismo brasileiro.

A história nos tem mostrado que o modelo implementado a partir da Revolução Verde⁷ trouxe consigo uma série de consequências negativas para o ser humano e o meio ambiente, além de resultar no agravamento de problemas sociais, tanto no campo quanto nas cidades, sendo responsável pelo agravamento da concentração de terras e renda e o êxodo rural⁸ que colocou inúmeras famílias na condição de sem terras.

O campo brasileiro apresenta permanente luta de classes, com raízes históricas desde o período de colonização do Brasil, onde as terras foram usurpadas pelos europeus. Visto isso, é refletir sobre as mudanças no campo brasileiro a partir da década de 1960, à monocultura e mecanização da agricultura, ou seja, a chamada *modernização da agricultura*, entre a organização do latifúndio e as ações de resistência das populações no campo para permanência neste território de constante disputa e conflito.

Nesse período, década de 1960, o campo brasileiro passou por um processo de *modernização da agricultura*. Pode-se dizer que este modelo tecnológico de produção agrícola e pecuária, adentram com força as grandes propriedades. Se em toda história do Brasil a propriedade da terra já era concentrada, na década de 1960 com o processo de mecanização agrícola esse contexto se agrava, aumentando os

⁷A Revolução Verde foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso. Esse processo vinha sendo gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar como uma ruptura com a história da agricultura (PEREIRA, 2012, p. 687).

⁸ Êxodo Rural e migração do trabalhador rural para outras regiões, em busca de melhores condições de vida. Ver, por exemplo, ROMEIRO, Ademir Ribeiro. A Reforma Agrária e Distribuição de Renda. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 105-136, 2002.

conflitos pela posse da terra, fazendo crescer a taxa de exploração da força de trabalho nas atividades agrícolas.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira (1988, p.18) ao afirmar que “este momento de desenvolvimento do capitalismo é fundamental para o campo, pois as bases para sua industrialização estão lançadas, e o capital, feito rolo compressor, tudo esmaga na rota da acumulação e da sua reprodução ampliada”. Moderniza-se a agricultura, entretanto a estrutura da propriedade não se altera, permanecendo a concentração latifundiária (STEDILE, 2005).

De acordo com Silva (1981, p. 57)

Vale a pena enfatizar que esse aumento do grau de concentração fundiária se deu em inúmeros casos pela utilização da terra não como meio de produção, mas fundamentalmente como reserva de valor e meio de acesso ao crédito rural e aos incentivos fiscais, ou simplesmente, como especulação imobiliária.

Este processo, por sua vez, como esclarecem os autores, Görgen (2004), Stedile (2005) e Sauer & Balestro (2009) é marcado também pela entrada da primeira fase da Revolução Verde⁹, tendo-se iniciado no fim da década de 1940. Todavia, toma força nos anos de 1960-1990, com características peculiares ao processo do desenvolvimento na agricultura, o chamado modelo extensivo, ou seja, a plantação de grandes lavouras de grãos, expansão da industrialização da agricultura, políticas de crédito voltado para os médios e grandes proprietários de terras, monocultura em larga escala e uma assistência técnica, adquiridos por meio de crédito rural subsidiado pelo governo com um único objetivo claro de vender o pacote tecnológico da Revolução verde.

De acordo com Görgen, (2004, p. 30)

Esta política de crédito ajudou muitos agricultores médios e grandes a comprar terra dos pequenos empurrando-os para as cidades. Com o tempo esta mesma política de crédito levará grande parte destes médios proprietários e alguns grandes a falência sendo engolidos por outros ainda maiores, aumentando a concentração da terra.

Com a Revolução Verde emergiram inúmeros problemas irreversíveis à agricultura, ou seja, o processo de modernização e industrialização baseiam-se na

monocultura e no pacto tecnológico. Além de ocasionar “dependência da agricultura em relação à indústria e ao capital financeiro”, acentuou-se drasticamente a expulsão de camponeses para as cidades, intensificou as expropriações e a redução de empregos decorrente da mecanização da agricultura.

Além dos conflitos por terra no campo, inicia-se um novo fenômeno, conhecido como êxodo rural (ROMERO, 2002), um enorme contingente de pessoas se deslocam da zona rural (campo) para zona urbana (cidades). Para Oliveira (2001, p.187), “[...] o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, concomitantemente, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis” Acentuou-se o processo migratório de milhões de pessoas expulsas do campo, onde as propriedades foram concentradas, as desigualdades socioeconômicas aumentaram ocasionadas pela entrada da monocultura, mecanização, falta de emprego, condições de sobrevivência, dentre outros que culminam na saída do trabalhador rural em busca de melhores condições de vida.

Famílias inteiras foram em busca de trabalho e melhores condições de sobrevivência, inchando as periferias das médias e grandes cidades. Trabalhadores engrossaram as fileiras das fábricas à procura de emprego, um contingente de mão-de-obra barata para as indústrias das cidades que pagam baixos salários. Camponeses se submetiam aos subempregos para garantia de condições mínimas para sobrevivência.

De acordo com as análises de Doll (2012, p. 406),

Este processo, conhecido como êxodo rural, é complexo, e nele podem observar-se razões, destinos, fases e populações migratórias diferentes. Entre as principais razões que expulsaram a população rural do seu espaço estão mudanças na produção agrícola, como mecanização e forte uso de insumos, e a conseqüente perda de espaço, de competitividade e de emprego de uma grande parte da população rural, especialmente dos produtores familiares e de subsistência. Um segundo fator foi o processo de industrialização, que atraiu boa parte da população rural para as cidades na busca de supostas melhores condições de vida. Além destes dois fatores principais, há desastres climáticos, difíceis condições de vida no campo (saúde, educação, lazer), mas, também, a falta de perspectivas ou espaços.

De outro lado, se olharmos os impactos causados pela entrada da *modernização da agricultura* do ponto de vista ambiental, podemos certamente

constatar que ocorreram grandes impactos sob a fauna e flora onde milhões de espécies foram destruídas. Impactos ambientais foram causados pelo uso indiscriminado e excessivo de máquinas e agrotóxicos, pela aplicação de mecanização pesada e intensiva, além da expansão do desmatamento para implantação de grandes monoculturas. Nessa perspectiva, em termos ambientais, segundo, Balestro e Sauer (2009, p. 10-11) “[...] os resultados ambientais são, entre outros danos, a erosão e contaminação do solo, o desperdício e a contaminação dos recursos hídricos, a destruição das florestas e o empobrecimento da biodiversidade”, ou seja, o modo de vida resultante do sistema capitalista remete a impactos ambientais, sociais e econômicos que caracterizam uma sociedade insustentável.

Com a entrada dessas novas tecnologias, havia o discurso que aumentaria a produtividade agrícola e conseqüentemente um aumento da produção de alimentos para redução da pobreza e melhoria da distribuição da renda. Entretanto, a entrada do pacote tecnológico na agricultura só agravou a crise no meio rural. A modernização tinha como pano de fundo a concentração latifundiária e expansão do capitalismo no campo.

Dentro da estrutura da propriedade da terra, a lógica contraditória se repetia: a modernização, que fez com que a estrutura da propriedade rural fosse alterada. Nas palavras de Gorgen (2004, p. 21) “O Estado Brasileiro, sempre colocou o arsenal de seus instrumentos de poder inclusive as armas para apoiar e sustentar o latifúndio e para inibir e reprimir os camponeses”.

Dois projetos antagônicos entram em conflito no campo, o do latifúndio e o da agricultura camponesa/dos movimentos sociais de luta pela terra. Os trabalhadores rurais começaram a se organizar frente aos problemas decorrentes deste processo de modernização. Oliveira (1988, p. 22) ressalta que “foi, pois, nesse processo combativo que os trabalhadores do campo foram forjando os movimentos sociais de luta pela terra e pelo estabelecimento de relações de trabalho condizentes com a dignidade humana”.

O avanço do latifúndio, a serviço do modelo capitalista, concentra grandes propriedades, *desterritorializa* e expulsa o camponês de sua terra, pelo uso excessivo de máquinas, uso de agrotóxicos, pela monocultura e a degradação do meio ambiente. Segundo Gorgen, (2004, p. 20) “[...] o que as põe em campos opostos é a concentração da terra e a exploração do trabalho”.

Oliveira (1988, p. 22) ressalta que

O século XX tem sido rico em exemplos de luta pela terra e dois processos têm atuado no sentido de soldar o movimento dos camponeses no Brasil. De um lado a tentativa de resgate da condição de camponês autônomo frente à expropriação, representada pelos posseiros e sua luta contra fazendeiros grileiros. De outro, o movimento originado na luta dos camponeses parceiros ou moradores contra a expropriação completa no seio do latifúndio, que os transforma em trabalhadores assalariados. Estes dois processos gerais de luta no campo vão pipocar de conflitos durante todo este século.

Neste contexto, entre tantos outros impactos, a monocultura latifundiária expulsou milhões de trabalhadores residentes no campo, reduzindo as oportunidades de emprego, causada pela crescente mecanização, se tornando, portanto, um dos fenômenos preocupantes dentro das famílias.

A saída em massa de trabalhadores do campo gerou grandes problemas nas cidades, uma vez que um contingente enorme de pessoas sem formação escolar engrossou as fileiras dos desempregados, passando a viver em situação de vulnerabilidade, em favelas e nas ruas. Aumentou a migração em busca de oportunidades de emprego, sobretudo porque o processo de mecanização no campo e a monocultura latifundiária retira do trabalhador rural o emprego no campo, obrigando-os, cada vez mais, forjar os movimentos sociais de luta pela terra.

De acordo com Fernandes (1997, p. 1):

A questão agrária brasileira tem apresentando resultados diferentes dos propostos pelos idealizadores da política de desenvolvimento agropecuário implantada pelos governos militares. O modelo de modernização conservadora, predominante desde a década de setenta, encontra-se em crise profunda. Atualmente, o campo brasileiro é o espaço dos conflitos e das contradições, estabelecendo a emergência da construção de novos modelos de desenvolvimento para a agricultura brasileira, que viabilizem a superação desta crise.

É a partir dessa constatação que apresentamos a seguir algumas reflexões sobre os acontecimentos no Brasil de forma geral, para não perdemos de vista que as implicações que ocorreram no campo da disputa política, repercute diretamente na classe trabalhadora.

Iniciemos por 1964. No Brasil, o dia 31 de março daquele ano foi marcado pelo golpe militar, com a deposição do Presidente da República, João Goulart,

derrubado por um golpe de Estado. “Com o golpe militar¹⁰, instala-se no Brasil a ditadura que veio para conter as aspirações revolucionárias que avançavam em toda a América Latina” (TAFAREL E MOLINA, 2012, p. 572). Voltando um pouco na história, quando João Goulart assumiu o poder em 1961, o Brasil passava por um período de muitos conflitos, tanto das lutas camponesas, quanto operárias. Pode-se dizer que Goulart tinha um projeto que previa implementar reforma de base¹¹, ou seja, algumas medidas nas estruturas econômicas e sociais, o que não agradou os latifundiários principalmente porque entre as reformas estava previsto a Reforma Agrária. “O plano de reforma agrária de Jango previa a desapropriação de 100 quilômetros de cada lado de todas as rodovias federais” (MORISSAWA, 2001, p. 83).

Stedile (2005), afirma que preocupados com as propostas de João Goulart, os segmentos mais conservadores das classes dominantes: os latifundiários, os banqueiros, militares, políticos e empresários, se uniram para impedir que as ideias fossem consolidadas, além disso, os Estados Unidos com medo da ameaça comunista entram em cena para barrar tais propostas. Ainda de acordo com o autor (2010, p. 36), “ademais, o programa fundiário do governo João Goulart não se propôs, em momento algum acabar com o latifúndio, nem mesmo investiu radicalmente nas conhecidas reformas de base, pautando-se pelo reformismo populista” (STEDILE, 2010, p. 36).

Os militares por sua vez, liderados pelo general Humberto de Alencar Castelo Branco, dão o golpe de Estado e assumem o poder. Entre os anos de 1964-85, o Brasil viveu um período de ditadura civil militar, sob a argumentação de que Goulart defendia ideias da esquerda, havendo ameaça comunista no país.

O regime de 1964 reprimiu sindicatos de trabalhadores e organizações estudantis, cassou mandatos parlamentares e obrigou milhares ao exílio, eliminou as eleições livres, impôs censura à imprensa e às manifestações artísticas, prendeu opositores e torturou, matou e eliminou os corpos de militantes que se engajaram na resistência (VANNUCHI, 2012, p. 621).

¹⁰ O golpe militar, caracterizada pela tomada de poder pelas forças armadas, decorreu de um agudo acirramento do conflito social, que ganhou dimensões de disputa política e ideológica em especial de setores conservadores da sociedade.

¹¹ As Reformas de Base foram uma proposta de João Goulart, e propunha promover mudança nas estruturas econômicas e sociais, para diminuir a desigualdade social e fortalecer a economia nacional (MORISSAWA, 2001).

A partir de 1964, o governo militar reprimiu todos aqueles que se opunham ao seu regime militar, pondo fim a liberdade democrática. As repressões vieram para cessar a voz de milhões de pessoas. Pode-se dizer que no Brasil, muitos trabalhadores viveram um período de intenso conflito, perseguição, censura e repressão. Um regime orquestrado pela classe média, industriais, empresários, parte da Igreja e políticos.

Num estudo sobre o Golpe de Estado no Brasil, Fernandes (1999), Morissawa (2001) e Stedile (2005) consideram que neste contexto, João Goulart percebendo que havia um descontentamento da elite brasileira, convocou um comício na Central do Brasil, no dia 13 de março de 1964, para anunciar as reformas de base. Em resposta a direita conservadora, também se mobilizou com a manifestação, em nome da “Marcha da família com Deus, pela liberdade” contra as reformas que consideravam comunistas. “Suas reformas estavam dentro de um plano de desenvolvimento capitalista para o Brasil. E essa reação das elites foi a demonstração clara de seu próprio atraso em relação ao capitalismo” (MORISSAWA, 2001, p. 84).

No Brasil não havia só um problema de ordem econômica, mas também de ordem social, afinal, não era revolucionário conceder possibilidades aos excluídos ou o direito da luta pela terra.

Além dessas questões, cabe ressaltar que em 1964, foi instituído pelo presidente-marechal Castelo Branco, o decreto da primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964, denominada de Estatuto da Terra. De maneira geral essa lei representa um conjunto de normas que regula os direitos e obrigações referentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola (BRASIL, 1964). Contudo como bem lembrou Morissawa (2001 p. 99-100) [...] “o Estatuto da Terra jamais foi implantado. Era um “faz de conta” para resolver pelo menos momentaneamente os problemas do campo”. Segundo o referido autor, “para viabilizar a sua política econômica, o Estado manteve a questão agrária sob o controle do poder central. Por essa política, o acesso so à terra ficou fechado aos camponeses e totalmente aberto à empresa capitalista” (MORISSAWA, 2001, p. 99).

Na eminente concentração da propriedade fundiária, os trabalhadores rurais, continuaram excluídos da possibilidade da posse da terra. Para Fernandes (1999, p. 41),

Essa política que ficou conhecida como modernização conservadora promoveu o crescimento econômico da agricultura, ao mesmo tempo que concentrou ainda mais a propriedade da terra, expropriando e expulsando mais de 30 milhões de pessoas que migraram para as cidades e para outras regiões brasileiras.

O Estatuto da Terra surgiu como uma estratégia de paralisar as lutas sociais e desestabilizar os conflitos no campo. Com isso, as poucas desapropriações que ocorreram, serviram apenas para maquiar os conflitos no campo e manter o projeto de colonização pelo latifundiário. De acordo com Puziol (2014, p. 35)

Medidas como a elaboração do Estatuto da Terra em 1964, a modernização do campo e a conseqüente expulsão dos moradores do campo para as cidades desmobilizaram as lutas pela terra e confirmaram a exploração e expropriação dos moradores do campo pelos grandes latifundiários de capital nacional e internacional.

Dessa forma, o estatuto da terra que deveria fortalecer a agricultura camponesa, serviu na verdade para aumentar a concentração do latifúndio, criando miséria, exploração e expropriação do trabalho e da terra no campo. Nessa mesma direção, para Görgen, (2004, p. 21), “ao longo da história do Brasil a expansão da agricultura camponesa foi bloqueada, impedida, reprimida, inibida. Enquanto a agricultura latifundiária foi estimulada, apoiada, financiada, protegida, defendida com as armas”.

Como esclarece Fernandes (1999, p. 32):

No início da ditadura, os militares haviam criado o Estatuto da Terra, com o intuito de resolver isoladamente os conflitos fundiários para desmobilizar os camponeses. O objetivo era evitar que a questão agrária se transformasse num problema nacional. Na pretensão de ter o controle sobre a questão agrária, o governo planejava usar o Estatuto da Terra, conforme a sua concepção de reforma agrária, em que constavam a utilização da tributação e os projetos de colonização, de modo que a desapropriação era uma exceção.

Em consequência desse conjunto de fatores, o desenvolvimento do capitalismo pautado na monocultura e a mecanização sob a produção em larga escala, expulsou milhões de agricultores. Essa produção nos moldes da Revolução Verde não sanou a fome, fazendo com que as desigualdades sociais e econômicas se agravassem. Este fato é o que contribuiu para urbanização acelerada na década de sessenta e setenta, além do aumento do desemprego, o qual serviu mais uma

vez para o Brasil ser um receptor de lixo (agrotóxicos, adubos sintéticos) que não tem mais uso em outros países ou são proibidos, aumentando a disseminação de doenças (câncer entre outras) devido sua utilização. Silva (1981, p. 43), ressalta que “a rápida industrialização da agricultura brasileira a partir dos anos sessenta agravou ainda mais a miséria de expressivos contingentes da nossa população”.

Nesse sentido, a formação do MST é fruto da trajetória de luta, resistência e ousadia em busca da conquista pela mesma. Assim, há que se olhar para a constituição do MST, como uma organização social, que luta pelo acesso à terra aos meios de produção, pela Reforma Agrária, educação, saúde, pela participação popular, relações igualitárias de gênero, enfim pela transformação social. Nas palavras de Caldart (2012, p.100) “na luta por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil”. Ocupar e acampar são as formas de organização que os Sem Terra encontraram para pressionar o governo a resolver o problema agrário (MST, 2005).

Stedile e Fernandes (1999) elencam três características na consolidação do MST. A primeira denomina-se como um *movimento popular*, uma organização que aglutina famílias, com objetivo do bem comum de acesso à terra, segundo a um componente *sindical corporativo*, no sentido que o primeiro passo é a luta pela terra e com o passar do tempo ela se transforma em luta por crédito, por estrada, enfim pela Reforma Agrária, terceiro o *caráter político do movimento* de luta de classes, tem o papel social e político. Nas palavras dos autores “o MST só conseguiu sobreviver porque conseguiu casar os interesses particulares, corporativos, com os interesses de classe” (STEDILE e FERNANDES, 1999, p. 32-35).

Ao observarmos a organização e dinâmica desse movimento, descrevemos brevemente o acampamento¹² e o assentamento¹³ como espaço de luta, conscientização e resistência no campo. Esse se constitui na caminhada da história da luta pela terra e pela Reforma Agrária no MST, um movimento social que luta contra a expropriação e exploração desenvolvida pelo capitalismo.

No decorrer da história da luta pela terra em especial na década de 1980 e 1990, no que se refere ao MST, podemos dizer que nesse movimento dos trabalhadores passam por etapas de formação na busca da emancipação humana.

¹²Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. Os acampamentos são espaços e tempos de transição na luta pela terra (FERNANDES, 2012, p. 21).

¹³No Brasil, o termo assentamento rural esteve atrelado, por um lado, à atuação estatal direcionada ao controle e à delimitação do novo “espaço” criado e, por outro, às características dos processos de luta e conquista da terra empreendidos pelos trabalhadores rurais (LEITE, 2012, p. 109).

A primeira seria o acampamento, um “batismo”, momento em que se confronta com a possibilidade de conquistar um pedaço de terra, confronta-se com a possibilidade da saída da miséria, e da falta de oportunidade.

A partir do momento que o trabalhador se inclui no acampamento ele tem que se desafiar a superar as dificuldades que surgirem. Desse modo, as famílias (homens e mulheres) se incluem em grupos de trabalho, fazem parte da organização do acampamento, constroem normas organizativas, participam de estudos, manifestações e passeatas. De acordo com Görgen e Stedile (1991, p. 19), os excluídos “guiados por uma consciência política que a militância no Movimento dos Sem Terra lhes propicia, lutam para ocupar o espaço existente, no caso, a terra [...]”.

O processo de formação no acampamento dá impulso para a organização de outras frentes de reivindicações, tais como educação, saúde, infraestrutura, dentre outras demandas pertinentes à realidade dos acampados. Somente o acesso à terra não se traduz em garantia para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos da Reforma Agrária.

O movimento Sem Terra se constituiu como um movimento coletivo, e se consolidou como um movimento nacional. O MST conta com uma divisão de tarefas e responsabilidades, onde a luta é dimensionada em vários setores de atuação, assim sendo, os acampamentos e assentamentos quase sempre são estruturados em setores (Educação, Produção, Infraestrutura, Comercialização, Finanças, Comunicação, Disciplina, Gênero e Saúde), um método que conduz a organicidade interna destes espaços.

No momento de transição do acampamento para o assentamento surgem novos desafios e dilemas de infraestrutura, produção e implantação de uma política agrícola que atenda as necessidades dos agricultores, buscando o aperfeiçoamento, adaptação e desenvolvimento de técnicas e processos relacionados às características locais, considerando as várias dimensões de produção perante a necessidade de formação, assistência técnica e acesso a crédito subsidiado, para que possam desenvolver a produção agrícola.

Para Altieri (2006, p. 3), para melhorar a situação dos agricultores familiares, camponeses há que se considerar os seguintes objetivos:

- Reduzir a pobreza.
- Promover a segurança e a soberania alimentar em nível local e regional.
- Empoderar as comunidades rurais para

que participem e decidam sobre os processos de desenvolvimento. - Criar alianças institucionais que facilitem os processos participativos e de auto-gestão do desenvolvimento, a partir das comunidades. - Estabelecer políticas públicas (agrícolas e agrárias) que favoreçam o desenvolvimento sustentável, assim como os mercados locais e regionais.

No acampamento as moradias se encontram próximas umas das outras em grande parte de lona preta ou madeira. Os Sem Terra, mobilizam-se na construção de diversas equipes e espaços destinados a saúde, educação de crianças, Jovens e Adultos (EJA), segurança, manifestações culturais e religiosas e a produção de alimentos coletivos e individuais pelas famílias. Dessa forma a organicidade se estabelece, e cada equipe deve analisar o acampamento de forma geral, contribuir e construir espaços onde os problemas que apareçam sejam rapidamente resolvidos para o bom funcionamento da organicidade interna. Vale destacar que ao passo que definem o local para construir suas moradias, também constroem um espaço para funcionar a Escola “Itinerante”.

Tanto no acampamento quanto no assentamento, a terra antes utilizada pelo latifundiário na produção de monocultura com a exploração de trabalhadores do campo e a ampliação dos problemas sociais e ambientais, agora passa a ter função social de produzir alimentos diversificados, saudáveis. Assim, os camponeses constroem e reconstroem outras formas de relações sociais, econômicas, culturais e políticas, distintas das propostas pelo capitalismo. No acampamento e no assentamento, são propiciados aos camponeses momentos de estudo e debate, além de confraternização coletiva. Viver no acampamento ou assentamento requer organicidade, onde as ações e decisões são definidas de forma coletiva e as conquistas fazem parte da luta do movimento.

Politicamente os assentados, trazendo consigo a experiência de acampados, se destacam por sua capacidade organizativa e de luta pelos direitos sociais, carregando ideologicamente a marca do MST, como exemplos daqueles que se organizam, lutam e conquistam (MORISSAWA, 2001, p. 226).

Para as famílias, o assentamento é apenas o primeiro passo da conquista, visto que, a luta continua por saúde, educação, assistência técnica, crédito subsidiado, entre outros conforme a realidade de cada novo assentamento. O assentamento é fruto da conquista coletiva dos trabalhadores e resultado da

resistência na luta pela terra das famílias no acampamento. “Nessa trajetória, os fatores fundamentais de êxito foram a união, a solidariedade, a resistência e a cooperação” MORISSAWA (2001, p. 226).

A partir da conquista de centenas de assentamentos, outras reivindicações surgiram em busca da condição de resistência na terra, pois, o fato de estarem sobre uma terra não é suficiente para mantê-los. As famílias passam a lutar por melhores condições de vida no campo, desenvolvendo novas formas de organização, abrangendo aspectos desde subsidio como créditos, moradia, estradas, produção de alimentos.

Desta forma, uma vez assentados, os agricultores necessitam de incentivo e investimento para desenvolver uma agricultura sustentável, que proporcione à comunidade assentada o fortalecimento de desafios exigidos para sua consolidação e emancipação, visando o desenvolvimento da agricultura sobre as várias formas de organização rural. Para Silva (1991, p. 9), “se a etapa de chegar até aqui foi a mais áspera, aquela que se inicia com a chegada a terra constitui a mais decisiva”. É nesse bojo que se deve compreender que as áreas desapropriadas foram conquistadas sob à luta pela terra e pela Reforma Agrária em meio a organização dos trabalhadores no movimento, e se algum recurso financeiro foi arrancado do Estado, foi devido a pressão e persistência dos trabalhadores (GÖRGEN & STEDILE, 1991).

Por falta de acesso às políticas públicas, continuação dos estudos, oportunidade de emprego e uma melhoria na qualidade de vida no campo, estão ocorrendo nos últimos anos uma grande vasão dos jovens do meio rural. Os mesmos são atraídos pelo modo de vida urbano, enfileiram-se na espera de um emprego, cujos salários na maioria das vezes, os obrigam a viver nas piores condições. Com isso, os filhos dos trabalhadores rurais acabam por enfrentar o ônus da miséria absoluta. Ou seja, fixam-se em favelas, abandonam a escola e assim, sucessivamente, o quadro vai agravando, uma vez que já não há mais emprego e renda para todos. O resultado é o aumento de um contingente de desempregados, de mão-de-obra desqualificada, de miséria social e de violência urbana.

Por essa razão, o MST tornou a partir da década de 1980, o mais combativo e forte movimento social do campo, tendo como um dos seus eixos de proposição e ação a educação, assumindo ser esse um de seus principais desafios: a formação profissional de jovens, no âmbito da elevação da escolaridade (nos níveis

fundamental, médio, superior), formação continuada de educadores (as) do campo, formação em cursos de educação técnico-profissional, na modalidade (nível médio, pós-médio e tecnólogos em Agroecologia), de modo que possam tornar-se agentes do desenvolvimento sustentável para contribuir na organização das unidades produtivas e educacionais nos assentamentos e acampamentos do MST. Andrade *et al*, (2004, p. 33), ao discutir a importância da formação profissional dos jovens do campo, pontua:

A formação profissional é uma oportunidade que se abre aos jovens dos assentamentos para expandir os conhecimentos tecnológicos que já compõe o universo da cultura da Agricultura Familiar, adquirindo novas informações e desenvolvendo habilidades e atitudes que lhes permitam responder aos desafios da pluriatividade e do desenvolvimento sustentado.

