

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

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ: A PRÁXIS NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE**

MARIA EDI DA SILVA COMILO

**MARINGÁ
2013**

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

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ: A PRÁXIS NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE**

Dissertação apresentada por MARIA EDI DA SILVA COMILO, 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. MARIA APARECIDA CECÍLIO

Coorientadora:

Prof^a. Dr^a. IRIZELDA MARTINS DE SOUZA E SILVA

MARINGÁ
2013

MARIA EDI DA SILVA COMILO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ: A PRÁXIS NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Cecílio (UEM) – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Irizelda Martins de Souza e Silva (UEM) –
Coorientadora

Prof. Dr. Roberto Antônio Deitos (UNIOESTE)

Prof^a. Dr^a. Angela Mara de Barros Lara (UEM)

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão (UNESPAR) – Suplente

Prof^a. Dr^a. Aparecida Meire Calegari Falco (UEM) – Suplente

11 de Dezembro de 2013

Dedico este trabalho aos companheiros em luta e aos que lutaram até a morte. Aos que vivem intensamente, sendo protagonistas das lutas sociais. Como afirma Brecht, “Há homens que lutam um dia e são bons. Há outros que lutam um ano e são melhores. Há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda vida, estes são imprescindíveis”.

BRECHT, Bertold

AGRADECIMENTOS

Agradeço às forças divinas, por poder viver este momento tão especial de aprendizagem, que levarei para toda a vida. Chegar até aqui é uma vitória.

Aos trabalhadores da Educação do e no Campo, em especial à Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

Aos companheiros em luta nos movimentos sociais.

À educadora e amiga, Lourdes França da Silva, que, nesta caminhada, ensinou-me a compreensão, a dimensão da solidariedade e o compromisso com a luta pelo acesso ao conhecimento.

Ao MST, por possibilitar condições de luta na busca por dignidade aos Sujeitos Sem Terra.

A todos os companheiros e companheiras que nos deixaram na caminhada da luta pela terra ou por uma sociedade mais justa. Menciono Ananias Vieira de Lima, para lembrar a todos que toda morte matada, toda morte morrida, se for vida doada, não é morte, é vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, instituição pública de educação superior, que me possibilitou conhecimentos e amadurecimento na pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Sociedade, Cultura e Fronteiras – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Foz do Iguaçu.

Ao coletivo de educadoras da linha de pesquisa de políticas públicas, que cultivaram a relação de seriedade e respeito com cada pesquisador (a) nos encontros das disciplinas. Estendo meus agradecimentos aos demais trabalhadores do programa e

da secretaria, Hugo e Márcia, pelas orientações e apoio.

Aos amigos e amigas, pelo convívio e companheirismo, especialmente às pessoas que dividiram comigo o valor da amizade: Caroline Mari, Evanir, Rebeca, Rozenilda, Maria Nilvane, Reginaldo, Francielle, Paulo, Márcio, entre outros.

Ao Grupo de Estudos em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPPEC/ UNESPAR), que muito contribuiu com debates, reflexões, leituras e socialização de pesquisas.

Ao Prof. Elias Canuto Brandão, pelo apoio e companheirismo durante a caminhada na luta pela terra e pelo incentivo na minha carreira acadêmica. Muito obrigada!

Ao Prof. Aldevino Ribeiro da Silva, por acolher-me em sua casa e compartilhar uma grandeza de conhecimentos que só adquirimos com a realidade da vida. Minha gratidão eterna.

Um agradecimento ímpar aos meus pais, irmãs e irmãos camponeses. Ao meu pai, retirante nordestino de Chá do Junco, PE, que conduziu toda a família para o MST, sempre na luta pelo direito de viver no campo.

Ao meu companheiro, Geraldo Comilo. Juntos, construímos uma linda família, com três filhos: Jerônimo, Getúlio e Geovanni. Obrigada pela compreensão e apoio, foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Aos professores das bancas de qualificação e defesa.

À Prof^a. Maria de Lourdes Trevisani, pela correção dos textos.

Ao companheiro Fernando José Martins, pelo apoio e compromisso com a luta pela ocupação da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, que, em maio de 2013, completou uma década de trabalho coletivo.

À orientadora Prof^a. Maria Aparecida Cecílio e coorientadora Prof^a. Irizelda Martins

de Souza e Silva, pelo acolhimento, dedicação, compreensão com a questão investigada e respeito com a caminhada percorrida. Durante a trajetória, permitiram o desenvolvimento da amizade, sem abrir mão do rigor científico. Aprendi que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida é a “boniteza” em nossas relações, que comprovam a nossa “gentitude”. Agradeço a confiança, os passos trilhados e o resultado desta luta, que é nossa.

A Comuna de Paris

Considerando nossa fraqueza os senhores forjaram
Suas leis, para nos escravizarem.
As leis não mais serão respeitadas.
Considerando que não queremos mais ser escravos.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e com canhões
Nós decidimos: de agora em diante
Temeremos mais a miséria do que a morte.

Considerando que ficaremos famintos
Se suportarmos que continuem nos roubando
Queremos deixar bem claro que são apenas vidraças
Que nos separam deste bom pão que nos falta.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e canhões
Nós decidimos, de agora em diante,
Temeremos mais a miséria que a morte.

Considerando que existem grandes mansões
Enquanto os senhores nos deixam sem teto
Nós decidimos: agora nelas nos instalaremos
Porque em nossos buracos
Não temos mais condições de ficar.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e canhões
Nós decidimos, de agora em diante,
Temeremos mais a miséria do que a morte.

Considerando que está sobrando carvão
Enquanto nós gelamos de frio por falta de carvão
Nós decidimos que vamos tomá-lo
Considerando que ele nos aquecerá.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e canhões
Nós decidimos, de agora em diante,
Temeremos mais a miséria do que a morte.

Considerando que para os senhores não é possível
Nos pagarem um salário justo
Tomaremos nós mesmos as fábricas,
Considerando que sem os senhores,
Tudo será melhor para nós.
Considerando que os senhores