Enfim, concordamos com os autores Stedile, Fernandes (1999), Morissawa (2001), ao ressaltarem que na essência a Reforma Agrária é a desconcentração e democratização da estrutura fundiária, no combate à fome e a miséria. Os assentamentos constituem-se como uma das principais políticas de combate à exclusão social implantada no país.

Nesse sentido, no item a seguir damos continuidade ao estudo sobre os conflitos pela terra, entre o processo de modernização e reorganização da vida no campo dos trabalhadores inseridos no movimento social, o MST.

1.2 O MST no Paraná, a reorganização da vida no campo e os conhecimentos tradicionais

O Brasil é um país de imensa concentração fundiária e modernização da agricultura brasileira, ocasionando a expulsão e expropriação dos trabalhadores rurais. A partir dos vários episódios políticos, a história vai se configurando entre os conflitos, lutas pela terra e o processo de industrialização. As diferenças ficam evidentes cada vez mais entre a concentração de terra e a pobreza no campo.

No Estado do Paraná a história dos trabalhadores e trabalhadoras rurais não foi diferente, e o Estado é conhecido pelos intensos conflitos. Entre elas estão a

Guerra do Contestado, Guerrilha de Porecatu no Norte, Revolta de posseiros de 1957 no Sudoeste, entre tantas outras marcas da histórica luta pela terra no Estado.

Embora os camponeses se organizassem desde um passado distante, a partir da década de 1980, adotaram como principal luta as ocupações de terra e acampamentos nos latifúndios. Esta foi uma forma encontrada para pressionar o Estado a resolver o problema de posse da terra e realização da reforma agrária (ROOS, 2009, p. 81).

O movimento dos Trabalhadores Rurais tem atualmente (2019) 319 projetos de assentamentos no Estado do Paraná, com cerca de 22 mil famílias assentadas, em áreas que foram desapropriadas ou compradas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)¹⁴.

Em relação ao processo de acampamento, cerca de 7 mil famílias de trabalhadores rurais estão na luta contra expropriação e exploração, em busca da conquista do pedaço de terra para plantar e morar.

Nesse processo, o desafio enfrentado pelos Sem Terra na constituição de propostas de assentamentos, é um caminho longo a ser percorrido, pode-se dizer que a conquista da terra é o primeiro “degrau” alcançado. Após essa conquista, inicia-se as outras etapas e desafios a serem superados, e uma nova reorganização da vida no campo.

Fernandes (1999, p. 78), ressalta que

A conquista da terra não é o fim da luta, é sempre um ponto de partida. Os sem-terra foram aprendendo na caminhada que quem só luta pela terra, tem na própria terra o seu fim. Perder o vínculo com a organização dos trabalhadores é cair no isolamento. É justamente a organização que abre caminho para o avanço da luta. Somente por meio de um forte movimento, os sem-terra transformarão a luta pela terra em luta pela reforma agrária.

Na organização de luta pela terra, pode-se dizer que a realidade construída pelos Sem Terra apresenta características próprias. Um Movimento de lutas massivas, de *caráter popular*, onde todos cabem, não importa o gênero, sexo, raça e etnia. Um Movimento com *um componente corporativo*, no sentido associativo, com a conquista da terra, as famílias buscam meios de organizar as reivindicações para estruturação das unidades produtivas (lote), escoamento da produção, estradas

¹⁴Órgão responsável pela formulação e execução da política fundiária nacional.

entre outras demandas de acordo com cada comunidade. Outra característica é o *caráter político*, uma organização de trabalhadores que possui uma diversidade de trabalhadores, “o MST, em seu desenvolvimento, reúne o povo pobre do campo e da cidade disposto a lutar” (FERNANDES, 1999, p. 76).

A luta dos Trabalhadores Rurais Sem Terra contra a expropriação e exploração dos trabalhadores, também se acentua, principalmente a partir do ano 2000 na preocupação com as questões ambientais. Afinal de conta o modelo empreendido nos latifúndios, encontra-se no sistema de colonização voltado para exploração dos bens naturais, degradação do meio ambiente, monocultura, expropriação da mão de obra escrava, formas de trabalho degradantes, *desterritorialização* dos trabalhadores e expulsão.

Nas últimas décadas, cada vez mais tem se acentuado o que Leff (2006, p. 15) chama de crise ambiental, o qual coloca como não apenas um problema ambiental, mas como “crise de civilização”, crise esta que tem o potencial de levar à “morte entrópica do planeta”. Assim, o atual curso de desenvolvimento da humanidade, numa busca desenfreada pela acumulação de riquezas e do aumento da produtividade, está acelerando o processo de aquecimento global, o que pode levar até a eliminação das condições da vida para os seres humanos na Terra.

A crise ambiental é o resultado do intenso desenvolvimento industrial que ocorreu, sobretudo nos séculos XIX e XX. Este modelo produtivista avançou inclusive sobre a agricultura, sob os princípios da “Revolução Verde”, onde buscou a elevação da produtividade de poucos produtos agrícolas, com a utilização de grande quantidade de insumos industrializados. Dentre os impactos deste modelo destacam-se inúmeros casos de contaminação ambiental e expulsão das populações indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponesas, povos do campo e das florestas. É um modelo de produção que também contribui para liberação de gás carbônico na atmosfera e o aumento da temperatura global através do chamado efeito estufa.

Por outro lado, as populações comprometidas com a preservação da natureza, como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, populações das matas e das florestas, e os movimentos sociais, questionam os efeitos sobre saúde e o meio ambiente que os pacotes agroquímicos geravam/geram. Assim desenvolveram experiências de produção alternativa ao modelo convencional de agricultura com

diversas concepções e princípios, como agricultura orgânica¹⁵, biodinâmica¹⁶, permacultura¹⁷, natural¹⁸, entre outras.

A partir da década de 1990, aumenta rapidamente a preocupação com os problemas ambientais causados pelas atividades humanas. Manifestações e eventos, como ECO-92, chamaram a atenção do mundo sobre este problema. Ocorre uma aproximação entre muitos movimentos ambientais e movimentos sociais de luta pela terra. As articulações entre diversos movimentos sociais e ambientais contra as políticas neoliberais acontecem em momentos como nas manifestações contra a Organização Mundial do Comércio (OMC) ou na articulação do Fórum Social Mundial. Parte do movimento ambientalista incorpora a dimensão social, e vê uma incompatibilidade entre a agricultura convencional e a preservação ambiental. Por outro lado, os movimentos sociais analisam que a incorporação da tecnologia da agricultura convencional além de agressiva ao meio ambiente e à saúde, também estava reproduzindo o mesmo sistema que os excluiu. De acordo com Morissawa (2001, p. 237), “no plano político, o MST entende que o país necessita de uma política de desenvolvimento econômico, social e humano que inclua a preservação do meio ambiente”. Desta forma, no MST foram construídas associações de produção, comercialização, além de cooperativas e de agroindustrialização.

No ano 2000, o movimento realizou o 4º congresso nacional do MST, tais ações dos movimentos sociais de luta pela terra, passam a estimular experiências de agricultura alternativa, baseados nos princípios da agroecologia¹⁹, onde agricultores e agricultoras assentados e acampados reunidos, sob a mudança da matriz tecnológica nos assentamentos da Reforma Agrária, para o modo de produção baseado na matriz agroecológica. Pode-se dizer que a partir desse

¹⁵Ver: Um testamento agrícola. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 360. Agricultura orgânica – HOWARD, Sir Albert.

¹⁶Ver: KOEPF, H. H.; W. SCHAUMANN; B. D. PETERSON. Agricultura biodinâmica. São Paulo: Livraria Nobel, 1983. 334 p.

¹⁷Ver: MOLLISON, Bill e HOLMGREN, David, Introdução à Permacultura. Tradução: SOARES, Jaeger, André Luís, 1998, p. 204.

¹⁸Ver: FUKUOKA, M. Agricultura natural - teoria e prática da filosofia verde. São Paulo: Nobel, 1995. 300 p.

¹⁹A Agroecologia oferece conhecimentos e as metodologias necessárias para desenvolver uma agricultura que seja, por um lado, ambientalmente adequada e, por outro, altamente produtiva, socialmente equitativa e economicamente viável. Através da aplicação dos princípios agroecológicos, poderão ser superados os desafios básicos na construção de agriculturas sustentáveis, ou seja: fazer um melhor uso dos recursos internos; minimizar o uso de insumos externos; reciclar e gerar recursos e insumos no interior dos agroecossistemas; usar com mais eficiências as estratégias de diversificação que aumentem o sinergismo entre os componentes-chave de cada agroecossistema (ALTIERI, 2006, p. 7).

período, desencadeou-se em todo o país, um processo de reorganização da vida no campo e dos conhecimentos tradicionais voltados as práticas de agricultura. Várias experiências foram desenvolvidas, mas por outro lado a adoção da agroecologia pelas famílias assentadas apresentou muitas dificuldades, e predomina ainda a utilização das técnicas da agricultura convencional. Essa resistência é creditada a muitos fatores, como a existência de poucos técnicos com formação e conhecimentos em agricultura alternativa, e o pouco investimento na pesquisa técnica da agricultura alternativa em detrimento dos altíssimos investimentos nos métodos da agricultura convencional.

O documento do MST (2014, p. 16) ressalta que:

Considerando esses desafios formativos e a realidade atual da educação brasileira (e mundial), o momento é de *defesa intransigente da educação pública* em nosso país, ameaçada pelas investidas dos setores privados e empresariais nacionais e transnacionais sem precedentes na história do próprio capitalismo.

Neste sentido, os assentamentos têm o objetivo de ampliar e estimular práticas de agroecologia, e para tanto os movimentos sociais do campo foram buscando parcerias para consolidar um processo de formação em agroecologia. As comunidades assentadas do Paraná sentiram a necessidade de constituir Centros de Formação em Agroecologia que pudesse ser referência no estudo e experimentação em agroecologia, para disseminar os conhecimentos, técnicas e práticas nos assentamentos e acampamentos.

Nesse contexto, o processo de transição do modelo convencional para a agroecologia é algo relativamente novo nos assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, mas já existem diversas experiências sendo desenvolvidas, e existe a consciência de que a agroecologia é estratégia para o desenvolvimento dos assentamentos e a possibilidade de garantir certo grau de autonomia aos agricultores e agricultoras.

Nesta mesma perspectiva, os Sem Terra Têm assumido como desafio a realização de ocupações, a organização dos acampamentos e assentamentos, a defesa da soberania popular e alimentar, a implementação da Agroecologia, a construção da Educação do Campo e a formação de quadros, dimensões estas, que se integram no desafio e na tarefa de lutar e construir a Reforma Agrária Popular (MST, 2015, p. 4)

A agroecologia é instrumento de luta para o MST no Projeto Popular de Desenvolvimento para Campo, como parte integrante da reorganização da vida dos trabalhadores, pois constitui-se “em um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais” (GUHUR; TONÁ, 2012).

Ao pontuar algumas características das técnicas agroecológicas Altieri (2006, p. 8), afirma que:

Estão baseadas no conhecimento e racionalidades dos agricultores; São economicamente viáveis, mais acessíveis e baseadas em recursos locais; São sadias para o meio ambiente e sensíveis do ponto de vista social e cultural; Evitam o risco e se adaptam às condições locais; Melhoram a estabilidade e a produtividade total das propriedades e não apenas de alguma cultura em particular.

A agricultura camponesa, a maior produtora de alimentos, enfrentou e enfrenta o agronegócio e o sistema capitalista. De acordo com Fernandes, (1997, p. 5):

A cada ano o agronegócio se territorializa com maior rapidez e desterritorializa a agricultura camponesa ou familiar. O empobrecimento dos pequenos agricultores e o desemprego estrutural agudiza as desigualdades e em não resta à resistência camponesa outra saída a não ser a ocupação da terra como forma de ressocialização.

Por essa razão, salientamos que a “[...] agroecologia é um dos elementos essenciais neste processo, pois envolve as questões ecológicas, mas também econômicas, sociais, culturais entre outras” (GONÇALVES *et al* 2017, p. 201).

Para os movimentos sociais da Via Campesina, a agroecologia é ferramenta essencial na construção de uma nova lógica de agricultura, baseada na produção de alimentos, saudáveis, ambientalmente sustentáveis, envolvendo a participação ativa de todos os membros da família nas tomadas de decisões, considerando os conhecimentos e os recursos existentes.

Da mesma forma, ao passo que o MST faz o enfrentamento ao modelo hegemônico vigente, com a adoção da agroecologia, constrói novas formas de luta e resistência na construção da Reforma Agrária pela transformação social. Nesse contexto, corroboramos com Fernandes (1999, p. 13) ao sintetizar os princípios do MST.

Em seu desenvolvimento, o MST sempre teve como referências estes princípios: lutar contra o capital na construção de uma sociedade sem exploração; lutar pela terra e pela reforma agrária, para que a terra esteja sempre a serviço de toda a sociedade; lutar pela dignidade humana, por meio da justa distribuição da terra e das riquezas produzidas pelo trabalho; lutar sempre pela justiça com base nos direitos humanos; lutar contra todas as formas de dominação e procurar em todo tempo e lugar a participação igualitária da mulher (FERNANDES, 1999, p. 13).

O modelo de produção da agricultura industrial adotada pelo agronegócio é totalmente ligado a uma cadeia produtiva, onde predomina o uso de grandes extensões de terras nas mãos de latifundiários, ou empresas nacionais, ou ainda transnacionais que exploram todos os recursos naturais existentes, degrada o meio ambiente com o uso de agroquímicos, usam maquinários pesados, monocultivos, sementes híbridas e transgênicas, sem qualquer preocupação com a preservação da natureza e da saúde do ser humano. A mesma empresa que vende o veneno produz o remédio. “A lógica predominante na apropriação dos bens da natureza é apenas o lucro” (MST, 2014, p. 28).

O fio condutor que move as ações dos trabalhadores na luta pela terra, pela Reforma Agrária e transformação social, se alicerça na perseverança e resistência, do povo que luta para romper com as amarras que o sistema capitalista impõe sobre os ombros dos excluídos, e pela desigualdade social existente em nosso país, desde o período de colonização, e que ainda hoje permanece, sob outras formas do Estado Burguês.

Por essas razões o MST, assume o desafio de construir a Reforma Agrária. “Desse modo, ser Sem-Terra já não é mais só não ter terra para plantar e viver, é reconhecer-se como sujeito de uma luta que não termina na conquista da terra, mas que nesse momento a luta se fortalece e continua” (FERNANDES, 1999, p.16).

Destacaremos a seguir, de forma breve, a luta pela construção de propostas do MST para a educação e a construção do que denominamos aqui de pedagogia camponesa, desde as primeiras experiências até a criação do setor de educação no MST.

1.3. As propostas do MST para a educação: a construção de uma pedagogia camponesa

O MST desde sua fundação constituiu-se por ou em uma educação política e cidadã, e posteriormente formal, voltada aos interesses do sujeito do campo, assumida como uma bandeira de luta. De acordo com Fernandes (1999) “[...] Nas primeiras ocupações, nos acampamentos surgiu a preocupação com a escola para as crianças e para a alfabetização dos jovens e adultos” (p. 167). De fato, “há uma história dentro da história da luta pela terra. [...] A história da organização e luta de pais e professores dos acampamentos e assentamentos para assegurar o direito de crianças à escolaridade (CALDART; SCHWAAB, 1991, p. 85). Assim, o MST passa a combinar a luta pela educação, com luta pela terra, pela Reforma Agrária (CALDART, 2012).

De acordo com Rossato e Praxedes (2014, p. 73-74),

Muitas das propostas políticas e pedagógicas dos movimentos sociais para a educação do campo são baseadas nas ideias do filósofo italiano Antônio Gramsci, para quem a educação escolar deve ser unificada, combinando teoria e prática de um modo que o conteúdo teórico, literário, filosófico e científico do currículo respeite as especificidades das demandas de formação para o trabalho prático.

No ano seguinte, 1988, foi criado o Setor de Educação no MST, no entanto, a origem do setor já se encontrava na primeira ocupação do MST, quando as famílias e pais resolveram bancar a luta pela conquista da escola para crianças acampadas e progressivamente continuaram se reunindo para discutir os limites, desafios do dia-a-dia da sala de aula e que tipo de escola pretendiam construir (CALDART E SCHWAAB, 1991). De acordo com Caldart (2012, p. 227), “O setor de educação do MST tem sua centralidade de atuação na escola, e referência construída na sociedade em relação a esse campo também está centrada nela”.

A luta do movimento pelas escolas do campo é uma questão política, pois parte dos camponeses brasileiros tem pouca ou nenhuma escolaridade, fato esse que remonta ao Brasil império. “Nesse sentido, a educação destinada aos sem-terra é peça chave no processo de luta, já que a intencionalidade na formação do ser

humano é capaz de interferir no projeto de sociedade a ser construída” (PUZIOL, 2014, p. 82).

Dessa forma, cabe aos Estados garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino,

Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizam os sujeitos do campo, ora vinculam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo (PARANÁ, 2010, s/p).

A educação do MST, e o que inspirou a criar a educação do campo, tomando como referência a experiência de educação do MST, além de outras experiências pedagógicas, como a pedagogia socialista, especialmente a russa, de Pistrak, Paulo Freire (temas geradores), para pensar “o ensino vinculado a realidade” Sapelli et al (2015, p. 26). A apropriação de tais elementos pode ser considerado como base de constituição da pedagogia do MST.

A educação do campo pode ser datada em 1998, como um projeto para transformação social que atenda aos anseios e necessidades de formação dos povos do campo, que valorize, articule os saberes sociais e ao mesmo tempo propicie os conhecimentos científicos construído pela humanidade, garantindo a permanência dos trabalhadores no meio rural, desmentindo os estereótipos negativos (o camponês é atrasado), mostrando que é possível construir um novo caminho de desenvolvimento para o país. De acordo com CALDART (2012, p. 257).

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Nesse contexto, Puziol (2014, p. 128), chama a atenção para a importância de elevar a formação educativa dos camponeses:

O MST possuía, e ainda possui uma quantidade grande de analfabetos e, portanto, percebeu-se a necessidade extrema de levar a formação educativa aos seus sujeitos, sobretudo para qualificar e

ampliar a luta contra a burguesia brasileira e o capital, já que são muitos os mecanismos hegemônicos utilizados para obscurecer o entendimento da realidade social (PUZIOL, 2014, p. 128).

Assim, as propostas do MST para a educação estão enraizadas na defesa do direito constitucional de todos(as) ao acesso à educação, voltadas às populações dos assentamentos e acampamentos como meio de promover a justiça social e a democratização do conhecimento.

Caldart (2012) ressalta que a expressão “educação do campo”, pode ser datada primeiro como Educação Básica do Campo, em 1998, em decorrência da I Conferência Nacional por Educação Básica do Campo, por meio de “um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, os seus conteúdos e sua metodologia, específica do campo” (KOLLING, *et al* 1999, p. 13).

Na perspectiva de analisar os elementos relacionados ao processo de educação e formação no MST, trazemos aqui alguns apontamentos do boletim da Educação²⁰, apresentando informações de estudo e debate sobre a forma de atuação e o funcionamento do setor de educação ao longo do percurso de 30 anos, completados em 2014, analisando e identificando os avanços e aprendizados do percurso histórico, e os desafios para próximos períodos, além de olhar os aspectos de conteúdo e a forma do trabalho que foram sendo desenvolvidas na escola do campo (MST, 2013). No contexto da educação do campo, foram sintetizados três principais objetivos estratégicos do MST:

- a) lutar pela universalização do acesso à escola pública de qualidade social, produzir;
- b) produzir formulações político-pedagógicas que materializam nossa concepção de educação, sirvam de referência ao conjunto diversificado de práticas educativas que temos nas áreas de reforma agrária, na educação do campo.
- c) contribuir pelas práticas de educação das diferentes gerações, e especialmente da infância e juventude, na escola e fora dela, com a implantação da política de formação do MST (MST, 2014, p. 13/14).

Nessa concepção, a escola deve ser conduzida com base em um projeto consciente, onde o protagonismo de homens, mulheres e jovens é elemento norteador das ações de emancipação humana, com intencionalidade pedagógica,

²⁰MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. São Paulo, Secretária Nacional do MST: 2014.

disciplina e criatividade combinadas, responsabilidade coletiva e práticas de auto-gestão, tendo o educando como sujeito principal do processo pedagógico.

O MST busca construir uma pedagogia camponesa nas áreas de Reforma Agrária. Para além da escola que se caracteriza como um espaço educativo, o Movimento Sem Terra é o principal educador dos sujeitos que dele fazem parte, pois é através da luta, da organização, da coletividade, da terra, do trabalho, da produção, da cultura e história que ocorrem o processo de formação dos Sem Terra (CARDALT, 2012).

Molina e Sá (2012) e Puziol (2014), ao analisarem as conquistas do MST em relação a educação, ressaltam que no âmbito das políticas públicas para a educação do campo, houveram importantes conquistas, como o reconhecimento da expressão escola do campo, figura jurídica legalmente reconhecida, com a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo*, em 2002. Nas palavras de Molina e Sá (2012, p. 326) “O fato de esta denominação ser incorporada na agenda político-jurídica configura avanço e vitória dos que reafirmam a imprescindibilidade do campo na construção de um modelo novo de desenvolvimento”. O parágrafo único do artigo 2º, da Resolução CNE/CEB 1/2002, ressalta que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

No campo da política educacional, a educação do campo refere-se aos sujeitos que foram historicamente marginalizados pelo modo de produção capitalista. Para tanto, o movimento constrói uma proposta para a educação que atenda aos anseios dos trabalhadores (as) do campo, de modo que combine as demandas de escolarização, formação e capacitação existentes no contexto educacional.

De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013) foi somente em 2004 que o governo, em busca de um tratamento específico para os grupos em situação de

discriminação no país, criou no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²¹.

A SECAD foi construída com a perspectiva de contribuir para essa mudança na política pública: conseguir compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo particularista e diferencialista de ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos; dar conta, portanto, de colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças e da diversidade, com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental (RODRIGUES E ABRAMOWICZ, 2013, p. 12).

A criação da SECAD em julho de 2004, no contexto do capitalismo, foi uma importante ferramenta no campo da educação para o atendimento a esses grupos. “A luta pela democratização da educação para as populações do campo levou o MST a buscar o Estado para garantir tais políticas educativas” (PUZIOL, 2014, p. 128).

Na construção da concepção da Educação do MST, ao longo da história, foram sendo construídos princípios²² pedagógicos denominados pelos próprios Sem Terra como “*princípios filosóficos*” que expressam a visão de mundo do movimento em relação ao ser humano, a sociedade, e ao que compreendem como educação e “*princípios pedagógicos*”. Além da proposta de educação pensada pelos sujeitos que estão inseridos na realidade do campo em um movimento social, “referem ao jeito de fazer e de pensar a educação” (MST, 1996, p. 4). Estes princípios tem sido construídos coletivamente como resultado das práticas desenvolvidas nas escolas do MST em diferentes contextos.

A fim de elucidar a proposta do MST para a educação do campo, destacam-se os *princípios filosóficos* e *pedagógicos* que norteiam o método pedagógico da escola, e tais princípios “estruturam as dimensões da formação humana, estudo, organicidade e trabalho, como elemento fundamental na construção do sujeito ao qual está inserido em um projeto de formação” (GONÇALVES, 2017).

²¹Em 2011 a SECAD passou a ser denominada SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), PUZIOL, 2014.

²²No Movimento, entende-se por princípios, algumas ideias/convicções/formulações que são as balizadas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST. Neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações. Mas não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho (MST, 1996, p. 4).

Conforme ITERRA (2004), os *princípios filosóficos* do Movimento estão intrinsecamente ligados à política de formação das escolas do MST. Neste contexto detalhamos o que são *princípios filosóficos e pedagógicos* na concepção do MST com base no documento *Princípios da educação no MST* (1996), princípios estes que caracterizam a proposta das Escolas Itinerantes. São considerados *princípios filosóficos*:

- a. *Educação para transformação social*: de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento, aberta para o mundo, para a ação e aberta para o novo; “este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade” (MST, 1996, p. 6).
- b. *Educação para o trabalho e a Cooperação*: o conhecimento a ser transmitido na escola deve estar atrelado aos conteúdos da realidade do campo, e as práticas educacionais deve considerar a questão da luta pela Reforma Agrária, assim como possibilitar melhoria na qualidade de vida e construir alternativas de permanência no campo. Nesse sentido a cooperação, é vista como peça chave na organização desse processo, um elemento estratégico se agrega a educação que vise a construção de novas relações sociais.
- c. *Educação voltada para as dimensões da pessoa humana*: aqui o MST, traz um dos conceitos de Marx, ou seja, “desenvolvimento *omnilateral* do ser humano” proporcionar a formação integral em suas múltiplas dimensões (científica, artística, tecnológica, política, organizativa e afetiva) (MST, 1996).
- d. *Educação com/para valores humanistas e socialistas*: formação do novo homem e da nova mulher que rompa com valores dominantes na sociedade atual, baseada (*no lucro e no individualismo desenfreado*). Tais valores visam “a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos” (MST, 1996).
- e. *Educação como processo permanente de formação de transformação humana*: na concepção apresentada pelo MST (1996) o ser humano está em constante processo de transformação e aprendizagem, “as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte” (MST, 2005, p.164).

Na mesma direção o movimento constitui os *princípios pedagógicos* (MST, 1996).

1. *Relação entre a teoria e a prática*: a proposta de educação do movimento configura-se na relação teórica e prática no processo pedagógico, ou seja, para isso o currículo deve ser organizado de tal modo que possibilite articular o conhecimento teórico da escola com as práticas do dia a dia nas diversas situações de vida. “O grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade” (MST, 1996, p.11).
2. *Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação*: este princípio relaciona especialmente no campo da educação/formação de adultos a partir da prática. Um exemplo trazido pelo MST, é que em um curso de formação de professores, partir da prática pode ser partir das experiências ou acúmulos que eles trazem consigo, ou realizar no momento de capacitação uma prática pedagógica/docente, passando a refletir e estudar sobre como se educa na prática. “No **ensino**, a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na **capacitação** é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela” (MST, 1996, p. 12) (grifo do autor).
3. *A realidade como base da produção do conhecimento*: de acordo com o movimento “a produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo” (MST, 1996, p.13). É neste sentido que é necessário olhar para realidade local para tê-la como base e propor mudanças a fim de melhor organizar e construir novos conhecimentos, ao mesmo tempo proporciona chegar a realidade nacional e até internacional, com o estudo dos problemas vivenciados na comunidade (MST, 1996).
4. *Conteúdos formativos socialmente úteis*: no processo de escolarização das escolas do MST, os conteúdos são instrumentos para atingir os objetivos de ensino e capacitação, contudo há que se considerar quais são os conteúdos formativos que serão trabalhados na escola e analisar quais os objetivos educacionais e sociais que se pretende alcançar (MST, 1996).
5. *Educação para o trabalho e pelo trabalho*: o trabalho na proposta de educação do MST tem valor fundamental. “É o trabalho que gera riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais

- e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais” (MST, 1996, p. 15).
6. *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos*: no caso das escolas do MST, a relação entre processos educativos está intrinsicamente ligado ao processo político, de participação de mobilizações, reivindicações, luta pelos direitos, além de desenvolver prática política, na escola, mas também fora dela (MST, 1996).
 7. *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos*: fazem parte desta dimensão, “[...] à produção, a distribuição e o consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade” (MST, 1996, p. 18).
 8. *Vínculo orgânico entre educação e cultura*: de modo geral podemos dizer que a cultura “permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação. São expressões culturais: a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos [...]” (MST, 1996, p. 19). Assim a escola como espaço de aprendizagem, deve proporcionar momentos de vivência e de produção cultural (MST, 1996).
 9. *Gestão democrática*: segundo a proposta do MST as escolas são espaços por excelência de aprendizado constante e “não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social” (MST, 1996, p. 20)
 10. *Auto-organização dos/das estudantes*: na construção da proposta pedagógica do MST, uma das referências adotadas foi da pedagogia socialista soviética do pedagogo russo Pistrak. Nesse processo de pensar a escola, cria-se momentos que os educandos (as) auto organizam-se na escola, ou seja, “ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola” (MST, 1996, p. 20).
 11. *Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras*: no percurso de construção de escolas do MST desde o início foram sendo consolidados coletivos pedagógicos em diferentes contextos, seja criação da Equipe ou Núcleo de Educação, de professores

(as), de coordenação pedagógica, porém todos apresentam desafios que vão desde o pensar, organizar e conduzir o processo pedagógico da escola (MST, 1996).

12. *Atitude e habilidades de pesquisa*: na escola busca-se estabelecer uma relação entre a “[...] teoria e prática e precisa ser constituído como uma metodologia de educação, adequando-se às diferentes idades, aos diferentes interesses, e às exigências específicas do contexto onde cada processo pedagógico acontece” (MST 1996, p. 23).
13. *A combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais*: o MST ressalta que em todos os princípios pedagógicos abordados até aqui, têm “como centro a pessoa, só que não isolada, individual, mas sim como sujeito de relações, com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto histórico, social. [...] o coletivo educa o coletivo” (MST, 1996, p. 23). Por outro lado, no âmbito da reflexão metodológica, também significa buscar conhecer a realidade dos educandos (as), para possibilitar avanço do processo pedagógico da coletividade (MST, 1996).

Na concepção de educação no MST, a gestão democrática assume um papel importante no processo de condução da organicidade da escola, pois ela oportuniza a participação da comunidade e dos alunos nas tomadas de discussões. Desta forma, desenvolve-se na comunidade escolar a capacidade crítica de intervenção, formando um educando capaz de pensar uma nova sociedade e uma educação com valores e princípios emancipadores.

Nesta perspectiva, “aluta pela escola do acampamento e, posteriormente, pela Escola Itinerante do Paraná também vem de longa data” (CAMINI, 2009, p. 141). A escola é o espaço de construção e socialização do conhecimento e construção de novos saberes. Alinhando com o desafio de construção de uma pedagogia camponesa as atividades desenvolvidas na Escola Itinerante, possibilita a formação dos educandos (as) enquanto sujeitos históricos sociais.

A Escola Itinerante nasce da necessidade e da luta dos acampados por direitos sociais no campo, acesso a terra e melhores condições de vida. Ela se coloca como alternativa ao paradigma da escola tradicional, cuja lógica é insuficiente para satisfazer as necessidades e demandas dos militantes sem-terra. Através de uma pedagogia crítica, visa estimular nos educandos uma emancipação humana,

tendo como objetivo a superação da sociedade capitalista. Apoiar-se, portanto, na ideia de que a educação é um instrumento importante para a transformação social. Sua concepção de educação, pedagogia e didática, é, portanto, diferente da sustentada pela escola tradicional, que busca a formação direcionada ao mercado de trabalho e para a valorização do urbano em detrimento do rural (ANDRADE, 2015, p. 7).

A importância dada à Escola Itinerante, além de ser peça chave na construção da proposta de Reforma Agrária por considerar a especificidade dos camponeses, vem com intuito de construir uma proposta diferenciada em todos os aspectos, a fim de construir uma pedagogia que atenda aos interesses dos trabalhadores da Reforma Agrária (CAMINI, 2009).

De acordo com Camini (2009) as Escolas Itinerantes foram aprovadas em seis estados: Rio Grande do Sul (1996), no Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008). Todavia em Goiás a experiência aconteceu por dois anos e no Rio Grande do Sul, no ano de 2008 as atividades foram interrompidas pelo governo estadual.

Desta forma, no ano de 2003, no estado do Paraná, a Escola Itinerante foi legalizada a partir da jornada de lutas que reunia 13 mil famílias acampadas, com muitas crianças sem escola, sob o Parecer número 1012/03²³. O processo para a criação da Escola Itinerante, perpassou por vários setores internos na Secretaria de Estado da Educação, aprovado em 08 de dezembro de 2003, “como uma experiência pedagógica por dois anos, e em seguida renovada por mais dois, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e um Curso Profissionalizante” (CAMINI, 2009, p. 144).

A Escola Itinerante atende aos educandos (as) que residem nos acampamentos do MST. O projeto político-pedagógico e a organização das Escolas Itinerantes vinculados legalmente a uma escola estadual de assentamento, chamada de Escola Base, responsável pela documentação legal dos educandos. No caso do Estado do Paraná a Escola Base é o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizada no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguçu. O projeto Político Pedagógico coloca a concepção da escola, inclui a formação política do sujeito. Nesse sentido, citamos a Resolução CNE/CEB 1, de 3

²³ O Parecer nº 1012/03 do Conselho Estadual de Educação, autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra no Estado do Paraná (MST, 2008, s.p.).

de abril de 2002, que fundamenta a proposta pedagógica da escola do Campo, sua dimensão da formação dos sujeitos e da participação da comunidade.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002, p. 1-2)

Neste contexto, somente a luta e a organização coletiva dos camponeses podem garantir a permanência das famílias e junto a elas, a Escola Itinerante, visto que as crianças sem-terra são sujeitos construtores de uma história, que vivenciam na prática cotidiana as formas de lutas contra o latifúndio. Diante disso se faz preciso uma educação escolar revolucionária, discutindo junto aos conhecimentos científicos os conhecimentos políticos. De acordo com Caldart (2012, p.261)

A Educação do Campo, constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido.

Caldart (2012), afirma que “a escola é mais do que escola”, porque é a escola, a qual busca formar o ser humano em sua totalidade. Na mesma direção, o MST (2015) ressalta que “da gestação do MST até os dias atuais a presença das crianças na luta pela terra evidenciou que era preciso realizar a luta por outros direitos fundamentais, entre eles com destaque a educação”. A luta por escola é também a luta pela educação voltada as necessidades dos sujeitos do campo.

Após discutirmos o contexto em que a luta pela Reforma Agrária no MST surgiu, entre a formação e a reorganização da vida no campo, na discussão que segue, abordaremos os organismos internacionais e suas Políticas Públicas de pobreza via Educação, a partir das reformas de 1990 e no cenário das políticas neoliberais.

2. OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALIVIAMENTO DA POBREZA VIA EDUCAÇÃO

Antes de entrar na análise sobre as propostas para a criação de Políticas públicas educacionais brasileiras, a presente seção apresenta uma retrospectiva histórica a respeito dos organismos internacionais, por entender que os organismos internacionais exercem influência direta na elaboração das políticas públicas para Educação.

Dentre as inúmeras questões, nosso estudo percorrerá o debate das ações de interferência das organizações internacionais na política educacional, a partir das reformas da década de 1990 e no cenário das políticas do neoliberalismo. Diante do exposto, destacamos as influências que as orientações (internacionais e nacionais) oriundas dos organismos internacionais exercem na elaboração das políticas públicas para a Educação. Para tanto recorreremos a Ianni (1999), Guimarães (2000), Moraes (2001), Libâneo (2009), Galuch (2013) e Carvalho e Faustino (2015), para discorrermos sobre a temática. Assim sendo, a pergunta que norteia esta seção é a seguinte: quais as ações e influências dos organismos internacionais que foram e continuam sendo para a criação de políticas públicas educacional brasileira quais as funções dessas políticas? o que propunha e para quem?

Alguns autores salientam que a criação do sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), surgiu no final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), na Conferência de São Francisco nos Estados Unidos, tendo por finalidade a manutenção da paz e a segurança mundial, além de desenvolver a cooperação no campo econômico, social, cultural e humanitário.

Desde o século XIX, alguns países começaram a criar organismos internacionais. No entanto, no século XX, surgem com mais expressividade as organizações, principalmente com o fim da Guerra Fria e com o processo de globalização mundial, possibilitando assim a consolidação acelerada dos organismos internacionais. Guimarães (2000) em uma de suas explicações na cartilha “A política dos Estados Unidos para o Mundo e o Brasil” foi conciso no momento que fez uma afirmação sobre a evolução das grandes tendências e a ação das estruturas hegemônicas.

No centro das estruturas hegemônicas se encontram as Grandes Potências e, dentre elas, a Superpotência – os Estados Unidos da América – o único Estado com interesses econômicos, políticos e militares em todas as áreas da superfície terrestre, na atmosfera e até no espaço sideral, e o grande responsável pela criação das estruturas hegemônicas que lideram (GUIMARÃES, 2000, p. 9).

As agências internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, foi criada em 1945 pela Conferência de Londres, no contexto pós-Guerra Fria, tendo como objetivo contribuir para a paz através da educação, da ciência e da cultura, visando eliminar o analfabetismo e melhorar o ensino básico.

De acordo com Carvalho e Faustino (2015), os países que fazem parte da Organização das Nações Unidas, têm produzido documentos referentes à reforma educacional para serem implantados no mundo. Na América Latina, desde o final dos anos de 1970, foram elaborados documentos para serem instituídos em uma nova política educacional.

A interferência das organizações internacionais na política educacional brasileira, em especial a UNESCO, implicou na formulação e reformulação de documentos principalmente da educação básica. De acordo com Carvalho e Faustino (2015), essas ações estão presentes “por meio de resoluções, leis, diretrizes, referenciais, currículos, materiais didáticos e cursos de formação de professores, tais políticas de valorização e reconhecimento da diversidade têm chegado às salas de aulas” (CARVALHO E FAUSTINO, 2015, p. 112).

A instituição Escola, nos moldes que conhecemos hoje, surgiu no período da Revolução Industrial, onde os donos das fábricas precisavam que seus trabalhadores soubessem ao mínimo ler, escrever e contar para trabalhar com as máquinas. Nas palavras de Libâneo *et al* (2009, p. 170) “a escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para suplantando a educação que ocorria na família e na Igreja”. E ao mesmo tempo em que as escolas seriam um lugar de educar os trabalhadores, para serem bons cidadãos disciplinados, com hábitos e normas da classe dominante, tinham o papel de também demonstrar a cada trabalhador o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe. Neste sentido, “[...] a escola tinha, entre outras, a função de conter os conflitos de interesses entre as classes, conflitos esses

que, inerentes à sociedade burguesa, ameaçavam a própria existência desta sociedade” (GALUCH, 2013, p. 71).

No Brasil, tais reformas adentram no cenário educacional a partir da Conferência Mundial de Educação para todos nos anos 1990. A criação da escola pública consolidou-se entre o século XIX e início do XX. De acordo com as análises de Galuch (2013, p. 16):

A consolidação das instituições fazia-se ao mesmo tempo em que as relações sociais sofriam o impacto da crise industrial. Nesse sentido, a escola deveria desempenhar um importante papel de veiculação do ideário burguês, visando o fortalecimento da unidade nacional. É por isso que esse momento, durante o qual quase todos os países se empenharam em criar seu Sistema Nacional de Ensino, ficou conhecido como o “século da educação”.

Além disso as reformas educacionais “buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista” (NEVES, 2004, p. 1).

Nessa perspectiva Ianni (1999, p. 130) afirma que:

Esse é o cenário histórico ou, mais propriamente, geohistórico, no qual o Fundo Monetário (FMI), o Banco Mundial (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), bem como as corporações transnacionais pressionam estados nacionais a promoverem reformas políticas, econômicas e sócio-culturais, envolvendo amplamente instituições jurídico-políticas, destinadas a favorecer a dinâmica das forças produtivas e relações capitalistas de produção.

Após o fim da Guerra Fria, os países periféricos são pressionados pelo Estado hegemônico a implantarem as reformas políticas, econômicas e sócio-culturais com o intuito de provocar um avanço do desenvolvimento capitalista, os países periféricos se tornam um grande espaço de mercado mundial, controlado pelas “empresas, corporações e conglomerados transnacionais” (IANNI, 1999, p. 129), com objetivo de explorar todas as riquezas existentes nestes países, seja ela de minérios, recursos naturais e, sobretudo mão-de-obra barata. O “novo ciclo” do capitalismo adentra todos os países da chamada globalização, ou seja, uma nova forma de acumulação do capital financeiro (IANNI, 1999).

Diante dos desdobramentos da reforma de Estado e da educação, “a escola, com suas normas, regras, agentes específicos, áreas de saber e outros incorpora os

valores da nova sociedade” (LIBÂNEO et al, 2009, p. 172). A reforma de Estado passa a ser uma palavra de ordem no mundo inteiro. Nos panos de fundo das “reformas” se encontram a desestatização e desregulação em nome da economia nacional, além de abrir as portas para a privatização de empresas produtivas estatais e dos programas sociais e sistemas que beneficiam aos trabalhadores, a exemplo da saúde, educação e previdência (IANNI, 1999).

O mesmo autor afirma que:

Muitas conquistas sociais de diferentes categorias operárias e outros assalariados já foram ou estão sendo redefinidas, reduzidas ou mesmo eliminadas, sempre a partir de palavras de ordem tais como “mercado”, “produtividade”, “competitividade”, com graves prejuízos para os que são obrigados a vender a sua força de trabalho para viver ou sobreviver (IANNI, 1999, p. 130)

As reformas educacionais, “[...] coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal” (LIBÂNEO et al, 2009, p. 33-34).

Ao discutirmos as políticas públicas educacionais, chamamos a atenção para o fato de que elas foram criadas para diminuir as desigualdades oriundas do sistema capitalista.

De um lado as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, idéias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. De outro, os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular, coletivamente, práticas formativas e inovadoras em razão de outro tipo de sujeito a ser educado (LIBÂNEO et al, 2009, p. 31).

A formulação das políticas educacionais é elaborada no contexto de interesses políticos e econômicos, onde prevalece os acordos entre os governos dos países hegemônicos.

Para melhor entender o conceito de política pública, cabe definir melhor o Estado. Hofling (2001), define como um conjunto de instituições públicas que administram um território. As políticas públicas são estabelecidas como de responsabilidade do Estado, que atua de maneira direta na implementação e

manutenção. Já o Governo, possui a função de administrar o Estado, com um conjunto de programas e projetos, “que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para sociedade como um todo” (HOFLING, 2001, p. 31). Ainda de acordo com o autor, na disputa constante entre os “proprietários de capital e proprietários da força de trabalho”, o Estado passa a ser um órgão regulador para perpetuação do sistema capitalista (HOFLING, 2001).

Nas últimas décadas várias reformas educacionais adentram o cenário educacional, sobretudo a partir da década de 1990, e as orientações das organizações internacionais são incontestavelmente homogêneas, principalmente para os países periféricos. “O papel dos organismos internacionais e do Estado está mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua Execução” (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 536). Além disso, as organizações como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU) fazem recomendações sob a política educacional. Sobre os organismos internacionais, Shiroma *et al* (2005) ressalta que;

O Banco Mundial (BM), Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), [...] entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. (p. 430).

Nos anos de 1990, a reforma da educação brasileira ganha destaque com o estreitamento da relação entre organismos internacionais e o governo brasileiro, ou seja, os organismos internacionais têm orientado as políticas educacionais. De acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) “a reforma dos anos 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência; currículo, livro didático, formação inicial e continua, carreira, certificação, lócus da formação, [...] avaliação e gestão”. Ainda de acordo com as autoras o grande capital defende educação para todos, mas com ela o Estado não quer gastar.

[...] defendem escola pública para todos, para o povo, em especial para os pobres, para os futuros trabalhadores, para os consumidores e para os sobrantes importa realçar que *educação para todos* não significa educação pela qual todos aprenderiam. Contrariamente, significa que todos deveriam passar alguns anos da sua vida na escola, passíveis de controle social, inculcação ideológica e alguma

formação geral para aquisição de competências para o trabalho (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p. 538).

Desse modo a escola é uma organização socialmente construída. Corroboramos com Libâneo et al (2009, p. 168) ao afirmar que “uma compreensão verdadeira da escola depende da referência a determinado período histórico e das lentes usadas para olhá-la”.

2.1 Neoliberalismo e a ação dos organismos internacionais

Dentre as mudanças mais impactantes, o desenvolvimento do Neoliberalismo na década 1970 existente até atualidade, como um projeto de classe que emergiu das crises do modo de produção, converge para o retorno dos princípios do pensamento Liberal e conservador, de forma persistente e com dissimulada retórica da liberdade individual, na qual a autonomia, as virtudes da privatização, o livre mercado e o livre comércio, legitimam políticas rigorosas destinadas a restaurar a hegemonia da classe dominante, isto é, uma nova reconfiguração da ideologia do capital, porém com a máxima financeirização da riqueza (MORAES, 2001).

Na transição de cada Governo, os programas e propostas governamentais muda conforme sua concepção e interesse político, a exemplo da década de 1980 a 1990, quando Fernando Collor instaura o neoliberalismo, com discurso de redução da miséria e a mínima intervenção do Estado nas questões econômicas, dando lugar ao capitalismo globalizado, com a instauração de empresas transnacionais. Em suma “[...] o neoliberalismo, torna o Estado muito mais comprometido com tudo o que é transnacional, mundial ou propriamente global, reduzindo-se o seu compromisso com as inquietações, reivindicações ou tendências dominantes na sociedade civil” (IANNI, 1999, p.131). O neoliberalismo defende claramente a redução do papel do Estado nas garantias sociais.

Com a implementação do neoliberalismo, ocorreram múltiplas transformações e reformas estruturais, principalmente no que diz respeito às políticas sociais como os sistemas de saúde, educação e previdência, que cada vez mais são empurradas aos processos de privatizações e conseqüentemente reduzem o dever do Estado. A reforma neoliberal, provocou o aumento das desigualdades sociais, assim como o aumento da pobreza em todo o mundo. Com a implantação dessa política pretende-

se cada vez mais assegurar lucratividade e desenvolvimento do capital. “Mais do que isso: o terreno nacional é recortado pela política estatal tão-somente como áreas de valorização, portanto, clivada por desigualdades e exclusões sócio-regionais, como é próprio da natureza do capital” (ALVES, 1999, p. 151).

As conquistas sociais dos trabalhadores, operários, assalariados e povos do campo, estão sendo redefinidas na perspectiva da classe capitalista “[...] reduzidas ou mesmo eliminadas, sempre a partir de palavras de ordem tais como ‘mercado’, ‘produtividade’, ‘competitividade’; com graves prejuízos para os que são obrigados a vender a sua força de trabalho para viver ou sobreviver” (IANNI, 1999, p. 130).

O capitalismo cria classes sociais muito distintas e consequentes desigualdades sociais. Esse age de tal forma que leva boa parte da sociedade, inclusive quem não era capitalista, a acreditar que a solução para a humanidade está na saída individual, no consumismo e na competição. Essa ideologia dominante, objetiva garantir a exploração de uma classe sobre a outra.

A limitação do capital está no fato de que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e a elaboração das forças produtivas, a riqueza universal, a ciência, etc, aparecem como *alienação* do trabalhador que se comporta frente às condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza (MARX; ENGELS, 2011, p. 58-59).

O Estado surgiu no momento em que os conflitos sociais colocam em risco a sociedade, a propriedade privada e seus meios de produção. Nessa sociedade a formação do cidadão teria que atender aos interesses da classe social dominante, haja vista seus interesses de controle e manutenção da ordem capitalista.

Em trechos extraídos do texto de Saes (1998) e citados por (Puziol *apud* 2012) observa-se

[...] o Estado, em todas as sociedades divididas em classes (escravagista, feudal ou capitalista), é a organização especializada (= o “poder especial de repressão”) na função de moderar a luta entre as classes antagônicas, garantindo por esse modo a conservação da dominação de classe; ou, por outra, o conjunto das instituições (mais ou menos diferenciadas, mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe por outra (SAES *apud* PUZIOL, 2012, p. 99).

A exploração realizada pelo capital, a submissão histórica da América Latina e as desigualdades do Brasil, são imensas. Os fatos evidenciam que, desde o período de colonização, pobres, negros, índios e todos aqueles que vivem nas favelas, são marginalizados pela sociedade e pelo próprio estado. Quando reivindicam seus direitos através de protestos e organizações sociais são tratados por meio das diferentes formas de violências institucionais, praticadas pelos órgãos e agentes públicos que deveriam atuar na proteção e defesa dos excluídos.

Nessa forma de organização da sociedade, o conhecimento se transforma em migalhas. E se o conhecimento vira migalhas, na lógica do capital, qualquer trabalhador pode dedicar-se a uma atividade na fábrica, caracterizado pela fragmentação de funções e ao mesmo tempo ser substituído. Ao mesmo tempo, esses sujeitos só tinham sua força de trabalho para vender, e assim o fizeram como forma de garantir a sobrevivência de suas famílias.

Ao olhar a escola, como lugar de produção e reprodução do conhecimento, Kuenzer analisa as mudanças na relação entre educação e trabalho a partir da pesquisa de campo e das políticas públicas. Para Kuenzer (2005, p.79), a escola é o espaço, “[...] do acesso ao saber teórico divorciado das práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social”.

Séculos depois, a Educação ainda é pensada conforme as reformas políticas e econômicas, leis e constituições, como é o caso da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação-1996 (LDB) entre outras, que caracterizam formas de expressar a efetivação do direito social à educação de qualidade para todos. Todavia essa perspectiva implica ainda na garantia de políticas sociais, direitos esses, que historicamente foram sendo negados à classe trabalhadora. Vivemos um tempo de profunda desconstituição dos direitos, decorrente da lógica cumulativa vigente do capital.

No Brasil, ao longo da nossa história, tivemos diversas propostas e tentativas de realizar mudanças significativas na estrutura educacional. As disputas constantes por políticas públicas educacionais são expressas por meio de documentos que são construídos, formulados e reformulados constantemente. Entretanto, como citado anteriormente, as políticas educacionais estão dentro de um sistema capitalista, caminhando a passos lentos, não sendo prioridade para os governantes do país.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a LDB de (1996), estabelece as

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, defendendo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Ora, a LDB, foi uma grande conquista e está em consonância com a Constituição Federal/88 e como dever do estado, é um direito público e subjetivo de cada indivíduo.

Entretanto, historicamente o Brasil tem se caracterizado como um país de frágeis políticas sociais e grandes desigualdades ao mesmo tempo, um país que tem altas taxas de concentração de renda do mundo. No campo da educação, o efeito em plena segunda década do século XXI, é que o Brasil encontra-se classificado como a oitava economia do mundo em produção de riqueza, mantém mais de 11,2% da população com mais de sete anos em situação de analfabetismo, de uma população de 207 milhões de pessoas do Brasil segundo dados do Brasil (2010).

Ao analisarmos os dados registrados no documento da Conferência Nacional de Educação (Brasil, 2010), não podemos deixar de ressaltar que o Brasil é um país desigual e a população no geral, urbana e rural é afetada no que se refere às políticas públicas, no que diz respeito a educação, saúde, transporte, enfim, condições básicas para viver com dignidade.

O capitalismo baseia-se na exploração e expropriação dos trabalhadores para tomar posse de todas as terras e de todas as riquezas produzidas por meio do trabalho daqueles que, depois de explorados, são descartados pelo sistema. Esse modelo acentua-se com surgimento da sociedade de classes. Uma série de fatores sociais, culturais e políticos contribuíram para o quadro de marginalização, sustentados na propriedade privada, que por sua vez, se origina na divisão do trabalho entre os que pensam e os que fazem. Lê-se em Braverman (1974, p. 112) que:

A separação de trabalho mental do trabalho manual reduz, a certa altura da produção, a necessidade de trabalhadores diretamente na produção, desde que ela os despoja de funções mentais que consomem tempo e atribui a outrem essas funções [...]. Num local, são executados os processos físicos da produção; num outro estão concentrados o projeto, planejamento, cálculo e arquivo.

O neoliberalismo preconiza a intervenção mínima do Estado e privação de direitos. Algumas de suas orientações são privatizar todas as empresas estatais e serviços públicos, criando um novo quadro que diminua cada vez mais a interferência

do Estado sobre as empresas privadas (MORAES, 2001). De acordo com o referido autor, além dessas orientações, os neoliberais defendem a “transferência, para a iniciativa privada, também das atividades sociais (educação, saúde, previdência, etc.) tidas anteriormente como beneficiárias do desmonte do Estado-empresário (o estado produtor de bens industriais, sobretudo)” (MORAES, 2001, p. 36).

Nessa mesma direção MENEZES et al (2012, p. 4563) deixa claro que,

O neoliberalismo concebe o desenvolvimento histórico do capitalismo como algo que se dá naturalmente, porém pode-se afirmar com base no materialismo dialético que o capitalismo é um modo de produção desenvolvido historicamente por interesses de uma determinada classe social – a burguesia; a consolidação do capitalismo é fruto de relações de interesse político e econômico.

Dentro de tal quadro, apresenta-se como características do neoliberalismo o corte de gastos sociais, aumento do desemprego, terceirização dos trabalhadores e serviços do Estado, além de liberdade para o setor financeiro, privatização das estatais, diminuição do salário mínimo e abertura do mercado nacional para empresas estrangeiras.

2.2 A UNESCO e o Banco Mundial: formulação de políticas educacionais

Ao analisarmos as reformas educacionais em curso no Brasil, constatamos que a formulação de Políticas educacionais sofre constantes alterações nos aspectos sociopolíticos e históricos. Nas palavras de Menezes *et al* (2012, p. 4564) “a reforma da educação se deu por influência direta da reorganização do trabalho e das orientações das organizações internacionais: o Banco Mundial, a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), a UNESCO e o UNICEF”. Conforme Muceniecks *et al* (2008, p.8),

Desde o governo Collor (1990-1992), o Brasil vem adotando uma série de reformas acordadas ao modelo neoliberal, como programas de estabilização, corte de gastos públicos, negociação da dívida externa, abertura comercial, flexibilização e estímulo à entrada de investimentos estrangeiros, privatização, eliminação de programas de controle de preços e desmantelamento de serviços públicos. Essas reformas trouxeram aproximação entre o Banco Mundial e o

governo brasileiro, a partir da década de 1990, especificamente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Na década de 1990, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, “iniciou-se o processo de concretização da política educacional, que seguiu a cartilha de organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na lei nacional de educação, a LDB” (LIBÂNEO *et al*, 2009, p. 163), uma lei alterada para inclusão de diretrizes internacionais, cujo caráter neoliberal implementado no Brasil ia de encontro às políticas do governo vigente.

Para Libâneo *et al* (2009, p.149)

Na educação básica, orientado até mesmo por organismos internacionais como o Banco Mundial, o Estado deve atender o ensino público, uma vez que esse nível de educação é considerado imprescindível na organização do trabalho. Tal atendimento, no entanto, vem sendo conduzido por parâmetros de gestão da iniciativa privada e do mercado, tais como diversificação, competitividade, seletividade, eficiência e qualidade. Essa orientação aponta, mais uma vez, o beneficiamento das forças privatistas na educação.

A partir de então, emergiram mudanças na nova formulação da LDB nº 9394/96, sinal de atenção às reivindicações das demandas sociais voltadas à política educacional, mas que ao mesmo tempo, não podem ser analisadas de modo desvinculado de seus interesses políticos. A Lei de Diretrizes e Bases representa um passo decisivo na mudança das formas de organização da gestão escolar (CARVALHO, 2005).

Na concepção de Carvalho (2005, p. 7),

As propostas de novas formas de gestão com base na descentralização e de participação da comunidade na vida da escola recebem um grande eco no setor educacional. A LDB trouxe profundas mudanças para o sistema educacional brasileiro, em relação a gestão, e ao consagrar princípios como liberdade, autonomia, flexibilidade e democracia. Centrando-se na concepção democrática, a proposta demanda mudanças não só no conceito de gestão escolar, que passa a se basear na descentralização administrativa e financeira, mas também no sentido pedagógico.

O artigo 12 da LDB afirma que: “os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar

e executar sua proposta pedagógica”. Diante dessa constatação, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, expressa que cada escola tem autonomia de construir seu próprio projeto político pedagógico de acordo com sua necessidade. Libâneo *et al* (2009, p. 345), ressalta que “o projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

Ao compreender o papel da educação na sociedade, tomamos como fundamental a construção do projeto político pedagógico, pois nela são imprimidos “objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, indicando o por que e como se ensina e, sobretudo, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelos educadores” (LIBÂNEO *et al*, 2009, p. 345). Para o MST (1996, p. 17) “a educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social”.

Ao mesmo tempo, na reforma educacional brasileira não houve aumento dos investimentos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino. Elaborou-se no governo de FHC, políticas e programas de forma sistêmica, inicialmente com o programa denominado “Acorda Brasil: Está na hora da Escola” (1995). Reformas essas, que seguiam as orientações dos organismos internacionais, abarcando processos de financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão (LIBÂNEO *et al*, 2009, p. 164).

Na descentralização do ensino, foram sendo elaborados os planos e projetos governamentais, como, por exemplo, o Planejamento Político Estratégico (1995-1998), o Plano Decenal de Educação (1993), Plano Nacional de Educação, o projeto “Acorda, Brasil, está na hora da escola!” (1995) e “Amigos da Escola” (1999), demonstrando que há uma tendência descentralizadora através da gestão democrática ou compartilhada de propostas de parceria (CARVALHO, 2005, p. 7).

De acordo com Libâneo *et al* (2009), essa política continuou até o ano de 2002, pois houve muita propaganda das ações em torno da educação. Contudo, resultados negativos do Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental (Saeb), mostraram que havia milhares de crianças fora da escola, o que fez com que produzisse desconfiança do programa, ao mesmo tempo o país passava por uma crise econômica e aumento do desemprego, favorecendo a reeleição de Fernando Henrique Cardoso (LIBÂNEO *et al*, 2009, p. 164).

Vê-se, portanto, que “esse novo modelo expressa uma tendência local e também mundial de redefinição da política educacional e de reordenamento da gestão educacional, voltada principalmente, na descentralização educativa e na autogestão institucional” (CARVALHO, 2005, p. 40).

Os documentos elaborados pelas organizações multilaterais ²⁴ foram amplamente divulgados nos países, em especial, no Relatório Delors. Nas palavras de Faustino e Carvalho (2015, p. 69), “o Relatório Delors foi amplamente divulgado no mundo, no início dos anos de 1990 e tem norteado a elaboração das políticas educacionais em todos os países membros da ONU”.

Nesse cenário, foram sendo instituídas novas legislações, decretos, pareceres e resoluções com o intuito de implantação de reforma nas políticas de educação no Brasil. Sabe-se, contudo, que as políticas públicas educacionais refletem os conflitos de interesses, e como ressalta Oliveira (2014, p. 236), no estudo sobre “A Política educacional Brasileira: entre eficiência e a inclusão democrática”, “as políticas de caráter compensatório vieram no sentido de reparar dívidas históricas com importantes segmentos sociais, como estratégia de superação de uma condição de vulnerabilidade”.

Para Fonseca (1998), a educação é tratada pelo Banco Mundial como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social.

As políticas públicas são construídas por influências Internacionais, Nacionais e locais. O Banco Mundial pauta muitas situações relativas a educação, ao mesmo tempo que padroniza as iniciativas educacionais, sendo o principal representante do Neoliberalismo. De acordo com Fonseca (1998) nesse contexto, caberia ao Estado supervisionar e gerenciar o que as outras iniciativas privadas fariam, dentro do ideário Neoliberal, ampliando suas funções técnicas e financeiras, assumindo um papel cada vez mais político, mediante a formulação de políticas globais e setoriais.

2.3 Exclusão, analfabetismo no campo e a criação do PRONERA

Vivemos numa sociedade onde à exclusão social consiste no desenvolvimento simultâneo de riqueza e pobreza. Pode se dizer que no Brasil o

²⁴ As organizações multilaterais exercem papel preponderante em nossa sociedade, atuando nas áreas de assistência técnica e financeira por meio de ajustes estruturais nos países em desenvolvimento, bem como no financiamento e orientação de políticas setoriais específicas, como as voltadas para a educação (MUCENIECKS, p. 1)

analfabetismo “tem raízes históricas nas condições econômicas e sociais profundas que remontam ao período colonial, perpassam a Primeira República e continuam na atualidade” (ARAÚJO, 2012, p. 251). Podemos constatar uma desigualdade muito grande na situação educacional da população rural comparativamente à população urbana. Ainda de acordo com o referido autor “há uma vinculação direta da condição de pobreza, do latifúndio e da desigualdade social com a existência de pessoas que não sabe ler nem escrever” (ARAÚJO, 2012, p. 251). Muitas são as razões que levam crianças, adolescentes ou jovens, ao abandono escolar no campo, seja pelas condições socioeconômicas que impunham trabalhar em casa ou na roça desde muito cedo, inexistência de centros educativos próximos à moradia, falta de vagas, falta de transporte escolar ou sistema de ensino inadequado. Andrade et al (2004, p. 21). esclarece que,

As múltiplas barreiras de acesso da população do campo à educação escolar de qualidade só podem ser interpretadas como parte do quadro mais amplo de exclusão sociais associado à extrema concentração da propriedade fundiária, legadas por uma história de quatro séculos de escravidão, ocupação de territórios indígenas e predomínio de uma economia agrícola comandada pela monocultura de exportação organizada no latifúndio.

A população rural enfrenta uma gama de desafios para frequentar o sistema educacional. A exclusão das crianças, adolescentes e jovens no campo é resultado das desigualdades geradas pelo desenvolvimento do capitalismo. “Se há deficiência no ensino público urbano fundamental e médio, destinado às camadas populares, nas áreas rurais a precariedade é reconhecida oficialmente” (ANDRADE et al, 2004, p. 175).

Ao analisar a taxa de analfabetismo Araújo (2012, p. 251) afirma que “o Brasil vive uma situação social que exclui 18 milhões de pessoas do direito de conhecer as letras, de ter acesso ao conhecimento”, em suma as condições econômicas e sociais interferem na aprendizagem e as desigualdades sociais se traduzem em desigualdades escolares.

Para Andrade et al (2004), a educação escolar constituiu e ainda constitui, em grande medida, privilégio de classes, um direito negado à população rural ao longo de suas vidas, tanto de acesso quanto de permanência na educação escolar. Crianças, adolescentes e jovens que acabaram não indo à instituição de ensino ou

iniciaram o processo de escolarização e tiveram que sair da escola devido as condições familiares, necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar ou cuidar dos irmãos mais novos, mas que revela o não-acesso ou acesso precário da população do campo a educação. Andrade *et al* (2004, p. 31) ressalta que “a introjeção do estigma social que pesa sobre os analfabetos e experiências anteriores de fracasso escolar rebaixam a autoestima dos educandos, desmotivando-os a enfrentar as dificuldades e persistir no esforço escolar”.

Uma característica marcante de parcela significativa dos estudantes brasileiros que vivem no campo é a acentuada defasagem idade/série, resultante do ingresso tardio na escola, das frequentes reprovações e interrupções de estudos decorrentes do ingresso precoce na mão-de-obra familiar ou da mobilidade no território (ANDRADE *et al*, 2004. p. 20)

No Brasil, o financiamento com o sistema educacional é pouco e nos últimos anos vem reduzindo cada vez mais. De acordo com Libâneo (2009, p. 192), “A Constituição Federal estabelece que a União deve usar 18% e os estados e municípios 25%, no mínimo, da receita resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino”.

Nesta mesma direção Libâneo (2009, p. 192), ressalta que;

O Brasil tem aplicado anualmente na educação cerca de 3,5% do Produto Interno Bruto, que é a soma das riquezas nele produzidas. Isso é muito pouco. O plano Decenal de Educação tinha como meta atingir 5,5% do PIB até 2003. Apesar das ditas reformas que o País sofreu na década de 90 na área de educação, os recursos usados não foram ampliados, apenas se alterou a forma de sua distribuição.

Além das múltiplas barreiras de acesso e permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola, o Brasil tem uma dívida educacional histórica com a população, sendo “[...] um exemplo de país contraditório, com imenso potencial humano e de biodiversidade, mas com excessiva concentração de renda e altos níveis de pobreza” (BRASIL, 2010, p. 14).

Nessa trajetória, o MST e outros movimentos sociais do campo e da cidade têm lutado ao longo da história para mudar essa situação. São movimentos políticos que visam contrapor a ideologia da classe dominante, em busca de assegurar o direito as políticas públicas sociais e educacionais de acesso e permanência na

escola, para as crianças, jovens e adultos. Nesta mesma direção, Maia (2017) afirma que foram as reivindicações de movimento sociais e sindicais do campo por educação no meio rural que exigiram a criação de políticas públicas para efetivação deste direito. A população do campo ao longo da história foi explorada e expulsa, devido ao modelo de agricultura capitalista.

A educação em áreas de Assentamentos Rurais é de fundamental importância para os sujeitos que vivenciam a realidade do campo brasileiro, na medida em que a educação se constitui em um direito pautado em uma educação ressignificada, na qual a escola tem a função social e cultural de articular e enriquecer a dinâmica de vida dos jovens do campo, onde o ambiente educativo faz parte de um projeto de inserção e manutenção dos sujeitos do campo a permanecerem no campo (CALDART, 2012).

Na luta pela Reforma Agrária, o lema construído no I Enera, se apresenta como bandeira de luta até os dias atuais. “*Movimento Sem Terra: com escola, terra e dignidade*”. Podemos dizer que as práticas educativas do MST, desde as primeiras ocupações, resultaram na realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – Enera, em 1997, período que foi marcado por longos estudos e debates sobre a “demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação” (INCRA, 2016). Dada a demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural, foram consolidadas parcerias com Universidades, participantes do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), MST, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB). Ainda de acordo com o Incra (2016), após esse estudo, foram “examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas”.

A necessidade de um programa de educação marcou nesse momento as conquistas significativas que ocorreram com o I Enera, “marco na história da educação no movimento” como a 1ª Ciranda Infantil. Foi durante o I Enera que aconteceu uma reunião com os convidados das universidades que acabou desencadeando a criação do Pronera, efetivando-se em 16 de abril de 1998.

No caso do MST, foi criado em 16 de abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera²⁵), por meio da portaria do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) Nº. 10/98, constituído como um Programa que teve como prioridade inicial a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme Santos, (2012), que escreve na mesma coletânea organizada por Caldart *et al* (2012, p. 629), “o Pronera é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores [...]”. Aberto aos diferentes níveis de escolarização, consolidou-se por meio de convênios e de parcerias entre as instituições de ensino que se propunham a realizar parceria com os movimentos sociais, em especial o MST, com objetivo de elevar o nível de escolaridade de jovens e adultos assentados do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e do crédito fundiário e para formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos (SANTOS, 2012). Nesta mesma direção Andrade *et al* (2004, p. 103) afirma que o Pronera “é uma política de inclusão social que surge da demanda dos movimentos sociais do campo em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”.

O Pronera parte da premissa de que o povo do campo possui um jeito de viver, de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, de organizar a família e a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer, que lhe permite criar uma identidade cultural e social própria (ANDRADE *et al*, 2004, p. 176).

O debate sobre o programa Nacional de Reforma Agrária, permeia todas as instâncias do movimento, pois sintetiza uma estratégia de resistência, passando pelo debate da própria Educação do Campo. O lema, é a expressão e anseios e desafios do MST: “*Movimento Sem Terra: com escola, terra e dignidade*”. “O lema serve para incentivar e orientar nossas lutas e práticas de trabalho e organização. Serve, também, para dialogar com a sociedade, manifestando os objetivos centrais da nossa luta para os próximos anos” (MST, 2014, p. 21).

²⁵O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) surge como uma experiência inovadora de educação voltada a população dos assentamentos rurais da Reforma Agrária, em meio a um cenário historicamente marcado pela ausência de políticas e ações educacionais (Andrade, Di Pierro, 2004, p. 37).

Do ano de 1998 até 2001, o Pronera era vinculado ao Gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. “No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Incra. É editada a Portaria/Incra/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações” (INCRA, 2016, s/p). O programa Pronera, tem como principal objetivo desenvolver projetos educacionais de caráter formal, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, profissional, superior e pós-graduação (SANTOS, 2012). Os projetos são executados por instituições de ensino para beneficiários do Crédito Fundiário, do Programa Nacional de Reforma Agrária – PNRA, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA (BRASIL, 2004). Seus objetivos específicos, de acordo com o Manual de Operações, são:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 17).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, no seu artigo 28, estabelece à população rural no Brasil o direito a uma oferta de ensino adequada à sua diversidade sociocultural²⁶, a partir de parâmetros políticos pedagógicos próprios buscando refletir sobre a Educação do Campo. Mais amparada se encontra com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008. De acordo com as Diretrizes curriculares da Educação do Campo (BRASIL, 2010, p. 27);

A educação do campo deve estar vinculada a um projeto de desenvolvimento peculiar aos sujeitos que a concernem. São povos que ao longo da história foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo de agricultura capitalista, cujo eixo é a monocultura e a produção em larga escala para a exportação, com o agronegócio, os insumos industriais, agrotóxicos, as sementes transgênicas, o desmatamento irresponsável.

²⁶Esta modalidade de Educação Básica é prevista no artigo 28 da LDB, que define “para atendimento da população do campo, adaptações necessárias as peculiaridades da vida rural e de cada região, com orientações referentes a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

Por meio da mobilização política, o Pronera no ano de 2010, efetivou-se como uma política pública de Educação no Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária, além de ser uma política para efetivação do direito à educação em diversos níveis de ensino, vinculada ao desenvolvimento humano, para os povos do campo.

No contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e transformá-lo positivamente (LIBÂNEO et al, 2009, p. 118).

No tocante a educação do campo, dados registrados pelo Instituto Nacional de Colonização-INCRA (2016), afirmam que foram atendidas 167.648 pessoas pela modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na modalidade nível médio foram 9.116 alunos, 5.347 alunos graduados no nível superior, 1.765 alunos especialistas e 1.527 na Residência Agrária Nacional. De acordo com Santos (2012, p. 631);

O Pronera instituiu possibilidades de ressignificação do conteúdo e da metodologia dos processos de educação formal, por meio dos princípios básicos da participação e da multiplicação básicos dos processos de educação formal, por meio dos princípios básicos da participação e da multiplicação.

Nesta mesma direção Fernandes (1999, p. 161), afirma que:

Nos trabalhos de educação, enfrentando dificuldades relacionadas com o alto grau de analfabetismo e o baixo índice de escolarização, foram construindo e disseminando a compreensão da importância da formação educacional para o desenvolvimento sociopolítico e econômico dos assentamentos.

Levando em conta os dados apresentados, ressaltamos a importância da educação do campo na garantia do direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Precisamos continuar a lutar por políticas públicas educacionais que atendam as especificidades da educação do campo e que seja pensada desde os sujeitos coletivo. “A escola deve ser local de produção de conhecimento que faça mediação entre conhecimento científico e conhecimento da vida, ou seja, os saberes populares que os alunos trazem consigo” (MST, 2015).

Neste entendimento,

Afirmamos a luta contra o fechamento de escolas, o enfrentamento ao empresariamento da educação e a necessidade de pensarmos e construirmos processos educativos/formativos que vinculem a implementação da Reforma Agrária Popular, a luta da classe trabalhadora em nosso tempo e a transformação social (MST, 2015, p. 6).

Nesse sentido o estudo é um dos princípios organizativos do MST. Precisamos aprender a estudar de modo a compreender profundamente o movimento da realidade, entender seu funcionamento a relação e interligação das partes com o todo, para ter condições de ajudar a transformá-la.

3. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Nesta seção, realizamos uma breve análise sobre o princípio da gestão democrática na forma da lei, analisando o contexto em que este se desenvolveu ao longo da história da educação no Brasil, e quais as relações que decorrem deste princípio no interior das escolas.

3.1. Breve recorte histórico do surgimento da escola e gestão democrática na escola pública Brasileira até a Constituição Federal de 1988

Durante o período colonial, o arranjo econômico do Brasil era estruturado em grandes propriedades, com mão-de-obra escrava e com uma economia baseada na exportação. Tal economia baseada na exportação de bens e estruturalmente bem hierárquica, não necessitava de pessoas técnica e politicamente instruída (RIBEIRO, 1993).

O modelo de escola que surgiu neste contexto foi criado por missionários da Companhia de Jesus, cujo objetivo era recrutar fiéis e servidores. Posteriormente o ensino passa a ser ministrado por outras congregações católicas. As igrejas protestantes provenientes da Europa e dos Estados Unidos, instalaram suas instituições de ensino mais tarde e em várias regiões do país (SANDER, 2007).

A educação elementar era destinada no primeiro momento às crianças indígenas, e posteriormente aos filhos de colonos. A educação média era exclusiva para homens da classe dominantes (RIBEIRO, 1993).

De acordo com Faustino (2006, p. 16),

O foco da questão sobre a educação dos povos indígenas está na escola que antes de ser intercultural era integracionista e, por isso, impedia o índio de continuar sendo índio. Não se analisam as origens históricas do estado de privação em que se encontra a quase totalidade dos grupos indígenas no Brasil – resultando na violenta perda de tradições culturais – evidenciando a relação entre este estado de coisas e o sistema capitalista com sua lógica de expropriação/apropriação para a acumulação.

A educação superior dentro do Brasil colônia era voltada filhos de aristocratas que quisessem ingressar na vida sacerdotal (RIBEIRO, 1993). Aos demais interessados no ensino superior e que tivessem condições econômicas, iam estudar e pesquisar em centros universitários de Portugal, especialmente Coimbra e Lisboa (SANDER, 2007).

Mesmo com as reformas promovidas pelo Marques de Pombal na primeira metade do século XVIII que deram controle da educação à Colônia, com a expulsão dos jesuítas em 1759, e a instauração das Aulas Régias²⁷,

[...] a situação não mudou, pois, o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas (RIBEIRO, 1993).

Durante o período de Brasil Império, surgem as primeiras instituições de ensino superior não teológica. O que primeiro parece ser um avanço, se revelou com intenções aristocráticas, com objetivo do império brasileiro em capacitar pessoas para preencher os quadros administrativos do império recém-formado. Por outro lado, por meio de um ato institucional em 1834, delega às províncias o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, mantendo o império o controle sobre instituições superiores. Na prática, essa medida não trouxe avanços, seja pela falta de recursos, seja pela falta interesse por parte da aristocracia das províncias em promover a educação pública (RIBEIRO, 1993).

Essa falta de interesse do estado na promoção em todos os níveis levou as instituições privadas a assumirem o ensino médio, aumentando ainda mais o caráter seletivo e elitista da educação.

Durante os primeiros anos da republica não houve uma mudança drástica na situação das escolas públicas, houve reformas como o Código Eptácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia (1911), e as de Carlos Maximiliano (1915) e de Luiz

²⁷A nomenclatura aulas régias refere-se ao modelo educacional imposto pelo governo real português por meio da reforma pombalina, na segunda metade do século XVIII. As aulas régias eram sinônimas de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. [...] Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si (SAVIANI, 2008, p. 108).

Alves/Rocha Vaz (1925)²⁸, porém não trouxeram avanços. Na prática há um abandono destas instituições por parte do Estado e fortalecimento das instituições particulares no país. Isso se deve ao interesse das oligarquias em formar seus filhos para administrar o Estado. Esse período foi caracterizado por uma economia predominantemente agroexportadora, cuja organização econômica não demandava altos graus de tecnificação ou instrução (RIBEIRO, 1993).

Durante o período que vai de 1920 a 1929 há mudança no cenário econômico e político brasileiro, ocorre uma crise do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização promovida predominantemente pelo estado brasileiro. No campo da educação surge o movimento Escola Nova, onde educadores denunciavam o analfabetismo e outros problemas da educação, além disso: propunham ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional (SANDER, 2007).

Como reflexo destas transformações, há um declínio das oligarquias e o fortalecimento de uma classe burguesa, abrindo caminho para:

Uma nova efervescência política e intelectual no Brasil, como o demonstram, por exemplo, a realização da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, no Rio de Janeiro, e outros movimentos políticos e culturais em prol de uma reforma cívica e ética da sociedade brasileira que antecederam a Segunda República instalada com a Revolução de 1930 (SANDER, 2007, p. 426).

Do período que vai da Revolução de 1930 ao golpe militar de 1964, ocorre várias reformas educacionais no Brasil. Cria-se o Ministério da Educação e Saúde em 1930, no entanto medidas que resolvessem o problema de analfabetismo e garantisse o ensino primário gratuito a todas as crianças não entraram nessas reformas. Esse período foi marcado por grandes disputas no âmbito político-ideológico e forte pressão de setores ligados às instituições religiosas de ensino e

²⁸ [...] a principal, conforme reconhecimento geral, foi a introdução do regime seriado no ensino secundário (SAVIANI, 2008, p. 170). Em trechos extraídos de Saviani (2008, *apud* Nagle, 1974, p.149) “a implantação generalizada de um ensino ginasial, seriado e com frequência obrigatória, e o alargamento das funções normativas e fiscalizadoras da União quanto à instrução secundária de todo o país constituíram os aspectos fundamentais desta nova lei do ensino” (170).

outras instituições privadas, mantendo sua hegemonia sobre a educação (BITTAR; BITTAR, 2012).

No âmbito da gestão educacional, ocorre entre cinco (5) e 11 de fevereiro de 1961 na Universidade de São Paulo (USP), o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar onde se decide fundar a ANPAE – Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (atualmente chamada de Associação Nacional de Política e Administração da Educação) (SANDER, 2007).

Do ponto de vista legal ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024), aprovada em 20 de dezembro de 1961. Embora tenha sua importância, é necessário destacar não há artigos que dizem respeito à gestão democrática na educação, e os artigos são amplos de interpretação. Dentro pontos relevantes se podem destacar:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 42. O Diretor da escola deverá ser educador qualificado.

Art. 43. Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático. (BRASIL, 1996)

A partir do Golpe Militar de 1964 o cenário na educação se transforma drasticamente. Os militares ao assumirem o poder, promovem reformas no sistema educacional que tem por objetivo beneficiar grupos aos quais apoiaram o golpe, como empresários e políticos ligados ao capital e interesses estrangeiros, especialmente norte-americanos. Embora tenha democratizado o acesso à educação, a qualidade do ensino não acompanhou esse processo, como explica Bittar e Bittar (2012, p. 164):

[...] a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável. Pelo contrário: a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos.

Em 11 de agosto de 1971, se promulga a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 5.692. Diferentemente do que ocorreu com a LDB de 1961 em que

houve anos de debate, a LDB de 1971 foi feita por um grupo minoritário que decidiu o que era melhor ou pior para educação brasileira. Com essa lei se instituiu o ensino fundamental de oito anos de escolaridade obrigatório mantidas pelo estado (primário + ginásio). As reformas desse período se constituíram na prática por classes diárias com:

[...] pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 163).

As reformas realizadas pela Ditadura Militar promovem uma modernização em sua primeira metade, chamado de “milagre econômico” e um declínio subsequente. Essa modernização foi fundamentalmente baseada na importação de tecnologia (por vezes obsoleta) e pelo aumento da dívida pública. A prática de “gestão democrática” dos anos de ditadura, por:

[...] sua forma política de se instalar e de ser, acabou por instaurar, dentro de campo educacional, em comando (gestão?) autoritário de mandamentos legais os quais, por sua vez se baseavam mais no direito da força do que na força do direito. Tal é o caso dos Atos Institucionais ou mesmo de inúmeros decretos-leis. Esta forma “corrompida” de gestão se traduziu em aspectos interior à escola baseado no controle do “vigiar e punir” ou nos comandos verticais separando forçadamente a concepção da execução ou nas formas ditas “neutras” de condução de relações de poder. Em certo sentido, a dimensão pública do serviço pública que é a educação escolar foi executada por razões muito mais próximas do privado e do secreto do que da transparência do público. O temor, a obediência e o dever suplantaram o respeito, o diálogo e o direito (CURY, 2002).

Novos debates públicos em torno da educação, por conseguinte da gestão democrática na educação só surgirão em anos que antecedem a promulgação da Constituição Federal de 1988.

3.2 A gestão democrática na escola pública a partir da Constituição Federal de 1988

Ao analisar alguns documentos que rege a gestão democrática (GD). “O debate sobre o princípio da gestão democrática na educação pública nacional se instalou, de forma mais efetiva, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da consequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (CÁRIA e SANTOS, 2014, p. 29).

Na literatura, a palavra gestão significa o ato ou efeito de gerir, de administrar, de controle. Diante de tal definição, ela foi introduzida a partir da teoria geral da administração que havia na organização das empresas. Ao administrador cabe estabelecer as normas e definir a organização da escola, a atuação dos membros da unidade, cabendo a estes apenas implementá-las (CÁRIA e SANTOS, 2014). Nesse contexto, Arelaro (2012, p. 381), afirma que:

Historicamente, a adoção generalizada de princípios da organização empresarial nos estudos e nas práticas de administração dos sistemas educacionais e das escolas partiu do pressuposto de que tais princípios eram automaticamente aplicáveis à administração/gestão de qualquer instituição, independentemente de sua natureza, seus objetivos e de sua constituição social, cultural ou educacional.

Dentre as inúmeras questões que surgem ao pesquisar a gestão democrática, procuramos compreender seu papel na política educacional dentro do sistema capitalista, na história da educação pública brasileira a partir da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal (CF) de 1988, embora não signifique uma institucionalização de regras e normas a serem tomadas no que se refere à gestão democrática na escola, foi a primeira vez em que o termo foi mencionado, significando um avanço em termos de legislação (FURTADO, 2005). Além do Artigo 206 e seu inciso VI, em que o texto cita a GD e que esta será formalizada por lei a ser criada, o Artigo 205 traz em seu texto a “colaboração da sociedade” como um dos atores na promoção da educação. Como pode ser visto no texto a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VI – Gestão democrática do ensino público na forma da lei (BRASIL, 1988, p. 121).

No que diz respeito à transição política após o fim da ditadura militar no Brasil, a eleição de Fernando Collor de Mello (PRN, 1990-1992) deixou claro que embora os vinte e um anos de ditadura tenha servido como um berço de lideranças políticas progressistas e de esquerda, o Brasil continuou a manter traços estruturais conservadores, típicos de nossa formação histórica (BITTAR; BITTAR, 2012).

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-1998 e 1999-2002), a política econômica brasileira passou a adotar medidas neoliberais, respondendo a um capitalismo globalizado. As políticas econômicas do então presidente irão refletir na forma da educação, de forma que essa se expanda de forma quantitativa, refletido nos baixos resultados dos índices das avaliações de desempenho adotadas pelo Estado desde então (BITTAR; BITTAR, 2012).

Na década de 1990, em que entram os dois governos acima citados, houve mudanças significativas nas diretrizes educacionais, gestadas em anos anteriores. Um desses exemplos de mudanças foi à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal reforma²⁹ educacional emergiram em meio da política neoliberal, ao mesmo tempo, justificada pelos baixos níveis de educação encontrados no Brasil. Nesse cenário, de acordo com Santos (2010):

[...] anos 90, o cenário educacional vigente no país, com 22% da população analfabeta e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4ª série), ou seja, 60% da população era muito desqualificada. A evasão escolar também era bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao ensino médio em 1991. (p. 69/70 apud DAMBROS e MUSSIO, 2014, p. 2).

²⁹“O termo reforma, de qualquer modo, tem diante de si uma situação existente que o sujeito da reforma pretende substituir por outra que tanto pode ser uma regressão a forma já havida, quanto uma outra cujo teor inove a forma presente. Esse termo, predominantemente, expressa a substituição de uma forma por outra, na medida em que a existência não atende mais aos parâmetros estabelecidos e vigentes, seja por desgaste, seja por insuficiência, seja por fracasso ou, então, seja por uma crise profundidade” (CURY, 2010, p. 343).

Nesse sentido, fica evidente que a exclusão social se trata de um problema social impulsionado pela estrutura do sistema econômico e político do capitalismo brasileiro. Nesse contexto diversos fatores contribuem para aumento das desigualdades, o que gera um processo de exclusão relacionado à área da educação, como o emprego, a saúde, a moradia, o lazer, o analfabetismo, entre outros aspectos dos direitos dos trabalhadores.

A política neoliberal durante esse período refletiu no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), pois nela se percebe uma ausência do Estado em promover e garantir os rumos e as responsabilidades na gestão da democrática nas escolas.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII - Gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou órgãos equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A CF de 1988 e a LDB nº 9394/1996 não avançaram na determinação da responsabilidade do governo federal, pois passou a reponsabilidade de criar normativas específicas e a implantação da gestão democrática para os estados e municípios (FURTADO, 2005), o que segundo Dalberio (2008) se trata de confundir

a promoção da democracia com “desresponsabilizar o estado de seus compromissos e deveres com a educação e a dignidade do povo”, embora é claro, o exercício da autonomia seja importante já que “[...] vai formar habilidades e preparar a sociedade civil para gerir políticas públicas, fiscalizar e avaliar os serviços prestados à população, objetivando tornar público o caráter privativo do Estado”.

Para Nagel (2001, p. 99)

As políticas educacionais dos anos 90, objetivadas em decretos, leis, resoluções, pareceres e planos decenais, são produtos finais, resultantes, na verdade, de um processo muito mais amplo do que aquele que se movimenta em torno de debates ou discussões sobre a normatização da educação.

A partir da LDB de 1996 surgiram outros dispositivos legais a nível nacional que tocaram no assunto da gestão democrática da escola, mesmo que de forma indireta. O primeiro foi a Portaria nº 2.896 de 16 de setembro de 2004, em que tratará da Secretaria do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. O segundo foi o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dentre as diretrizes do Artigo 2º mencionou no Inciso XXII a “gestão participativa na rede de ensino”, e no Inciso XXV sobre “fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos [...]”. Vale notar que o termo “gestão participativa” presente no Inciso XXII do Artigo 2º é ambíguo, já que a participação nem sempre é acompanhada da democracia. O terceiro documento a nível nacional que mencionou a gestão democrática foi o Plano Nacional de Educação (PNE, LEI Nº 8.035/10), nas diretrizes do Artigo 2º, no Inciso VI que fala em “promoção do princípio da gestão democrática da educação” (PNE, 2010, p. 2).

É importante percebermos nesse contexto, segundo Martins (2012, p. 114), que “esse elemento legal “obriga”, em certa medida, as mais diversas unidades escolares, dotadas das mais variadas concepções de práticas administrativas, a adotar o princípio democrático, ao menos documentalmente”.

Esses dispositivos legais que surgiram a partir da Constituição Federal de 1988, fomentaram os debates e os estudos em torno do que seria a gestão democrática na prática cotidiana da escola e limites para implementá-las. Mendonça (2001), em sua pesquisa verificou que muitas vezes os professores se comportavam como donos do seu cargo, dos alunos e de suas classes. Por outro lado, o mesmo autor destaca que o diretor cumpre um papel de guardião dessa concepção de

gestão do espaço escolar. Nesse sentido, destaca ainda a importação das legislações como mecanismo regulador, uma vez que impõe critérios de proporcionalidade na participação aos membros organizados da comunidade escolar.

Com relação ao diretor, Furtado (2005) fala em repensar o papel do mesmo, já que continua a ser o agente principal de controle e de tomada de decisão dentro da escola. Segundo autor, essa reformulação do diretor como alguém que viabiliza as ações no sentido de que gestão tenha participação da comunidade escolar, pois muitas vezes os pais não sentem capacitados a dar sugestões nas reuniões e conselhos.

Normalmente o provimento do diretor de escola pública se dá de quatro maneiras: por *indicação*, quando ela é feita por livre nomeação por autoridade do Estado, por vezes sob pressões político-partidárias; por *concurso*, onde se aplica prova escrita e prova de títulos, para se escolher e nomear os primeiros colocados; por *eleição*, onde a comunidade escolar se manifesta por meio do voto; e por meio de *seleção e eleição*, onde os candidatos a diretor são selecionados por meio de provas escritas (MENDONÇA, 2001). Segundo o mesmo autor, a forma de escolha para seleção do diretor refletirá na maneira que a escola entende como gestão democrática.

A LDB 9394/1996 no artigo 14, estabeleceu que o regimento da gestão deve ser responsabilidade dos sistemas de ensino, e os mesmos devem permitir a participação da comunidade escolar em conselhos escolares e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Com relação aos conselhos escolares, segundo Souza (2009) há a necessidade de buscar novos mecanismos que motivem a participação dos alunos e seus familiares e dos funcionários não docentes, já que a nossa cultura de baixa participação “pode influenciar os resultados do trabalho do CE ou mesmo sua existência”.

Além dos conselhos escolares Souza et al, (2005) e Souza (2007) (citado por SOUZA e BRUEL, 2016) apontam outras ferramentas importantes na busca pela democratização da educação e da escola (fatores cruciais para a concretização da gestão democrática), como:

[...] conferências de educação, conselhos executivos e de controle social, mecanismos participativos no orçamento educacional, no

âmbito do sistema; e assembleias ou congressos escolares, eleições de diretores, conselhos escolares, associações de pais e grêmio estudantil, no universo escolar.

Pelo exposto, retomando nosso caso específico da gestão democrática (GD), a partir da Constituição Federal de 1988, pouco tem sido efetivamente implantada nas escolas públicas. Autores como Cária e Santos (2014), Dal Ri e Vieitez, (2014), que estudam essa temática afirmam que embora esteja na lei, e apareça nos documentos das escolas públicas, as pesquisas acadêmicas vem demonstrando que são poucos os casos e experiências educacionais diferenciadas que a gestão democrática são efetivamente implantada e/ou vivenciada, “pois aparece apenas como *princípio* e não garante a prática da GD no interior das escolas”.

Os procedimentos formais e legais instituídos para implementação de tal política educacional, embora se expresse, a partir de contexto de amplas mudanças na sociedade, é “impossível pensar a educação sem pensar nas alterações da base produtiva, nas exigências de reorganização do capital, sempre explicitadas pela constante modernização do sistema”. A educação pode possibilitar tanto a “ordem social com modificações estruturais no trabalho, como pode objetivar apenas uma prática otimizador da economia, tomada, à moda burguesa, de modo independente das relações sociais” (NAGEL, 2001, p. 100). A autora, afirma ainda que “de fato é um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação” (2001, p.100).

Fica evidente que a exclusão social se trata de um problema social impulsionado pela estrutura do sistema econômico e político do capitalismo. Nesse contexto diversos fatores contribuem para o aumento das desigualdades, gerando um processo de exclusão relacionado à área da educação, do emprego, saúde, moradia, lazer entre outros aspectos de direito dos trabalhadores.

De acordo com Dal Ri e Vieitez (2014, p. 2), “no entanto, as leis são sínteses de processos de embates políticos e resultados de lutas entre forças em geral opostas. Desse modo, a presença na lei de quaisquer medidas não significa a sua efetivação”.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de mencionar que através das constituições, das leis de forma geral, foram em parte, conquistas da classe trabalhadora, que por séculos reivindicam direitos a saúde, educação, segurança,

trabalho, previdência social, entre tantos outros, e nessa luta pela igualdade de direitos, muitas pessoas perderam a vida na luta contra o capital. Como não basta mudar apenas no papel, constar como parte da constituição, decretos, resoluções ou leis, deve-se lutar incessantemente para não perdemos os direitos conquistados ao longo da história.

3.3 Origem da Escola Itinerante no contexto de luta pela terra e a experiência da Gestão democrática

No processo intenso de luta pela terra, a década de 1980 tem como marco a construção das primeiras escolas do movimento. Nesse processo, segundo Sapelli et al (2015, p. 22) a construção do projeto pedagógico do MST pela escola inicia-se com o debate sobre “o que queremos com as escolas de assentamento (e acampamentos)” tal reflexão gira entorno dos *objetivos formativos* dos sujeitos que se encontrava no processo constante de reivindicação. Luta pela terra e pela Reforma Agrária, não foi o objetivo da escola em si que impulsionou a sua concretude, mas a luta pela transformação da realidade dos trabalhadores do campo (SAPELLI et al, 2015).

De acordo com Camini (2009, p. 107) “constata-se que o período entre 1982 e 1986 foi fortemente marcado pela conquista e implantação da escola do campo, a partir dos dois primeiros acampamentos³⁰”. Nesse momento também surgiu o embrião do que seria o Setor de Educação do MST pela necessidade de ter um grupo que respondesse as demandas ligadas a educação dentro do acampamento. No início, o papel da escola no acampamento era fornecer o Ensino Básico, a própria ideia de construir uma concepção pedagógica própria, surge anos depois, “porém tinha-se clareza de que se deveria fazer uma escola ‘diferente’, preocupada com os sujeitos que a compõem e a realidade em que vivem” (CAMINI, 2009, p. 107).

³⁰A primeira conquista do direito de ter Escola dentro do acampamento no Brasil, depois de uma série de reivindicações na Secretaria de Educação-RS, foi no Acampamento Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida em maio de 1982, havia 180 crianças em idade escolar, mas sua legalização plena concretizou-se em abril de 1984, já no Assentamento de Nova Ronda Alta. Depois em 1985 na ocupação da Fazenda Anoni em Sarandi – RS se desenvolve a segunda experiência de escola em acampamento (LEITE, POROLONICZAK, 2016, p. 60).

A preocupação inicial da escola do acampamento era fornecer o Ensino. Mesmo a ausência de uma estrutura física adequada não servia como impedimento para sua concretização. Os fatores que guiavam a constituição dessas novas escolas que nasceram com os acampamentos, eram garantir um modelo pedagógico e didático que contribuíssem no processo de escolarização das crianças, jovens e adultos do acampamento (CAMINI, 2009).

A escola de acampamento com o passar do tempo foi se constituindo como espaço de luta pela garantia da escolarização enquanto uma política pública estadual, mesmo que por anos tenha existido em condições precárias e sem a devida legalização por parte do Estado. Com isso,

[...] em seu percurso o MST foi construindo uma concepção de educação, um método de fazer a formação das pessoas, uma concepção de escola, em diálogo com teorias sociais e pedagógicas produzidas por outras práticas de educação dos trabalhadores em diferentes lugares e tempos históricos (MST, 2014, p. 98).

A primeira elaboração da proposta pedagógica da Escola Itinerante foi consolidada no Rio Grande do Sul, em 1996, reconhecida inicialmente com o nome de “Experiência Pedagógica”, a partir da necessidade de legalização da escolarização que já se fazia presente dentro de alguns acampamentos do MST. A elaboração contou com membros do Setor de Educação do MST e a Secretaria de Estado do Rio Grande do Sul. Um árduo processo de estudo/elaboração travado na busca da construção de uma proposta pedagógica que atendesse à realidade dos acampados, aprovada pelo Conselho de Educação Estadual, sob o parecer nº 1313/96, com base no artigo 64 da Lei Federal nº 5.692/71 (CAMINI, 2009).

No caso do Paraná, um marco na luta pela legalização da Escola Itinerante foi a experiência realizada no acampamento do MST instalado em frente ao Palácio Iguazu, no ano de 1999, denominada de “Escola Itinerante Terra e Vida”. O movimento organizou uma escola por 14 dias. Essa experiência foi batizada de Escola Itinerante, em menção as Escolas Itinerantes do Rio Grande do Sul (LEITE, POROLONICZAK, 2016).

Nesta perspectiva, como resultado das diversas mobilizações e reivindicações do Movimento, o Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE, no mês de dezembro de 2003, autoriza o funcionamento da Escola Itinerante nos acampamentos no Estado (LEITE, POROLONICZAK, 2016).

Nas palavras de CAMINI (2009, p. 143),

Merece destaque a primeira escola, denominada Chico Mendes, situada no Acampamento José Abílio dos Santos e inaugurada em 30 de outubro de 2003, no município de Quedas do Iguaçu. Suas atividades começaram com 660 educandos e sob a responsabilidade de 43 educadores. Este ato foi visto como pressão para agilizar a aprovação do projeto, fato que se deu em dezembro de 2003. [...] marco divisório entre a escola do acampamento sem reconhecimento legal e a Escola Itinerante, reconhecida pelo Estado.

A Escola Itinerante no Paraná foi sendo organizada conforme a demanda dos acampamentos, conduzida pelo Setor de Educação, “priorizando o estudo e o debate com a comunidade acampada sobre o significado desta escola no e do acampamento” (CAMINI, 2009, p. 145).

A Escola Itinerante com o amparo legal do Conselho Estadual de Educação e respaldada na Pedagogia do MST oportunizou, ao movimento ao longo dos anos, refletirem sobre a prática pedagógica nos acampamentos a fim de qualificar o processo de escolarização de crianças, jovens e adultos.

Outra questão, que merece discussão, diz respeito às condições estruturais das Escolas de Acampamento. De modo geral as estruturas são de madeira/madeirite ou em outras circunstâncias de lona, e oferecem condições parciais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Aqui vemos uma ausência do Estado para com as Escolas Itinerantes, mesmo sendo respaldado legalmente para sua consolidação no acampamento, vemos claramente sua ausência, além da necessidade de contratação de mais profissionais, e falta de materiais pedagógicos.

Na concepção de educação no MST, a gestão democrática assume um papel importante no processo de condução da organicidade da escola³¹, pois ela oportuniza a participação da comunidade e dos educandos nas tomadas de decisões. Desta forma, desenvolve-se na comunidade escolar a capacidade crítica de intervenção, formando um educando (a) capaz de pensar uma nova sociedade e uma educação com valores e princípios emancipadores.

Na perspectiva da gestão democrática, as Escolas Itinerantes do Paraná têm possibilitado construir condições pedagógicas e organizativas no âmbito escolar e na

³¹Na escola, a organicidade refere-se às várias formas de organização vivenciadas pelos educadores e educandos, bem como à relação da escola com a comunidade acampada e as instâncias do MST (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p.334).

comunidade, impulsionados pelos fundamentos pedagógicos e filosóficos adotados pelo MST.

Para entender o processo de gestão democrática e a organização das Escolas Itinerantes no conjunto da escola e em específico os princípios pedagógicos da educação no MST associados à organização e ao funcionamento das Eis, pode-se destacar como aspectos centrais: a constituição dos Núcleos Setoriais (NS), Auto-organização dos/das educandos, criação de coletivos pedagógicos, e formação permanente dos educadores/das educadoras, entre outros espaços e tempos que fazem da Escola Itinerante um ambiente de escolarização e formação do sujeito. Esses mesmos princípios pedagógicos serão tratados com mais detalhes no item 4.3.

Nas palavras de Leite e Poroloniczak (2016, p. 262),

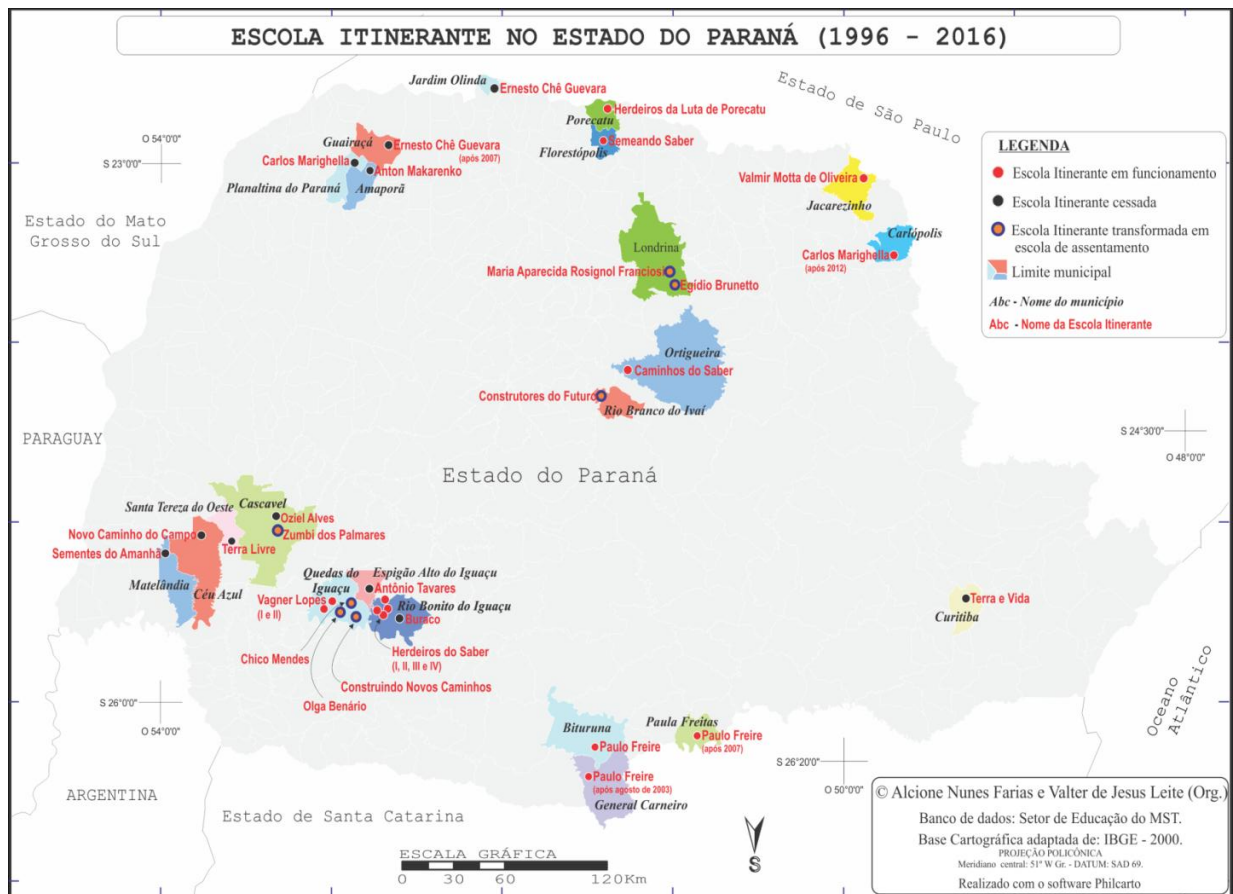
De modo geral, as formações dos estudantes tomaram como base para os trabalhos, os fundamentos centrais que alicerçam os Complexos de Estudo, desenvolvendo a formação teórico-prática, a partir das categorias trabalho, auto-organização, organização política da escola (gestão democrática) e lógica de funcionamento dos núcleos setoriais.

A Escola Itinerante é composta por trabalhadores (as) que estão dentro e fora dela. São famílias acampadas, mulheres e homens, adultos, crianças, adolescentes, jovens, idosos. “Nas mais diversas representatividades: funcionários (as), educandas e educandos, coordenadores, educadoras e educadores, gestores, mães, pais, circunvizinhança” (SILVA; GARCIA, 2013, p. 9).

Ao afirmar que a Escola Itinerante surge historicamente dentro da luta do MST, que se tinha/tem como demanda uma educação que se pautasse na realidade dos sujeitos no campo, a gestão democrática da EI se configura como princípio teórico-metodológico do fazer educativo.

Apresentamos a seguir os estabelecimentos de Ensino com Eis, nas Áreas de Reforma Agrária do Paraná.

Figura 1 - Escolas Itinerantes em funcionamento, que tiveram seus trabalhos cessados e as que se transformaram em Colégios Estaduais.



Fonte: Leite, 2016.

A figura 1, “Escolas Itinerantes em funcionamento, que tiveram seus trabalhos cessados e as que se transformaram em Colégios Estaduais”, no Estado do Paraná, localizadas em acampamentos do MST, assim enxergam-se os territórios de resistência do movimento. Vale destacar que determinados acampamentos do Estado não há Escola Itinerante, nesse caso as crianças, são levadas para escola da vila, do assentamento ou da cidade.

Na seção seguinte, são sistematizados elementos da história de Porecatu, a ocupação pelo MST da área de acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu e a Escola Itinerante.

4. A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU

Nesta seção, resgataremos os antecedentes históricos de Porecatu, apresentando o contexto da luta travada entre posseiros e fazendeiros a partir da década de 1930, e a ocupação pelo MST, no ano de 2008, na luta pela terra na região.

Quanto à análise dos dados coletados, apresentamos uma síntese das entrevistas com a coordenadora pedagógica, com a pedagoga, educadores, coordenação do acampamento e uma família de acampados, para enfim fazer o debate dos dados, apontando o entendimento que se tem da referida proposta, da concepção de Escola Itinerante, da formação dos sujeitos no experimento pedagógico e, por fim, dos avanços e limites na proposta da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu (EIHLP), a partir da construção no processo de gestão democrática.

4.1 História da área da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu

O norte do Paraná historicamente foi marcado por grandes disputas de terras entre posseiros e fazendeiros. Grande parte dessas disputas tem origem no comportamento do governo paranaense, que por um lado não realizava uma regularização fundiária e por outro, vendia grandes áreas já ocupadas (OIKAWA, 2011).

A política de ocupação de regiões interioranas do estado do Paraná durante ao final da década de 1930 e 1940 atraíram um grande número de famílias. Durante a “[...] década de 1940, o governo estadual iniciou uma política de doação e venda das terras devolutas para aqueles que derrubassem a mata, plantassem, produzissem, pagassem impostos e nelas se estabelecessem por seis anos”. (FORIGO, 2017, p. 15).

Durante o período que Manoel Ribas³² influenciou a política do Estado do Paraná, havia uma promessa de demarcar mais de 1000 alqueires (1 alqueire é igual a 2,42 hectares) de terras, sendo 40 alqueires para cada família. Havia um ânimo na região, embora a promessa alcançasse aproximadamente 10% das 300 famílias de posseiros que moravam na região.

Com o fim do governo de Manuel Ribas e Getúlio Vargas, no entanto, apenas cinco famílias haviam recebido seus lotes. O governo que sucede (Moysés Lupion de 1947 a 1951), adota uma política diferente. As demarcações nesse momento passam a ser de áreas de 200 a 400 alqueires, e ao mesmo tempo em que não se leva em consideração os posseiros que habitavam a região, ainda anunciavam essas áreas em editais de prefeituras da região, o que atraiu interesse de fazendeiros paulistas que tinham por objetivo formar fazendas de café (OIKAWA, 2011).

Os fazendeiros fizeram uso de jagunços como meio de ameaçarem os posseiros para que estes fossem embora, colocando fogo em suas casas ou os expulsavam de suas terras ou os matando caso estes se negassem a sair. Os jagunços ficaram conhecidos como “quebradores de milho” (nome dado a jagunços) durante os massacres cometidos pelas famílias Lunardelli e posterior pela família Atalla na região de Porecatu.

A família Lunardelli, com o intuito de se apropriarem das terras devolutas, desbravadas pelos posseiros pobres, passam a usar de ampla força para expulsarem os colonos. De acordo com Fiocruz (2015, s/p).

Neste ínterim, em meados da década de 1940, mais especificamente no ano de 1945, a Família Lunardelli chegou ao norte paranaense e iniciou o monocultivo da cana-de-açúcar, inaugurando também a Usina Central do Paraná. [...] os Lunardelli passaram a perseguir os colonos, tendo inclusive a força policial a seu favor para auxiliar na perseguição destes camponeses, impondo anos de terror e medo à população. Em 1951, lideranças foram presas e assassinadas e a terra ficou sob posse da Família Lunardelli, que baniu os posseiros da região.

Em 1942 o Instituto do Açúcar e do Alcool abre licitação para a instalação de uma usina de açúcar no norte do Paraná. Ricardo Lunardelli vence a licitação e

³²Manoel Ribas foi interventor do Estado do Paraná após a renúncia do general Mário Tourinho, no período de 1932 a 1934, esteve como governador do Estado no período de 1935 a 1937, novamente interventor do ano 1937 a 1945 (OIKAWA, 2011).

constrói a usina no povoado de Brasília, local que se chamará Porecatu em 1943, quando se torna distrito de Sertanópolis. Com a construção da Usina Central do Paraná (UCP), intensifica-se o processo de grilagem de terra, onde dezenas de famílias foram expulsas. Nesse período histórico a Usina Central do Paraná passa a dominar mais de 42 mil hectares de terras no norte do Paraná (OIKAWA, 2011).

Uma parte das terras griladas foi usada pela família Lunardelli para constituir a fazenda batizada de Canaã, outras parcelas foram divididas em glebas e vendidas a terceiros. A família fazia o papel de um “corretor de imóveis”, onde entre outras promessas, era que a terra seria entregue livre de posseiros. Os episódios de ameaça, de violência e uma ausência de resposta por parte da justiça em resolver o impasse sobre o direito da posse da terra (que por vezes estava intimamente ligado à grilagem, a ponto de o juiz fazer parte da grilagem), levaram os posseiros a resistir, inicialmente em núcleos familiares e posteriormente em um grupo organizado. A organização dos posseiros foi encabeçada por militantes comunistas que viviam na região de Jaguapitã. Nos primeiros encontros, a discussão girava em torno do litígio da terra, porém com o Partido Comunista Brasileiro (PCB) entrando na clandestinidade (em 7 de maio de 1947) e a negligência da justiça em relação a grilagem, passam a se organizar como um movimento armado (OIKAWA, 2011).

A guerra de Porecatu durou de 1948 a 1951. Durante esse período houve uma dupla atuação: de um lado os grileiros e seus jagunços, apoiados pela Polícia Militar do Paraná e agentes do DOPS (Departamento de Ordem Política e Social); e do outro uma guerrilha formada por posseiros e membros do PCB (FORIGO, 2017).

Ao fim do conflito, a família Lunardelle terá papel dominante na base produtiva do município, no abastecimento e circulação de bens básicos, por conseguinte na política da cidade. Esse cenário somente será alterado com a chegada da família Atalla em 1970, após comprar a UCP e as terras que pertenciam à família Lunardelle. A chegada do grupo Atalla (que leva o mesmo nome da família) não altera a configuração política e econômica, pelo contrário, aumenta a concentração de terras, com compra de novas fazendas e sítios na a região (FORIGO, 2017).

O grupo do setor sucroalcooleiro passa então a ser o detentor da UCP e de diversas fazendas na região do município de Porecatu a partir da década de 1970. Com o decorrer do tempo, passa a carregar em seu histórico várias denúncias de violações de direitos trabalhistas e por práticas trabalhistas análogas escravidão, e

documentos indicam que “são mais de R\$ 150 milhões em dívidas trabalhistas e mais de três mil ações, grande parte movidas por cortadores de cana”, além de acusações de destruição ambiental, dívidas fiscais “em torno de R\$ 500 milhões, apuradas pela Procuradoria da Fazenda Nacional no Paraná” (FIOCRUZ, 2015, s/p).

Não muito longe, no ano de 2008, a Polícia, a Receita Federal e o Ministério do Trabalho, fizeram uma operação policial nas fazendas do Grupo Atalla e na Usina Central de Porecatu para resgatar 228 trabalhadores que se encontravam em condições análogas ao trabalho escravo. Também haviam diversas denúncias feitas pelos trabalhadores sobre casos cometidos pelo grupo empresarial, como irregularidades trabalhistas (rescisão ilegal de contratos, ausência de pagamento de FGTS e não recolhimento de impostos), previdenciários, tributárias e crimes ambientais. Além disso, 20 mil hectares de terras eram considerados improdutivos pelo INCRA do Paraná e o Grupo Atalla acumulava uma dívida de quase um bilhão de reais com o Ministério da Fazenda e Secretaria Estadual. Nas palavras de Carvalho (2005, p. 26), para as empresas capitalistas, “o lucro é encarado independente dos impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares que ele possa provocar”.

Com isso o MST do Paraná toma a decisão de ocupar estas terras e as reivindicar para fins de Reforma Agrária. No dia 1 de novembro de 2008 mais de 2000 pessoas realizam a libertação (ocupação) destas terras. Batizam a primeira ocupação homenageando a luta dos posseiros, com o nome de “Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu” onde se afirma o compromisso de fazer as terras de trabalho escravo e improdutividade, cumprirem sua função social de produzir alimentos para a população brasileira. Do grupo que participou da ocupação, 30 famílias permaneceram na área, e os demais apoiadores se deslocaram de assentamentos e acampamentos da região. Porém, em poucos dias o número de família sobe para mais de 300. A primeira área ocupada se localizava as margens do rio Paranapanema, fronteira com o Estado do São Paulo, com uma área total aproximada de 1326 hectares.

No resgate da história do acampamento, um dos entrevistados, Marinho Prochonw,³³ que fez parte da ocupação, relatou que no momento da entrada na área não houve confronto, mas ao mesmo tempo o grupo empresarial mantinha uma

³³Coordenador, residente no acampamento. Entrevista realizada em 2019.

empresa fazendo a segurança nas intermediações da área, permanecendo por longo período uma tensão entre os trabalhadores que ali estavam na ocupação e o grupo de segurança da empresa.

O desafio da comunidade que ali nascia era resistir às ameaças por parte da polícia e dos jagunços da Usina Central do Paraná, passando por vários momentos de conflitos como: queimadas, tentativas de invasão ao acampamento, tiros contra os trabalhadores e perseguição das famílias na cidade.

De acordo com Prochonw, após a ocupação da área, para fins de Reforma Agrária os trabalhadores começaram a derrubada da cana-de-açúcar que há muitos anos não era cortada, dividiram-se as primeiras parcelas de terras cultivadas em partes iguais visando o sustento das famílias e a “construção da comunidade de resistência”.

4.1.1 O acampamento: estrutura organizativa e produtiva

A fala do entrevistado Marinho Prochnow, um dos coordenadores³⁴ do acampamento, detalha como aconteceu à mobilização para aglutinar famílias no acampamento.

No dia 01 de novembro de 2008, muitos trabalhadores se somaram para fazer a ocupação da fazenda variante, vindos das mais diversas regiões do Estado do Paraná e Estado de São Paulo, assim como procedentes de outros acampamentos do MST, e também outros movimentos sociais, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), todos construindo um território de resistência representando a força contra-hegemônica que se opõem à lógica destrutiva do capital, expressando a possibilidade do novo em busca da melhoria da qualidade de vida, produção de alimentos e a construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

Ainda de acordo com o coordenador, o “Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu”, atualmente com cerca de 250 famílias acampadas, com um total aproximado de 1000 pessoas, está em um espaço que se utiliza para produção de lavoura (milho, feijão, mandioca, quiabo, abóbora entre outros), e criação de animais

³⁴Coordenador, reside no acampamento, entrevista realizada em 2019.

(aves, suínos, bovinos, equinos), girando em torno de 1.300 alqueires. Destes, aproximadamente 32 alqueires são destinados à produção coletiva do acampamento, como o milho, soja e mandioca, produção voltada a comercialização para garantir subsídio estrutural do acampamento.

O acampamento Herdeiros da Luta localiza-se na Rodovia João Lunardelli/PR 170, à 5 km do município de Porecatu. O acesso é realizado através de uma estrada rural de terra, cerca de 3 km da rodovia.

Figura 2 – Mapa com a localização do Município de Porecatu e do acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu:



Fonte: Imagens do Google Earth: 22°46' 50" S 51°21' 06" W, 2,46 Km

Em diálogo com o casal Carlos Alberto dos Santos e Soeli Felisberto³⁵, residente no acampamento, relataram que cada família acampada tem direito de plantar 2,8 alqueires. Nesse espaço os trabalhadores/as produzem alimentos diversificados, tanto para consumo quanto para comercialização do excedente na cidade de Porecatu. Atualmente um grupo organizado dentro da comunidade comercializa a produção (feijão, milho, pão, bolacha verduras e legumes) em uma

³⁵Agricultores, residem desde 2010 no acampamento Herdeiros, entrevista realizada em 2019.

feira do município que ocorre duas vezes por semana, além da comercialização direta (porta em porta).

A estruturação dos acampados vai ao encontro do que alguns pesquisadores escrevem, entre eles, Fernandes (2012, p. 26). Este ressalta que “o acampamento é lugar de mobilização constante. Além de espaço de luta e resistência, é também espaço interativo e comunicativo”, um local que todos participam, dentro de suas possibilidades de contribuição com a organização das ações e estratégias de produção e formação dos acampados na vivência coletiva para solucionar em grande medida problemas que possam surgir na comunidade. “Assim os camponeses constroem e reconstroem outras formas de relações sociais, econômicas, culturais e políticas” (GONÇALVES, 2017, p. 22). Nas palavras de Fernandes (2001, p. 24),

Ao organizar um acampamento, os sem-terra criam diversas comissões ou equipes, que dão forma à organização. Delas participam famílias inteiras ou parte de seus membros. Essas comissões criam as condições básicas para a manutenção das necessidades dos acampados: saúde, educação, segurança, negociação, trabalho etc.

Os estudos demonstram que há participação na direção, coordenação, núcleo de base³⁶, setores e brigadas³⁷ do acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu. Estas instâncias organizativas contribuem para o funcionamento interno da comunidade. É uma estrutura básica “[...] concebida desde as práticas das organizações camponesas históricas e, principalmente, das experiências vivenciadas, quando as famílias organizaram comissões e núcleos nos acampamentos e nos assentamentos” (FERNANDES, 1999, p. 86), desde as primeiras ocupações do MST na década de 80. Ainda de acordo com o autor “Desse modo, os sem terra criaram suas instâncias de representação que são a direção e a coordenação estadual, as coordenações de assentamentos e acampamentos” (FERNANDES, 1999, p. 86). A estrutura orgânica do acampamento por meio da organicidade do Movimento e principalmente construída sob o princípio da gestão democrática, tendo em vista que as decisões do processo de organicidade são

³⁶Os núcleos de base dizem respeito à forma de organizar as divisões de tarefa composto em média por 10 famílias. “Os núcleos de base geralmente são compostos observando-se alguns critérios – idade e gênero, por exemplo. O núcleo de base também é a forma como as famílias se organizam nos acampamentos e assentamentos para participar da coletividade”

³⁷Conjunto de trabalhadores/as organizados em 500 famílias (ITERRA, 2012)

tomadas coletivamente nas instâncias construídas pelos próprios sujeitos que dela fazem parte na luta pela terra, Reforma Agrária e pela transformação social.

4.2 A estrutura física da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu ao longo dos anos

No ano de 2008, logo após a ocupação da área, os acampados definem de maneira coletiva a construção de uma escola, visto a preocupação e demanda com a educação das crianças, dos adolescentes e dos jovens pertencentes às famílias acampadas, buscando garantir o direito delas à educação.

Segundo a pedagoga³⁸ da escola, Cristina de Souza Dias, o início do funcionamento da Escola Itinerante se dá dias após a ocupação da área. No primeiro momento, pela falta de estruturas físicas adequadas, as aulas foram realizadas debaixo de mangueiras (frutífera), local que ao menos protegia do sol e era mais fresco. Os primeiros educadores não possuíam formação profissional, alguns tinham estudos incompletos ou estavam cursando o ensino médio, mas aceitaram o desafio de escolarizar as crianças do acampamento.

As aulas funcionavam no período matutino, em sistema de classe multisseriada, em as aulas de 1º a 4º série do ensino fundamental eram ministradas ao mesmo tempo, e todos os educadores trabalhavam juntos. O quadro era improvisado, de lona preta, utilizando-se giz branco para escrever nele. Na ausência de mesas e cadeiras, os estudantes sentavam em bancos de madeira construídos pelos acampados. O material didático no primeiro momento eram cartilhas, jornais e matérias fornecidos pelo setor de educação do MST. A merenda escolar era fornecida a partir dos alimentos arrecadados das famílias acampadas.

Embora funcionasse desde novembro de 2008, a legalização da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu junto à Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), ocorreu em 24 de abril de 2009.

No ano de 2009, as famílias realizam as primeiras melhorias na estrutura física da escola. Foram construídas salas e uma biblioteca cobertas de lona e com o chão batido, porém isso não foi suficiente para amenizar as características climáticas

³⁸A pedagoga reside no acampamento, e concedeu a entrevista em 2019.

e do solo da região, como o calor forte e as chuvas fortes transformavam a terra argilosa em lama, impossibilitando as crianças de comparecerem nas aulas. A partir desse ano as turmas passaram a serem seriadas.

Figura 3: Estrutura da primeira Escola Itinerante.



Fonte: EIHL, 2009.

Nesse sentido, a coordenadora da educação no acampamento, Márcia Gaffo Salgado, ressalta que,

A nossa escola já precisou ser multisseriada nos anos iniciais, dependendo da quantidade de educandos (as) e educadores (as) que podiam ser contratados. Esse tipo de organização visava potencializar aprendizagem, mesmo que a contratação de professores não correspondesse à quantidade de salas. Se nos próximos anos ainda for necessário, a sala multisseriada será uma alternativa para os anos iniciais³⁹.

Com essas dificuldades em mente e mesmo com limitações econômicas, no ano de 2010 as famílias se organizam para construir novas salas de aula. Decidiu-se por construir as salas de aula em um novo espaço, em localização mais centralizada e com as estruturas dispostas de forma que formavam um círculo, construíram-se também banheiros e um refeitório. Desta vez, o material escolhido foi Madeirit e telhas de fibrocimento (comumente chamado de Eternit), embora continuasse com o

³⁹ Salgado, é acampada há sete anos, responsável pela cozinha da escola e politicamente pela direção da educação no acampamento. Entrevista realizada em 2019.

chão batido. Com a nova localização vem um novo problema, a proximidade com a mata fazia com que ocorressem infiltrações e as salas se tornassem enlameadas.

Figura 4: Estrutura da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, ano 2012.



Fonte: arquivo EIHL, 2012.

No ano de 2011, as famílias realizam a construção do piso bruto de concreto nas dependências da escola, o que acabou trazendo um maior conforto para as crianças. Nesse ano também, começou a funcionar o 5º ano na EI.

Em 2012 a escola discute com as famílias a possibilidade da abertura de turmas finais do ensino médio. As turmas começam a funcionar ainda nesse ano. Para comportar o aumento de turmas sem que houvesse o aumento do espaço físico da escola, foram organizadas as turmas de forma que os períodos da manhã estudavam os anos finais (6º ao 9º ano), enquanto no período da tarde os anos iniciais (1º ao 5º ano).

Embora tenha sido realizado um requerimento para recursos no ano de 2008 junto a SEED para subsidiar a ampliação estrutural e pedagógica da Escola, o recurso só foi liberado no ano de 2012. Na prática, o dinheiro se tornou insuficiente para a demanda que havia sido alterada durante esses quatro anos.

Mesmo com os recursos disponibilizados pela SEED sendo insuficiente, no dia 30 de agosto de 2013, inaugurou-se a escola em um novo espaço, mais próximo à comunidade. Com essa nova construção vem junto a construção de um refeitório de alvenaria, a ampliação no número de salas e o piso com revestimento cerâmico. Essa nova estrutura permitiu a escola oferecer o ensino médio no período noturno.

Como o dinheiro não foi suficiente para construir paredes de alvenaria, construiu-se de madeirit, e no ano de 2015 as paredes passam por uma reforma, trocando-as por tabuas.

Para a construção da escola houve investimentos do governo estadual e investimentos dos próprios acampados. Nesse sentido a coordenadora Márcia Salgado afirma que,

A maior parte da construção física foi feita pela própria comunidade do acampamento. Apenas um terço da construção inicial veio de recurso do Estado, o que não foi suficiente, além de que a manutenção, pintura, troca do madeirit por tábuas de madeira foi e é realizado pelos acampados. O Estado manda merenda, mas não é o suficiente. Em todas as necessidades da escola vemos a ausência do Estado e a presença viva da comunidade.

Nas palavras do educador Roberson Souza⁴⁰,

O Estado financia parcialmente os recursos da escola. Em relação à alimentação a comunidade faz doações mensais para a escola como alimentos produzidos nas terras ocupadas, além da produção de hortaliças da escola, para enriquecer o cardápio. Outro exemplo do processo de gestão da escola, e que a comunidade conseguiu doações de tintas onde durante o recesso, pais, educadores e educandos pintaram todas as salas de aula da escola.

Desde 2013, ano da última mudança no espaço físico, a escola Herdeiros da Luta de Porecatu conta com dez salas de aula, refeitório, secretaria, sala dos professores e biblioteca, atendendo aproximadamente 110 crianças, adolescentes, jovens e adultos, desde a educação infantil, ensino fundamental, e médio.

As crianças e jovens da Escola Itinerante passaram a frequentar a partir de 2018, no contra turno, no município de Porecatu, o Projeto Serviços de Obras Sociais – SOS. O Projeto desenvolve atividades extracurriculares (como bordado, coral, esporte, informática). Para participar do projeto é necessário ter no mínimo de 10 anos, e participa quem se sente apto a frequentar tais oficinas, além da necessidade de autorização dos pais.

⁴⁰Roberson Felix Francisco de Souza é professor de Geografia, não é acampado e reside na cidade de Porecatu. Entrevista realizada em 2019.

Figura 5: A estrutura física da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu.



Fonte: arquivo EIHL, 2019.

Na Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, assim como as demais Escolas Itinerantes do Paraná, os educadores responsáveis pela Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental sempre foram acampados do acampamento, contratados por convênio firmado entre a Associação Cooperação Agrícola da Reforma Agrária do Paraná – ACAP e Secretaria de Estado da Educação - SEED.

Em relação ao convênio “em alguns momentos, houve problemas no repasse das parcelas de recurso financeiro para ACAP e os trabalhadores envolvidos receberam os salários com significativos atrasos” (SAPELLI, et al, 2019, p. 94).

Como nos relata a educadora Natalia Rojas⁴¹,

No que se refere ao convênio entre o governo do Paraná e ACAP, e firmado de ano em ano, e com isso há sucessivos atrasos de repasse da verba destinada a contratação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas nem por isso deixamos de garantir nossa contribuição com a escolarização das crianças, jovens e adultos da EI. Permanecemos ali contribuindo até que tudo se normalize.

⁴¹Natalia Elisabeth Roque Rojas é licenciada em pedagogia, iniciou como educadora na Escola Itinerante em 2019, e reside em outro acampamento. Entrevista realizada em 2019.

De acordo com Sapelli (2019, p.95), essa situação se repete por anos e há registros de que sempre que ocorreram atrasos, que “os trabalhadores assumiram a continuidade dos trabalhos nestes intervalos de tempo, com trabalhos voluntário, garantindo a manutenção da escola justamente pelo comprometimento político existente”.

Os educadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são professores da rede estadual de ensino, seguindo as exigências estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado, contratado via Processo Seletivo Simplificado - PSS, e professores do quadro próprio do magistério – QPM, residentes no município de Porecatu, Florestópolis e Centenário. Atualmente a escola Herdeiros, tem em seu corpo docente onze professores PSS, três professores QPM, cinco professores contratados pela ACAP, um coordenador pedagógico, um pedagogo, um secretário e duas merendeiras.

Sapelli, et al (2019, p.159), ressalta que,

[...] o Estado investe o mínimo de recursos na viabilização da estrutura escolar, mesmo diante dos esforços autogestados pelas comunidades acampadas para a construção das escolas, são perceptíveis à ausência de laboratórios, de salas de aula adequadas, de acervos de obras literárias, de ilhas de informática e materiais pedagógicos. [...]. Seus direitos, novamente são feridos na medida em que o Estado alimenta a precarização.

Ainda de acordo com Sapelli, et al (2019, p. 159) “por outro lado, a ausência das condições adquire um potencial formativo para crianças, jovens e adultos desde a circunstância da luta para não naturalizarem o atual estado estrutural e persistirem a lutar por mudanças”.

Foi constatado que os materiais didáticos utilizados na escola pelos educadores, e encaminhados pela SEED para a Escola Base e depois direcionado para a Escola Itinerante, seguem a orientação do Estado. Por um lado, os livros da SEED apontam a direção o caminho a percorrer, pelo outro os educadores apenas utilizam para se apropriar do conteúdo escolar que será trabalhado, mas usam de metodologia diferente para o estudo. Também são agregados ao conteúdo escolar materiais pedagógicos produzidos pelo setor de educação do Movimento, como cartilhas e jornais, que falam sobre agroecologia, e alimentação saudável, que tem a ver com a realidade do campo.

A biblioteca da EI que funciona desde 2009, possui diversos materiais didáticos, assim como livros de literatura que foram doados por parceiros e Movimentos Sociais ao longo desses anos. De acordo com educadora Natalia Rojas “há uma demanda de aquisição de livros infantis que possibilitem maior utilização pelos educandos, pois há poucos exemplares na biblioteca da Escola Itinerante”.

Figura 6 - Biblioteca da EIHLP



FOTO: Arquivo EIHLP, 2019.

4.3 A Gestão Democrática na Escola Itinerante Herdeiros de Porecatu: uma contribuição para aprendizagem sobre as Escolas Itinerantes nos acampamentos do Paraná

Neste item buscamos identificar como se configura a organicidade que permite as Escolas Itinerantes instaurar um processo de GD e compreender sua prática pedagógica com intencionalidade emancipatória.

A gestão democrática na EI contribuindo para aprendizagem das comunidades acampadas do Paraná, parte da premissa que essas escolas apresentam em seu currículo, uma abordagem interdisciplinar. A diferença começa nos objetivos da escola. Ela nasce da luta pelo acesso e garantia de educação

escolar para populações acampadas, buscando romper com a estrutura da escola tradicional, própria do modo capitalista de produção.

4.3.1 Escola Base

Dentre os atores da GD, o papel da Escola Base é resguardar legalmente e estruturalmente o funcionamento da Escola Itinerante, sendo guardião do Projeto Político Pedagógico.

Para discorrer sobre a Escola Base, destacamos que as Escolas Itinerantes do estado do Paraná funcionaram até o ano de 2017 com respaldo legal do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire em Rio Bonito do Iguçu/PR. O Colégio Iraci tinha o papel de Escola Base para as Escolas Itinerantes do Estado que estavam instalados nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse arranjo estrutural se estabeleceu em abril de 2003 por meio de construção coletiva do setor de Educação do MST, Secretaria da Educação e diretora do Colégio Iraci (CAMINI, 2009).

Desde 2015 o governo do Estado mudou a forma de atuar em relação às EIs, e a partir de então o interesse do governo foi em tirar o controle da gestão de recursos e a administração política pedagógica das Escolas Itinerantes e responsabilizar os Colégios Estaduais localizados na cidade em que a EI estava pela responsabilidade legal e estrutural do funcionamento da Escola Itinerante, assim como pelo Projeto Político Pedagógico da EI. Essa investida trouxe consigo um risco de descaracterizar o papel original da Escola Base.

Ao longo do ano 2017 sob os argumentos da municipalização do financiamento, dá-se a eliminação do termo de convênio da ACAP (renovado anualmente), substituindo por processo seletivo simplificado de professores. Com isso, em dezembro de 2017, as Escolas Base começam a serem oficialmente municipalizadas. Essa municipalização deu-se de forma gradual, sendo a escolha das Escolas Base em que cada EI seria vinculada. Ficou a cargo do setor de educação do MST fazer a indicação, porém coube à SEED a aprovação. Com isso no início de 2019 a Escola Itinerante Herdeiros de Porecatu passou a ser atendida por uma Escola Base a nível municipal, o Colégio Estadual Ricardo Lunardelli, localizada na cidade de Porecatu.

Essa mudança na organização da escola, trouxe consigo, na avaliação da coordenadora pedagógica, uma dificuldade na relação entre Escola Itinerante e a nova Escola Base. Na escola da cidade, a aprovação do aluno se mede pelas notas das avaliações no decorrer do ano. Já na Escola Itinerante o educando é avaliado pelo Parecer Descritivo. Nas palavras de Sapelli, et al (2019, p. 268) “O parecer descritivo exige um registro muito mais qualitativo do que quantitativo”.

No Colégio Estadual Ricardo Lunardelli, o sistema digital cadastrado na SEED/PR aceitava apenas o registro de notas em números. Para tanto o Colégio teve que buscar fazer a incorporação no sistema adotada na EIHL para permitir o registro por meio do Parecer Descritivo. Além de incorporar o PPP da EIHL ao seu PPP, o novo documento passou a ser constituído de 500 páginas (dois PPP em um, com propostas curriculares própria a cada realidade).

O Estado, por não compreender as propostas das EIs, em vários momentos buscou a eliminação de convênio entre ACAP/SEED, e sua substituição por PSS.

A nova Escola Base trouxe novas dificuldades e desafios para o processo educacional diante das diferenças que acontecem na Escola Itinerante. As dificuldades estão presentes na relação com os processos institucionais, em grande parte pela rotatividade dos educadores, já que a contratação de grande parte do quadro docente se dá por PSS. Com isso, há uma dificuldade desses novos educadores no âmbito da compreensão em sua totalidade do PPP, a organização de ciclos de formação humana e os complexos de estudo.

De acordo com a auxiliar administrativa da EI, o lado positivo da Escola Base estar próximo a EI, está na facilidade na aquisição de materiais pedagógicos e em ter acesso a documentação dos educandos quando solicitados.

4.3.2 Construção do Projeto político pedagógico

A primeira elaboração da proposta pedagógica da Escola Itinerante foi consolidada no Rio Grande do Sul a partir da necessidade de legalização das escolas que já que existiam dentro de alguns acampamentos do MST. Para tal elaboração, na época, contou com membros do Setor de Educação do MST e a Secretaria de Estado do Rio Grande do Sul.

Houve um árduo processo de estudo/elaboração, na busca da construção de uma proposta pedagógica que atendesse a realidade dos acampados.

Tratando-se do acampamento de Porecatu, a EIHLP seguia muitos dos elementos contidos no PPP da Escola Base Iraci Salete Strozak – Rio Bonito do Iguaçu, incorporados com maiores ou menores graus de realização em cada contexto escolar da EI. Esse PPP surgiu de experiências já sistematizadas pelo MST, como explica Camini (2009, p. 143):

Uma das primeiras tarefas foi reconhecer o que havia se sistematizado no Rio Grande do Sul. Com isso, a equipe visitou o Instituto de Educação de Josué de Castro, em Veranópolis; conheceu a Escola Base – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nova Sociedade, no Assentamento Itapuí, município de nova Santa Rita; conversou com membros do Setor de Educação, e visitou uma Escola Itinerante em funcionamento. Este foi um trabalho que forneceu elementos concretos para iniciar, em seguida, a elaboração da proposta pedagógica de escola itinerante, praticamente nos mesmos termos da que serviria de modelo.

O PPP elaborado pela EIHLP contém elementos que buscam um processo de gestão democrática, orientado pelo princípio de auto-organização, formação de coletivos, núcleos de base e coordenações com respaldo das famílias em assembleias dos acampados. Esse mesmo PPP como já mencionado, em 2019 passou a ser integrado ao PPP do Colégio Estadual Ricardo Lunardelli (Escola Base), mantendo em si os princípios e especificidades que guiaram a EI desde sua fundação.

O projeto político-pedagógico das Escolas Itinerantes e a organização do mesmo, foram sendo pensados a partir da realidade dessas comunidades escolares, organizados em Ciclos de Formação Humana, na busca de contrariar a lógica escolar excludente da seriação, pautando a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva emancipatória (MST, 2013), como uma forma de resistência pedagógica, que consiste em organizar a escola respeitando as temporalidades do ser humano (infância, adolescência, juventude e vida adulta), questionando o cerne da escola tradicional.

4.3.3 Os Ciclos de Formação Humana na EIHL

A construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes contempla em sua proposta o Ciclo de Formação Humana. Nele está contida a forma de organização das Els, no qual os educandos são agrupados de acordo com a sua idade e nível de aprendizagem (Sapelli, 2015).

O que segundo Farias et al., (2015, p.153):

A estrutura organizativa é o jeito de fazer a gestão da escola, o que engloba a organização e as relações entre as instâncias que devem ser planejadas e acompanhadas como parte do processo pedagógico, condizente com as variadas dimensões da matriz formativa, em consonância com o desenvolvimento do estudante.

Na busca de romper com o sistema de seriação, o movimento desenvolve em suas escolas Itinerantes, a proposta dos Ciclos de Formação Humana e a posterior incorporação dos Complexos de Estudo. Nesse processo de formulação, em caso de reprovação em algum componente curricular, o aluno permanece em uma classe intermediária, a forma de aprovação será tratada posteriormente. Em síntese, a concepção curricular dos Ciclos de Formação Humana refere-se à mudança na estrutura das series e no desenvolvimento dos educandos da seguinte forma:

Quadro 1 - Organização da Escola nos Ciclos de Formação Humana

Ciclos da Vida Humana	Ciclo de Educação Básica	Idade	Anos
Infância	Ciclo único – Educação Infantil	4 anos 5 anos	Educação Infantil
	I Ciclo do Ensino Fundamental	6 anos 7 anos 8 anos	1º ano 2º ano 3º ano
	Classe intermediária		
Pré-adolescência	II Ciclo do Ensino Fundamental	9 anos 10 anos 11 anos	4º ano 5º ano 6º ano
	Classe intermediária		
Adolescência	III Ciclo do Ensino Fundamental	12 anos 13 anos 14 anos	7º ano 8º ano 9º ano
	Classe intermediária		
Juventude	Ciclo único Ensino Médio	15 anos 16 anos 17 anos	1º ano 2º ano 3º ano

Fonte: PPP, 2009, p. 35.

A classe intermediária citada no Quadro 1, tem a função na Escola Itinerante de contribuir com a recuperação do aprendizado do educando quando este não alcança o índice desejado para sua idade. Após superação dos limites na aprendizagem, ele volta para o ciclo de educação correspondente a sua idade. A classe intermediária está aprovada no PPP da Escola Itinerante, e aprovado também pela SEED e CEE/PR, mas por vezes encontra limites no NRE (Núcleo Regional de Educação) em disponibilizar um educador para cumprir esta função.

Dentre os desafios encontrados para o funcionamento dos diferentes tempos educativos, está à aplicação destes sem que o tempo aula exigidos pela legislação e necessários para contemplar todo o conteúdo escolar sejam prejudicados. A alternativa encontrada foi à ampliação do tempo de permanência dos educandos na EI. No caso de algumas escolas (que não é o da EIHL), essa ampliação do tempo escolar foi prejudicada pela necessidade das crianças em se deslocarem até a escola (FARIAS, 2015).

A organização da “forma escolar apontada pelo Plano de Estudos, que assume a educação para além das quatro horas, o dia está organizado em tempos escolares” (RITTER, 2016, p. 85). Podemos visualizar que “nessa concepção a educação é pensada no plano da formação humana e não apenas da instrução ou mesmo do acesso ao conjunto da produção cultural de uma sociedade” (MST 2013, p.7). Cada tempo educativo tem uma definição e finalidade no processo de formação dos sujeitos que estão inseridos no espaço da Escola.

Quadro 2 - Os tempos organizados na Escola Itinerante nos Núcleos Setoriais⁴²

Tempo Abertura	Conduzido pelos “Núcleos Setoriais”, que se reúnem no primeiro horário da manhã, são feitos os informes e a conferência dos núcleos e turmas. Toda coletividade da escola se encontra, e nesse momento, determinada turma apresenta uma mística compreendida pela classe trabalhadora como uma motivação das atividades do dia, é o momento de lembrar que a vida da classe trabalhadora é de muita luta.
Tempo Trabalho:	“Organizado pelo Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino em articulação com os educadores e os Núcleos Setoriais de Trabalho, Saúde e Cultura” (MST, 2013, p. 20).
Tempo Leitura:	Tempo este, planejado pelas turmas (com especificidades e objetivos); visa proporcionar o gosto pela leitura, a partir de uma listagem. O “Núcleo Setorial de Leitura” é responsável por elaborar questões orientadas pelos debates resumos, reflexões.

⁴²Cada Núcleo Setorial será composto por educandos (as) de todas as turmas de cada período, entre os participantes escolherão um (a) coordenador (a) e participarão da Comissão Executiva da Assembleia. Um (a) ou mais educador (a) acompanha este coletivo, que apresenta um cronograma próprio de funcionamento (PPP, 2013, p.57).

Tempo de Reflexão Escrita: Tempo Cultura:	É o momento de síntese de aprendizados, é destinado ao registro, em caderno pessoal e específico de cada educando, correspondendo a observações, percepções e reflexões sobre suas vivências no dia a dia do processo pedagógico de aprendizagem na escola, com discussão de vinte minutos. “Recolhido pelo Núcleo Setorial de Leitura e examinado pelas disciplinas, incluindo a de Língua Portuguesa” (MST, 2013, p. 21). Destinado a momentos de apresentações culturais, poesia, teatro, literatura, dinâmicas, coro ou canto, bem como celebração de momentos significativos em que a comunidade participa coletivamente, organizado pelo “Núcleo Setorial de Cultura”.
Tempo Aula:	Tem por objetivo a execução das disciplinas curriculares. É o momento que os educandos, se apropriam do conhecimento teórico, científico e prático, que são organizados no Projeto Político Pedagógico, previstos nos componentes curriculares, sob a coordenação dos educadores e do “Núcleo Setorial de Ensino”.
Tempo Estudo:	É um momento atribuído a leituras, atividades de pesquisa individuais e coletivas que visam aprimorar o conhecimento de acordo com os conteúdos trabalhados em sala. Estudos de reforço encaminhado pelos educadores das disciplinas, como formas de superar as dificuldades de aprendizagem, além de estudos etnográficos na região.
Tempo Oficina: Tempo Notícia	Destinado as “atividades que contribuem no processo de ensino e aprendizagem acerca da cooperação, de habilidades manuais, cognitivas, motoras entre outras” (MST, 2013, p. 21). São oficinas organizadas de acordo com a disponibilidade dos responsáveis (educadores, voluntários da comunidade, convidados), e varia do artesanato a construção de brinquedos, e materiais didáticos. Destinado para acompanhar a noticiários, (televisão, radio ou jornais), conduzido pelo “Núcleo Setorial de Comunicação”. Vale registrar que “faz parte dele também a edição do Jornal Escolar”, produzido pelos próprios educandos e educadores.
Tempo de Estudo Independente Orientado Tempo de Núcleos Setoriais	Orientado pelo educador e acompanhado pelo “Núcleo Setorial de Ensino”, destinado aos educandos que se encontram com dificuldades na aprendizagem. O tempo é determinado pelo educador, conforme avaliação da superação da dificuldade que o educando se encontra. Acontece duas vezes na semana e faz parte do processo de gestão da coletividade, com duas reuniões na semana: uma para discussão de pontos internos do Núcleo Setorial, como questões de acompanhamento dos seus membros, planejamento da coordenação do Tempo Abertura e outros tempos; e outra, com o objetivo de discutir sobre os diversos aspectos relevantes da vida na escola, desde a organização dela, o funcionamento dos núcleos, as estruturas físicas, reivindicações e proposições, ou seja, constituir, neste espaço, o núcleo de base (MST, 2013, p. 22).
Tempo dos Educadores	Organizado com o intuito de se encontrarem, estudarem, planejarem e acompanhar o desenvolvimento conjunto dos estudantes (MST, 2013, p. 22).

Fonte: (Adaptado de MST, 2013, p. 20 a 23).

A organização desses espaços de formação acontece por meio dos Núcleos Setoriais⁴³. Todavia nesse espaço e tempo articulam ações práticas específicas da função de cada núcleo setorial (FARIAS, et al, 2015).

⁴³O núcleo setorial é uma célula organizativa da Escola Itinerante, na qual os estudantes praticam a auto-organização e o trabalho real. As terminologias “núcleo” e “setorial” fazem referência à estrutura organizativa do MST, que concebe o “núcleo de base” como uma célula organizativa do movimento em cada assentamento/acampamento, composto por um coordenador e uma coordenadora, e se caracteriza como espaço de decisões da organização local. A terminologia “setorial” alude aos setores

A quantidade de Núcleos Setoriais na Escola Itinerante é efetivada conforme a interpretação da escola perante a necessidade estabelecida para auto-organização dos educandos. Uma das metodologias adotadas é o núcleo setorial em reagrupamento, de forma vertical de educandos com diferentes idades e de diferentes ciclos de formação humana da escola (FARIAS, 2015).

Vejam os abaixo na ilustração do quadro, os relativos Núcleos Setoriais, as respectivas funções que os educandos (as) exercem, bem como o conhecimento relacionado às disciplinas.

Quadro 3 - Núcleos Setoriais e a relação com o conhecimento

Núcleo Setorial	Funções que os estudantes exercem	Conhecimentos relacionados
Memória	São responsáveis por guardar a memória da escola; produzem registros escritos da vida coletiva, através de três instrumentos: a) Diário da Escola, b) Pasta de Acompanhamento das Práticas Pedagógicas dos Complexos, c) Arquivo Fotográfico e Audiovisual.	Ortografia, redação, tipologias de textos, organização e arquivamentos de documentos, leitura com entonação etc.
Cultura e Comunicação	Atuam no processo de socialização de informações na escola e acampamento/assentamento, proporcionando a todos a conexão com os fatos na escola, na comunidade entorno. Organizam rádio escolar, jornal e murais. Realizam leitura do diário no tempo formatura para toda comunidade escolar.	Diversas linguagens, como: escritas, faladas e o domínio das diversas tecnologias como: rádio, internet, jornal, mural.
Apoio ao Ensino	Organizam-se em torno da dimensão do ensino na escola e o acesso ao conhecimento científico, desde o planejamento de ensino ao cronograma de tempos educativos; organizam materiais e equipamentos de suporte ao ensino (televisor, o rádio, aparelho de DVD), e os materiais didáticos, a organização da biblioteca e secretaria escolar. Recebem visitas na escola e apresentam a proposta pedagógica e organização no cotidiano escolar.	O processo de organização e controle de equipamentos, catalogação de livros e informações. Recepção de pessoas externas, compreensão da proposta pedagógica da escola, lógica dos planos de ensino etc.
Finanças e estrutura	Exercem e acompanham o planejamento financeiro e administrativo da estrutura da escola. Organizam os processos de finanças da escola, entradas de recursos, saídas, planejamento financeiro, prestações de contas. Fazem controle do patrimônio da escola e da merenda escolar.	Cálculos, planilha eletrônica, planejamento e gestão financeira.
	Organizam os espaços, possibilitando a	Estética, organização de

de trabalho do Movimento, responsáveis por um conjunto de tarefas relacionadas a dimensões da produção da vida, tais como produção, saúde, comunicação e educação (FARIAS, 2015, p.155).

Embelezamento	primazia do belo na escola. Proporcionam que os espaços da escola, mesmo improvisado, sejam acolhedores em harmonia com a natureza e a produção humana. Auto-organizam-se através de três atividades: plantio de flores, árvores, arbustos, ou seja, o ajardinamento da escola; a organização estética da escola: identificação dos espaços, exposição de trabalhos; e a valorização dos símbolos na escola.	ambientes, plantio e cuidado com plantas e flores ornamentais. Os símbolos, bandeiras na escola, exposição e artes na escola.
Saúde e Bem-Estar	Responsabilizam-se pelo bem-estar da coletividade, nas diversas questões da vida humana, desde a alimentação, a limpeza, higiene e saúde. Além de executarem tarefas práticas de limpeza, fazem orientações em relação à boa alimentação, cuidado com higiene e espaços limpos, organizados.	Procedimentos práticos de limpeza e higiene, bem como compreensão sobre alimentos saudáveis e sua preparação.
Agrícola	São responsáveis pelas práticas agrícolas na escola e possibilitam a vivência do cuidado com a terra e com o meio ambiente. Planejam a produção de alimentos para consumo na escola e na comunidade através das hortas agroecológicas, pomar e plantios de outros alimentos, também a criação de animais.	Práticas da vida no campo, desde o planejar o plantio a colheita, com base em conhecimentos científicos.

Fonte: Plano de organização dos Núcleos Setoriais, 2013.

O reagrupamento é organizado conforme a necessidade específica de cada educando. O pedagogo e educador tem a tarefa de organizar e acompanhar o reagrupamento de cada educando, tendo em vista suas especificidades e limites. “Desta forma, a escola não responsabiliza individualmente o educando por não aprender, mas compromete-se, criando estratégias diversas para superar tais necessidades” (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 337).

4.3.4 Plano de estudo e Complexos de estudo

O Plano de Estudos foi sendo construído após encontros e reuniões de formação, e sua elaboração ganha força no ano de 2012. A proposta pedagógica tem por objetivo possibilitar que as Escolas Itinerantes do Estado do Paraná desenvolvam o trabalho educativo, e foi uma elaboração conjunta entre o Setor de Educação do MST e teóricos convidados pelo movimento (RITTER, 2016).

Por plano de estudos deve-se entender o conjunto de decisões que fornece aos educadores elementos para definir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos tanto de caráter formativo como de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que tais conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes, bem como orientações metodológicas gerais que conduzam a uma organização da escola e do ensino com significado para os estudantes do campo (MST, 2013, p. 3).

Os Ciclos de Formação Humana articulados aos complexos de estudo, é uma proposta que tem como

[...] matriz principal a vida, que pode ser materializada pelo trabalho pedagógico específico com as diferentes matrizes formadoras: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história, tendo por base a realidade atual, que deve ser objeto de estudo da escola, adequando níveis de complexidade crescente ao desenvolvimento intelectual das diferentes idades (PPP das EI do Paraná, 2013, p.44).

A materialização dos Complexos de estudo se dá pela: organização das turmas em ciclos, no conselho participativo, no parecer descritivo e na gestão que busca a participação plena da comunidade. Sapelli, et al, (2019, p. 310), afirma que construir uma proposta curricular própria é um exercício de autogestão que exige tomada de consciência de onde se está, de organização, de reorganização das ações e de estudo permanente.

Nesta mesma direção o PPP das Escolas Itinerantes (2013, p. 49), afirma que,

A proposta preserva a multiplicidade metodológica existente nas variadas disciplinas (além delas mesmas preservarem suas identidades curriculares) e não se constitui, portanto, em uma unificação da metodologia. O complexo não é um método de ensino, mas uma unidade curricular que integra a ação das variadas disciplinas, ante o desafio de compreender e transformar uma determinada porção da realidade de vida do (a) educando (a).

A fim de ilustrar as porções da realidade/categorias trabalhada no complexo de estudo nas escolas itinerantes/PR, apresentamos aqui elementos que norteiam esse processo na escola, sistematizados por Hammel et al (2015).

Quadro 4 - Porções da realidade/categorias da prática definidas para os complexos de estudo dos anos finais do Ensino Fundamental

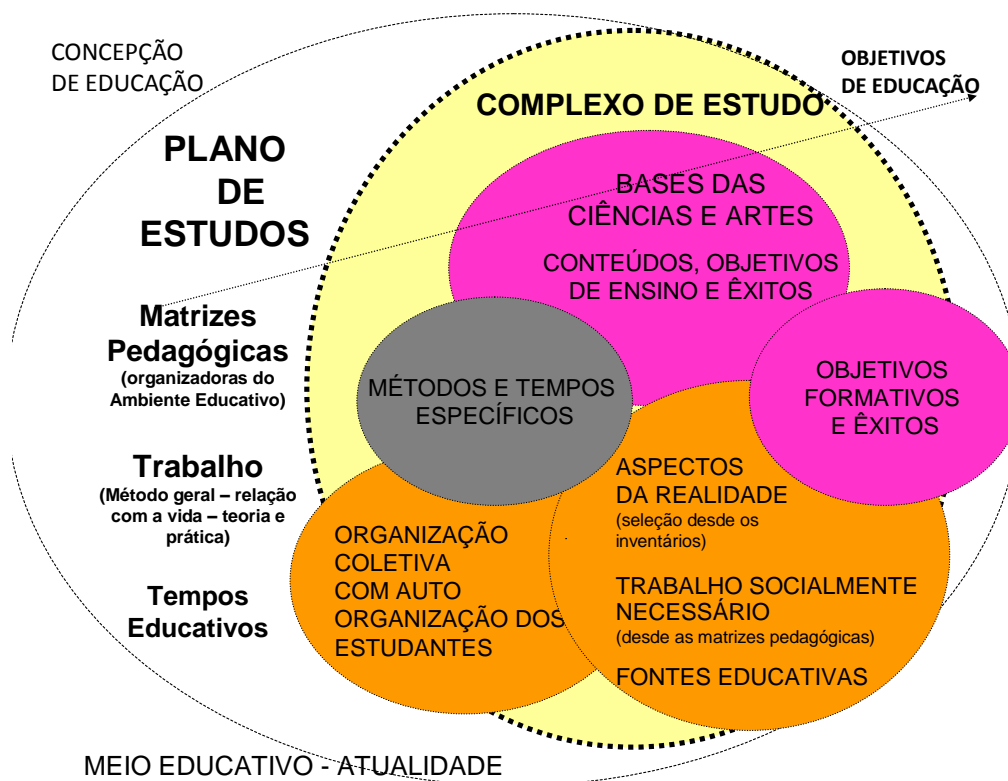
Ano	1º Semestre	2º Semestre
6º	Luta pela Reforma Agrária Produção de alimentos As formas de organização coletiva dentro e fora da escola Cultura camponesa	Luta pela Reforma Agrária Manejo dos ecossistemas Autosserviço As formas de organização coletiva dentro e fora da escola
7º	Luta pela Reforma Agrária Criação de animais Agroindústria Organização do Acampamento/Assentamento e na escola	Luta pela Reforma Agrária Produção de alimentos Organização no acampamento e assentamento e na escola
8º	Luta pela Reforma Agrária Manejo de agroecossistemas Formas de organização do acampamento e escola	Luta pela Reforma Agrária Agroindústria Formas de organização do acampamento e da escola
9º	Luta pela Reforma Agrária Beneficiamento e processamento da produção Agronegócio (monoculturas e agroindústrias) Organização coletiva dentro e fora da escola (acampamento ou assentamento)	Luta pela Reforma Agrária Vendas/comercialização de produtos Organização coletiva dentro e fora da escola (acampamentos ou assentamentos)

Fonte: HAMMEL, et al (2015, p. 89).

De acordo com Hammel et al (2015), algumas porções da realidade/categoria da prática repetem nos semestres. Deve-se compreender que a porção não será trabalhada como conteúdo, mas percorrerá o caminho dos conceitos/categorias nas disciplinas a serem trabalhadas no ano letivo, o que possibilitará um amplo conhecimento ligado a realidade.

Nesse sentido, o complexo reúne diferentes elementos, os quais podem ser visualizados na figura a seguir, que consta no Plano de Estudos (MST, 2013, p. 26):

Figura 7 - Complexos de estudo



Fonte: (MST, 2013, p. 50).

4.3.5 Coordenação da escola, planejamento das disciplinas e participação dos pais na gestão da Escola Itinerante

Na Escola Itinerante, não há diretor, mas uma equipe que conduz todas as tomadas de decisões referentes à escola. No percurso dessa construção, a coordenação do acampamento e a comunidade faz a indicação do coordenador pedagógico, uma função de destaque no contexto escolar, e fundamental tanto para conduzir a escola (tarefa de possibilitar a formação dos educadores, acompanhar e potencializar os Núcleos Setoriais, potencializar o grupo da memória e da elaboração e execução do plano de ensino), quanto para diagnosticar as dificuldades.

A participação efetiva tem sido compreendida no âmbito desta pesquisa como um processo que visa possibilitar a participação na gestão da Escola Itinerante. Segundo a coordenadora Márcia Gaffo Salgado, há preocupação de se garantir o

conteúdo vinculando-o ao cotidiano das crianças. Para tanto os planejamentos das disciplinas são realizados semestralmente.

Os educadores, o pedagogo e o coordenador da escola participam do planejamento dos conteúdos das disciplinas. Durante as reuniões com a participação dos pais de educandos e da comunidade, estes podem sugerir temas relevantes ligados à realidade para serem trabalhados nas disciplinas. Contudo, o planejamento das aulas está sempre ligado aos conteúdos obrigatórios em todas as disciplinas.

No início de cada ano letivo são realizadas as assembleias escolares⁴⁴, onde os educadores, os pais, os educandos e a equipe da educação do acampamento participam na tomada de decisões sobre a escola, bem como, no estabelecimento de regras de convivência e de programação das atividades coletivas entre escola e comunidade. Também se reorganiza a cada ano uma comissão executiva, que tem a tarefa de acompanhar as demandas, organizar, planejar e executar ações que conduzam a vida escolar durante o ano na Escola Itinerante. Desde a condução da horta da escola, pinturas das salas e até atividades comemorativas.

4.3.6 Avaliação dos educandos e conselhos de classe

O processo de avaliação das disciplinas na EI é realizado semestralmente por meio de uma avaliação. Nesse momento os pais participam juntamente com os professores e os próprios educandos, mas cabe ao professor elaborar um parecer descritivo de cada educando, que constem os conteúdos que foram trabalhados, dificuldades, aprendizagens, tanto coletiva da turma como individual de cada aluno. Para além das questões pontuadas pelo educador, então os pais fazem algumas colocações referente ao que observam na aprendizagem, os limites e as potencialidades de cada educando. Como ressalta Bahník e Camini (2012, p.337),

⁴⁴Esta é a maior instância da escola, composta por todos(as) que compõe a comunidade escolar: educandos(as), educadores(as) trabalhadores(as) de apoio/funcionários(as) e a comunidade. É o espaço onde todos se veem como membros da mesma escola, com direitos e deveres. É a instância de tomada de decisões que envolvem todos(as). Reune-se no início e no final de cada semestre para a tomada de decisões e avaliação do processo educativo (PPP, 2013, p. 55).

Na escola itinerante, busca-se superar as notas, e o registro da aprendizagem dos alunos é realizado por meio de pareceres descritivos semestrais, que são a síntese da avaliação diagnóstica e processual efetivada ao longo do período. Os instrumentos avaliativos utilizados são diversos: caderno de avaliação do educando, pasta de acompanhamento, conselho de classe participativo, entre outros.

Os conselhos de classe participativos acontecem ao final de cada trimestre, sempre a partir da metodologia proposta, que apresenta três momentos básicos:

1ª Momento: Cada educando deve elaborar uma auto avaliação em forma de parecer descritivo do seu desempenho em classe, levando em consideração os elementos de participação coletiva na turma. O educador coordenador faz a avaliação da turma considerando os elementos arquivados na Pasta do Acompanhamento e a avaliação do coletivo dos educandos. Para isso, previamente a Equipe Pedagógica da escola apresenta os critérios a serem avaliados.

2ª Momento: O educador e educando coordenadores da turma com apoio da Equipe Pedagógica sistematizarão as auto avaliações elaborando um parecer descritivo da turma e do colégio segundo os critérios estabelecidos em cada período.

3ª Momento: É realizado um encontro onde o educando e educadores coordenadores da turma apresentam a sistematização. Todos os envolvidos no processo de avaliação serão ouvidos e após complementarão com análises, sugestões, questionamentos, desafios e até mesmos alertas e quais os passos a serem seguidos, como: replanejamento dos educadores fazer conversa com os pais, registrar em atas os combinados (EIHLP, 2019, s/p).

Geralmente a Escola Itinerante não reprova, porém a reprovação poderá ocorrer em caso de faltas e em caso o educando não se esforça para superar seus limites na aprendizagem, sem nenhum motivo. Quando assim ocorrer, cabe à escola entrar em contato com a família, colocá-la a par da situação do desenvolvimento escolar do educando. Quando o aluno não alcança o índice esperado para sua idade, ele é encaminhado para a classe intermediária por período de três a seis meses. Ele passa a frequentar a turma a qual ele já frequentava no ano anterior para buscar apropriação dos conteúdos os quais tem dificuldade, seja em uma disciplina específica ou várias. Após avaliação dos educadores, da coordenação pedagógica e do pedagogo, passa a frequentar a turma seguinte. Essa é uma das metodologias adotadas no Ciclo de Formação Humana.

4.3.7 Auto-organização dos educandos

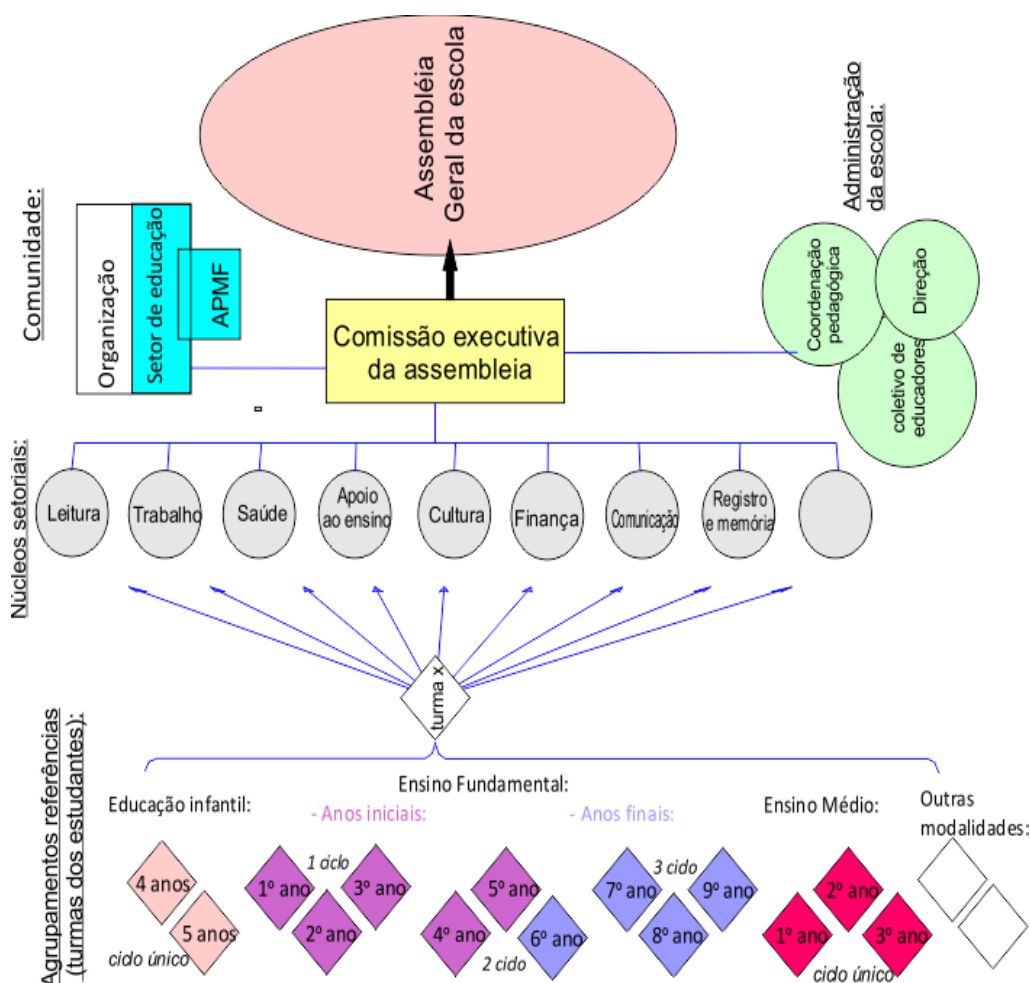
Para além do conhecimento científico, a Escola Itinerante propicia a auto-organização dos educandos, tendo como objetivo que estes participem da gestão democrática da escola. Esse espaço possibilita que os educandos (as) sejam protagonistas, sendo coordenadores e coordenados, “[...] esta rotatividade entre a experiência de coordenar e de ser coordenado é um dos aspectos que garantem a participação política efetiva dos estudantes e torna o processo mais democrático” (MST, 2013, p. 19).

No processo de gestão democrática da EIHL, a observação indicou que a forma de gestão se orienta pelo princípio de auto-organização. Esta se fundamenta na formação de coletivos, núcleos de base e coordenações com respaldo das famílias em assembleias escolares. Muitos dos elementos contidos originalmente no PPP da Escola Base Iraci Salete Strozak estão incorporados em maior ou menor grau de realização em cada contexto escolar da EI.

O princípio da auto-organização dos estudantes traz consigo a oportunidade destes encontrarem tempo e espaço, assim como discutir questões próprias, propor mudanças, tomar decisões. Inclui-se aí temas ligados à gestão da escola. Estes espaços de diálogo trazem consigo a possibilidade de formar o educando, desenvolvendo-o no sentido da auto-organização e da autonomia (PPP, 2013).

A divisão das responsabilidades dentro de uma turma/escola se dá pela organização em Núcleos Setoriais e sua relação com o conhecimento (Memória, Cultura e Comunicação, Apoio ao Ensino, Finanças e Estrutura, Embelezamento, Saúde e Bem Estar, Agrícola), como podemos visualizar na figura a seguir:

Figura 8 - Espaços de auto-organização na escola



Fonte: MST, 2013, p.19.

Nessa prática o MST (1996, p. 21), elenca os seguintes aprendizados:

- A capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que este seja subordinado;
- A busca de soluções para os problemas sem esperar salvação de fora;
- O exercício da crítica e da autocrítica;
- A capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora posição de comando, ora posições de comandado;
- A atitude de humildade, mas também de autoconfiança e de ousadia;
- O compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns;

- A capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos.

Dessa forma, a auto-organização na Escola Itinerante envolve os educandos no processo contínuo de formação para além das quatro horas aulas, incluindo as tarefas de autosserviços.

Por fim, essa dinâmica da Escola Itinerante, da vida ao contexto escolar, a comunidade impulsiona os sujeitos a vivenciarem e assumirem novas responsabilidades. Da mesma forma que olhar a escola na perspectiva da gestão democrática, “trata-se de permitir a condução de processos na escola com apoio e orientação dos educadores profissionais, mas processos que implicam responsabilização real pelo cumprimento de objetivos que afetam a vida de todos” (MST, 2013, p. 18).

4.3.8. Avanços e Limites da EIHL

A EIHL desde sua fundação, em 2008, passou e ainda passa por inúmeros avanços e limites para sua concretização. Apresentamos uma síntese das práticas e experiências acumuladas da educação voltada aos acampados da Reforma Agrária na Escola Itinerante, que lutam em prol da escolarização das crianças, dos jovens e dos adultos, contra as mais diferentes formas de opressão e discriminação a que são submetidos historicamente, lutando por políticas públicas específicas na construção das Escolas Itinerantes.

Esse legado de luta das famílias Sem Terra pela Escola Itinerante concretizou inúmeras conquistas e aprendizados, como destaca a coordenadora pedagógica:

- Garantia de escolarização de crianças, jovens e adultos na Escola Itinerante no acampamento, sem perder o vínculo com sua realidade de luta;
- Motivar as famílias a permanecer no acampamento pelo fato de seus filhos terem acesso ao ensino.
- Dar aos jovens uma possibilidade de desenvolver a auto-organização e contribuir na sua atuação no acampamento;

- Melhoria na condição estrutural, mesmo com recursos mínimos do Estado, mostrando o protagonismo dos acampados em construir uma nova escola;
- Promover gestão democrática na qual educandos (as), educadores (as) e a comunidade participem ativamente na tomada das decisões e nas ações educativas da escola;
- Construção contínua de uma matriz pedagógica que visa a organização coletiva da escola com base nos princípios pedagógicos da educação construídas pelo Setor de Educação do MST, garantindo o conhecimento e a escolarização das crianças, dos jovens e dos adultos a partir de questões da realidade em que estes vivenciam;
- Formar educadores (as) acampados, os quais por estarem inseridos diretamente naquela realidade compreendem melhor a dinâmica da escola.

Por outro lado, desde sua fundação a EIHL se deparou com limites que em maior ou menor grau dificultam a autogestão da escola:

- Rotatividade dos professores devido a sua forma de contratação (pelo sistema de PSS). A rotatividade e a conseqüente precarização dos contratos (pelo fato de trabalhar em mais de uma escola) e das condições de trabalho dos professores, limita a construção do planejamento de forma coletiva, dificulta a apreensão dos fundamentos da proposta e acaba por reduzir a sugestão de práticas interdisciplinar a partir do cotidiano;
- Os professores contratados no sistema de QPM, por outro lado atuam na escola em disciplinas específicas e com objetivo de preencher sua carga horária, por tanto não permanece tempo suficiente na escola para entender a dinâmica da EI, entrando em conflito com a forma da escola avaliar seus educandos, participando muito pouco da gestão da escola;
- Relação conflituosa com o governo do Paraná. Nos últimos anos, a maior dificuldade do MST para prosseguir no processo das Escolas Itinerantes é o ataque que vem sofrendo por parte do governo estadual, fato que tem dificultado a permanência dos integrantes do Movimento na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
- A SEED vem exigindo nos últimos que a EI passe a dividir o planejamento escolar em bimestre, ao contrário do que vem sendo utilizado desde o início de sua existência que é em semestres;

- Quantidade de recursos insuficientes para garantir a melhoria e manutenção da estrutura física, o que restringe os processos de formação continuada dos professores. Com isso para serem mantidas em funcionamento, as EI consomem parte relevante dos esforços das equipes das escolas e do setor de educação do MST/PR;
- Como o PPP passou a ser incorporado ao da nova Escola Base, dificultou práticas de avaliação do PPP, que antes era realizada anualmente, cujo propósito era rever sua efetividade e propor mudanças. Com alteração Escola Base há sempre o risco da mesma em não aceitar essas mudanças.

Essas percepções por parte dos educadores estão presentes também no livro *Ensaio da Escola do Trabalho na Luta Pela Terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná*.

É importante ressaltar que a prática educativa do MST concretizou inúmeras conquistas e aprendizados, mas também houve limites que dificultaram o processo de gestão democrática na Escola Itinerante. Constatamos que conforme a relação da teoria e da prática foi sendo desenvolvida na Escola Itinerante se construiu um processo de amadurecimento, a escola surgiu com o intuito de responder à necessidade concreta de assegurar a escolarização das crianças, jovens e adultos que vivem em acampamentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação procurou discutir a gestão democrática e como ela se organiza em escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) que buscam efetivar uma escola democrática, participativa e que esteja comprometida com a aprendizagem de toda a comunidade e com a melhoria da qualidade de vida.

As Escolas Itinerantes constituíram-se a partir da ausência de capacidade do estado em fornecer o acesso à educação às famílias acampadas/assentadas. Sua proposta, formulação e organização advém da organização social e educativa e pela capacidade de auto-organização dos acampados do MST.

A ausência de acesso à escola, à educação de forma geral, ao trabalho e à vida digna, conforme garantido nos Direitos Humanos Universais e demais tratados internacionais, leva as famílias que foram expropriadas da terra e do direito à vida, a se organizarem e lutar para contribuir assim, para a construção de uma sociedade melhor, mais tolerante e inclusiva.

A realidade de exclusão, desemprego e ausência de terra para milhões de brasileiros produzirem a vida, ao ser refletida e debatida, ganha um caráter pedagógico ao provocar na comunidade um senso de organização a partir de sua realidade específica e a necessidade de dividir responsabilidades na busca do melhor resultado para todos.

A auto-organização e o acúmulo de experiências das Escolas Itinerantes se materializou numa proposta de projeto-político pedagógico que articula com a realidade, o conhecimento, o trabalho social e a auto-organização, de forma orientada pelas matrizes pedagógicas da cultura, da história, da luta social, da organização coletiva e do trabalho, que são organizadoras dos ambientes educativos, ousando em ocupar a escola com uma nova forma escolar e conteúdo.

O projeto político-pedagógico das Escolas Itinerantes e a organização da Escola Base foram sendo pensados a partir da realidade dessas comunidades escolares, e organizados em Ciclos de Formação Humana, na busca de contrariar a lógica escolar excludente da seriação, pautando a organização do trabalho pedagógica numa perspectiva emancipatória.

Ao reprovar o aluno apenas em casos extremos, a EI propicia ao aluno focar nas matérias específicas que esse tenha dificuldade, dando espaço para se pensar nas qualidades e debilidades de aprendizagem de cada estudante.

A escola, inserida no contexto do acampamento e, por conseguinte no processo de luta permanente, aponta para um processo constante de construção do projeto político pedagógico, mas que ao mesmo tempo traz um currículo além dos conhecimentos básicos, definidos pela Rede Pública Estadual, a possibilidade de participação efetiva na luta cotidiana da Reforma Agrária e, a participação na gestão democrática da escola, dando a elas um formato democrático e de participação dos (as) educadores (as), educandos (as) e da comunidade.

Por outro lado, a carência de investimento estadual em fornecer estrutura física básica de ensino e profissionais da educação que atuem em sistema de dedicação permanente na EIHL, tem se demonstrado limitantes a solidificação da proposta de ensino.

Essa atuação do estado em relação às EI, tem causado problemas na forma de avaliação dos educandos (as) na avaliação do PPP e planejamento escolar, já que a contratação de educadores (as) por PSS provocam a rotatividade e o sistema de QPM, por sua falta de exclusividade por parte dos profissionais, reduz a capacidade desses entender a realidade e a dinâmica a qual a escola está inserida e de participarem de forma mais ampla em sua gestão e aperfeiçoamento.

Por outro lado, incorporação das EIs por novas Escolas Base limitaram o espaço de diálogo entre as Escolas itinerantes, e por ser uma experiência nova, criou-se um clima de incerteza ao redor de quando e como as novas Escola Base irão interferir na gestão das EIs.

A partir do exposto, conclui-se que essa experiência de gestão democrática possibilita a participação efetiva e ativa dos (as) educadores (as), educandos (as) e da comunidade na tomada de decisões da Escola Itinerante, ao apontar para estruturas que possibilitem a participação e a resolução para problemas em que mesmos estão inseridos.

6. REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel Ángel. **O desenvolvimento rural como forma de aplicação dos direitos no campo**: Princípios e tecnologias (MOURA, E.G. e AGUIAR, A. C. F., São Luís, UEMA, 2006. pp. 83 – 99). Brasília, 11 nov. 2006, tradução; CAPORAL, Francisco Roberto. Agroecologia: princípios e estratégias para a agricultura sustentável na América Latina do século XXI.

ALVES, G. A natureza contraditória do Estado capitalista na era na financeirização. **Revista Estudos de Sociologia**. Araraquara. v. 4. n. 6. 1999.

ANDRADE, Marcia Regina *et al* (Org.). **A Educação na Reforma Agrária em perspectiva**: uma avaliação do Pronera. São Paulo: Ação educativa; Brasília: Pronera, 2004.

ANDRADE, Jaqueline. **As contribuições da escola Itinerante para a Educação no Campo**. Londrina. Edição Nº. 5, Vol. 1, jan./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>>. Acesso em: 20 de out. 2019.

BITTAR, Marisa; BITTAR Mariluce. **História da Educação no Brasil**: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, Jul-Dez., 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>>. Acesso em: 20 dez. 2019. 2008.

BOGO, Ademar. **Lições da Luta pela Terra**. Salvador, Memorial das Letras, 1999.

BOGO, Ademar. **Identidade de Luta de Classes**. São Paulo, Expressão Popular,

BRASIL. **Lei n. 4.024 em 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 de Dez. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Lei n. 4054, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, DF: MDA, 30 nov. 1964.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Brasília, DF: CNE, 03 abr. 2002.

BRASIL. **Manual de Operações** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília. Abril 2004;

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Referência – Conae 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2019.

BRAVERMAN, Harry. A classe trabalhadora. In:_____. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do Trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara. 1974. p. 317-340.

CALDART, Roseli Salete; SCHWAAB, Bernadete. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: GORGEN, Frei Sérgio Antônio; Stédile João Pedro (Org.). **Assentamentos** - A resposta Econômica da Reforma Agrária. Vozes, 1991. p. 85 -114.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem-terra**: o movimento social como princípio educativo. Estudos avançados USP. São Paulo. vol.15. 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2012.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante na fronteira de uma nova escola**. Expressão Popular. 2009.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da gestão escolar**: privatização e democratização: duas faces de uma mesma moeda. (2005) Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0704.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO Rosângela Célia. O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. **Revista HistedBR Online**. Campinas. n. 61. p.110-134. Mar. 2015.

COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Bonito do Iguaçu, 2013. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rango#cite_note-5. Acesso em: 10 jun. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da Educação**: Exigências e Desafios. *RBPAAE v.18, n.2, jul/dez. 2002*.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. **Revista Portuguesa de Educação**. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho, v. 23, n. 1, p. 55-80, 2010. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/117878/S0871-91872010000100004.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 de dezembro 2019.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão Associada e Democrática nas Escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: RODRIGUES, Fabiana C.; NOVAES, Henrique T.; BATISTA, Eraldo L. (Orgs.). **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. Vol. 2. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/656-1.pdf>. Acesso em: 28 de out. 2019.

DOLL, Jobannes. Idosos do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo, *et al* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. p. 403-408, 2012. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Geografiasocioeconomica/Geografiaagraria/272.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

EIHLP. **Orientação Conselho de Classe Participativa** - Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu. Porecatu, Paraná, 2019. (mimeo)

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Educação para Alívio da Pobreza**: novo tópico na agenda global. Revista de Educação PUC-Campinas. n. 20. p.43-54. jun. 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor**: protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 33. n. 3. p.531-541. 2007.

FARIAS, Alcione Nunes, *et al*. Transformação da forma Escolar de Lutadores e Construtores de uma nova Sociedade. In: SAPELLI Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para Transformação da Escola 3**. Organização do Trabalho pedagógico nas Escolas do Campo: Ensaios sobre Complexos de Estudo. Expressão Popular. 2015.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 334 f. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Agronegócio e Reforma Agrária**. Publicações NERA, Presidente Prudente, 2005. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro**: formação e territorialização do MST no Brasil. 318 f. São Paulo. 1999.

Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O Campo da Educação do Campo In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.). **Por uma educação do campo**: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: s. n. 2005. p. 32-53.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo, et al (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. p. 496-500, 2012.

FIOCRUZ. **Mapa de conflitos envolvendo Injustiça ambiental e saúde no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=pr-trabalhadores-e-movimentos-sociais-lutam-pela-desapropriacao-de-terras-improdutivas-do-grupo-atalla>. Acesso em: 15 de dez. 2019.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo**: evidências do caso brasileiro. (1998). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-5551998000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 21 ago. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert, CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Escola Itinerante**. Planos de estudo. 1ª edição. Cascavel/, 2013.

FURTADO, Erica Luisa Matos. **Políticas educacionais e gestão democrática na escola**. 2005. 115 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2005. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96276/furtado_elm_me_mar.pdf?sequence=1. Acesso em: 21 de dezembro 2019.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências**: contribuições para a formação docente. Maringá: Eduem. 2013.

GONÇALVES, Josiane *et al.* A agroecologia na Formação de educadores do Campo: Algumas experiências da Turma Iraci Salete. In: **Vivência pedagógicas e coletivas turma de pedagógica Iraci Salete Strozak**: os doze anos de luta para a efetivação do curso e seu processo formativo. GUHUR, Dominique Michele *et al.* (Org.). Maringá, Paraná. 2017. p.187-203.

GONÇALVES, Josiane. **A escola Milton Santos como espaço de formação de educadores no MST**. Maringá. 2017.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. Curitiba: IAP – Instituto Ambiental do Paraná, 2004.

GORGEN, Frei Sérgio Antônio; STÉDILE, João Pedro (Org.). **Assentamentos**: a resposta econômica da Reforma Agrária. Vozes. 1991.

GUTIERREZ, Gustavo Luís. **Por que é tão difícil participar?** o exercício da participação no campo educacional. São Paulo: Paulus, 2004.

HAMMEL, Ana Cristina; FARIAS, Maria Isabel; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. In: **Caminhos para transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre Complexos de Estudo. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

HOFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos cedes**. Ano XXI, nº 55, nov. 2001.

IANNI, Octavio. **Globalização e crise do Estado-Nação**. Estudos de Sociologia. São Paulo. v. 4, n. 6, p. 129-135. 1999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/753/618>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

INCRA. **Pronera**: Educação na Reforma Agrária. (2016). Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera Acesso: 22 de ago. 2019.

ITERRA. **Cadernos do ITERRA**. Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico, nº. 9, ano IV, dez., Veranópolis, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Fundação Universidade de Brasília. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006.

LEITE, Valter de Jesus; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. Escola Itinerante MST-PR: da Luta Pela Terra à Luta pelo Direito à Educação do Campo nos Acampamentos. **Poíesis Pedagógica**, Catalão - GO, v. 14, n. 2, p. 53-71, jul./dez. 2016.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho**: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná. 305 f. Dissertação, Cascavel, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez. 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, São Paulo: Editora Navegando publicações. 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo, et al (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. p. 324-330, 2012.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC. 2001.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular. 2001.

MST. DOSSIÊ MST Escola: Documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação**, Curitiba, n. 13, 2005.

MST. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**. São Paulo, Secretaria Nacional do MST: 2014.

MST. Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências. **Cadernos da Escola Itinerante**, Curitiba, ano VIII, nº 1, Abril, 2008.

MST. Método pedagógico. **Cadernos do ITERRA**. Veranópolis, RS, ano IV, 2003.

MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Disponível em: <<https://mst.org.br/>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

MST. **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Guia discutido no Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18de junho 2016. (mimeografado).

MST. **Plano de Estudos da Escola Itinerante**. Cascavel: Edunioste, 2013.

MST. **Pedagogia do movimento**: práticas educativas nos territórios de Reforma Agrária no Paraná. Cascavel, Paraná. Secretária Estadual do MST-PR. 2015.

MST. Princípios da educação no MST. Coletivo Nacional do Setor de Educação. **Caderno de Educação**, Porto Alegre, n. 8, jun.1996.

MUCENIECKS, Rebeca Szczawlinska; SILVA, Jani Alves; CECÍLIO, Maria Aparecida. Uma análise sobre as orientações políticas do banco mundial para a educação brasileira. 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/rebecamuceniecks.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

NAGEL, Lizia Helena. O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a partir dos oitenta. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. 1 ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, V.1, p. 99-122.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Cimeira do Milênio. Nova Iorque. 2000. Disponível em: <<https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>>. Acesso em: 04 de ago. 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. **27ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A geografia das lutas no campo**. São Paulo: Contexto. 1988.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo: ática. 1987.

OIKAWA, Marcelo. **Porecatu: a guerrilha que os comunistas esqueceram**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba: SEED. 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 de dez.2019.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **Políticas para Educação do e no Campo e os Territórios de Resistência do MST no Paraná: Forças contra hegemônicas**. 138 f. 2012, Dissertação (Pós-graduação em educação). Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2012.

PPP. **Projeto Político Pedagógico Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. Curitiba, 2013.

PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação versus Cidadania. In: CARDALT, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; et. al. (Org.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. 2012. p. 299-304.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular. 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes MARÇAL. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev./Jul, 1993.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesq.** São Paulo. v. 39. n. 1. p. 15-30. jan./mar. 2013.

ROMEIRO, Ademir Ribeiro. A Reforma Agrária e Distribuição de Renda. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 105-136, 2002.

ROOS Djoni. Territorialização da Luta pela Terra e Transformações Regionais. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SOUZA, Edson Belo Clemente (Org.). **Leituras do conceito de território e de processos espaciais**. Expressão Popular. São Paulo. 2009. p. 81-93.

ROSA, Marcelo Carvalho. Ocupações de terra In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo, et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. p. 511-514. 2012.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. Loyola. 2014.

SANDER, Benno A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **RBPAE** – v.23, n.3, p. 421-447, set./dez. 2007.

SANTOS, Clarice Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo, et al (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. p. 629-637, 2012.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do Estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SAPELLI Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus; BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da escola do trabalho na lupa pela terra**: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná. Expressão Popular. 2019

SAPELLI Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre Complexos de Estudo. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAUER, Sérgio, BALESTRO; Moisés Villamil. A diversidade no rural, transição agroecológica da revolução verde: Introduzindo o debate. In: SAUER, Sérgio, BALESTRO, Moisés Villamil (Org.). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. São Paulo: Expressão Popular. p. 7-15, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez. 2005.

SILVA, José Graziano. **O que é Questão Agrária**. 3ª. Ed. Brasiliense. 1981.

SILVA, José Ismael da; AQUINO Josefa Eliane de; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. **A origem do latifúndio e as consequências de sua consolidação**. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/1206-3156-1-PB.pdf>>. Acesso em 29/05/2019.

SILVA, Léia Nascimento da; GARCIA Fátima Moraes. **Educação do campo e gestão democrática: Um Processo de Gestão em Análise**. 2013. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a26-educacao-do-campo-e-gestao-democrartca-um.pdf>. Acesso: 10 de Dez. 2019.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 1999.

STÉDILE, João Pedro. (Org.). **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, João Pedro. (Org.). **História e natureza das ligas camponesas**. São Paulo: Expressão Popular. p. 5-9. 2002.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo, *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. p. 569-575. 2012.

TULESKI, Silvana Calvo; LEAL, Zaira F. R. G. Educação como processo de Formação Humana e como Prática Social. In: NAGEL, Lizia Helena; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Orgs.). **Bases teóricas e práticas da educação brasileira**. Maringá: Eduem, 2018.

VANNUCHI, Paulo. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo, *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. p. 618-628. 2012.

7. ANEXOS

ANEXO A – Roteiro semiestruturado das entrevistas

Roteiro entrevista semiestruturado na Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu

Setor de Educação/Coordenadores

Apresentação

Nome

Função que exerce na escola:

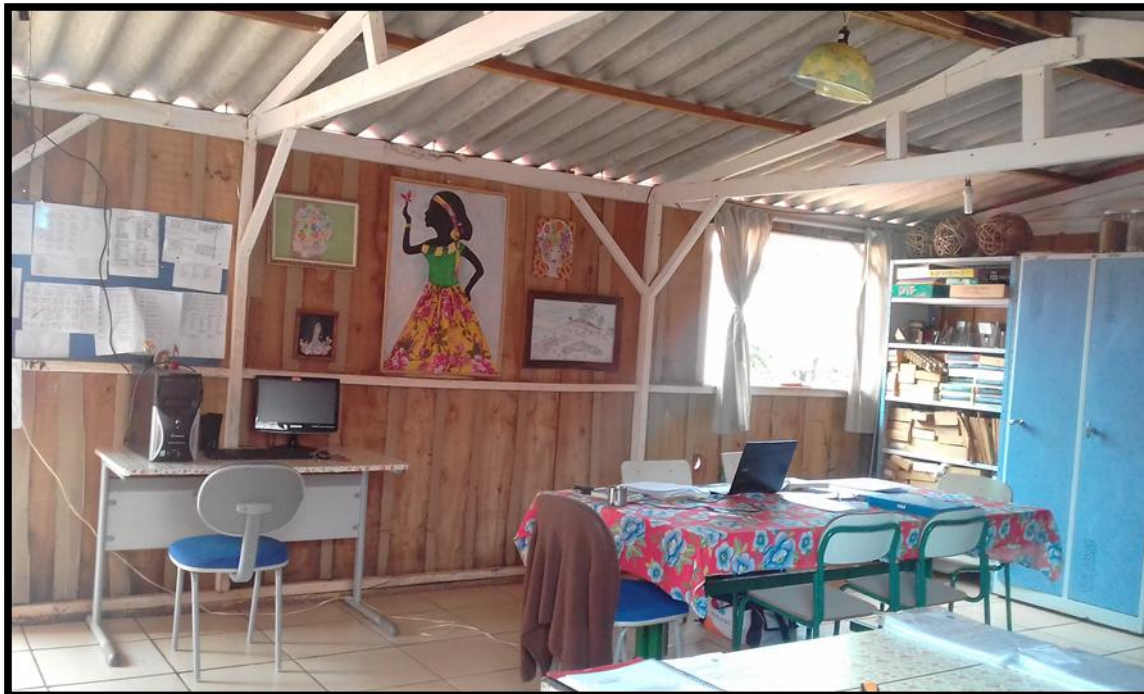
- 1) Segundo os documentos do MST que a organização das escolas se dá através do princípio da gestão democrática. Gostaríamos de saber o que você compreende por gestão democrática?
- 2) Todos os assuntos referentes à escola Itinerante são discutidos nestas instâncias de participação? (Projeto Político Pedagógico, conteúdo curricular, quadro docente, gestão financeira, manutenção e etc.) Pode nos citar algum exemplo?
- 3) A GD da escola Itinerante contribui em alguma medida para conquista e efetivação dos objetivos gerais do MST?
- 4) Como você compreende a aprendizagem das crianças do campo e a educação nas escolas do MST e seus objetivos em relação com o projeto do Movimento?
- 5) Por meio da educação na escola Itinerante no/do campo modifica em alguma medida, as relações sociais na escola, tendo em vista a luta do Movimento por emancipação humana?
- 6) A GD e suas dimensões de participação direta, coletiva, autogestão, auto-organização dos estudantes contribuem em alguma medida na luta por emancipação humana e por uma identidade de classe? E como observam/entendem esta identidade que o MST visa formar?
- 7) Você pode nos descrever as principais conquistas obtidas ao longo desses anos na escola Itinerante e quais as dificuldades enfrentadas?
- 8) Em que medida, você observa que as práticas educativas de escolarização, contribuem com a estratégia do MST para construir um projeto novo projeto de desenvolvimento para o campo e para toda sociedade?
- 9) Qual a relação entre Escola Base e Escola Itinerante? Como está organizado atualmente?

ANEXO B – Entrevista Semiestruturada Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu – Coordenadora Pedagógica da Escola/Secretária/Pedagogo/Educadores (as)

- I. Apresentação
- II. Contextualização de como surgiu à escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu.
- III. Qual parceria foi estabelecida para construção física da escola?
- IV. Como se dá a matriz curricular? Você pode me descrever como acontece a elaboração do Projeto Político Pedagógico, a questão das aulas, há tempos e espaços educativos no contra turno? A GD como princípio educativo do Movimento tem sido contemplada na escola Itinerante?
- V. Os professores/educadores são contratados/PSS? Os professores da escola Itinerante residem no acampamento? De onde vêm os educadores?
- VI. Qual o diferencial que você percebe da Escola Itinerante em relação às escolas na cidade?
- VII. Como se dá a organização da escola, no que tange a organicidade, qual envolvimento dos estudantes/educandos no processo de desenvolvimento do ano letivo?
- VIII. Vocês têm quantos educandos matriculados? Quais modalidades de ensino ofertado pela Escola Itinerante?
- IX. Quais as dificuldades enfrentadas na escola Itinerante?

ANEXO C – FOTOGRAFIAS DA EIHLP

FOTOGRAFIA: Secretária da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu



Fonte: EIHLP, 2019.

FOTOGRAFIA: EIHLP EM IMAGENS



Fonte: EIHL, 2019

FOTOGRAFIA: ESCOLA ITINERANTE 2019



Fonte: EIHL, 2019.

FOTOGRAFIA: ACAMPAMENTO HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU.



Fonte: EIHL, 2019

FOTOGRAFIA: CENTRO COMUNITÁRIO DO ACAMPAMENTO

Fonte: EIHL, 2019.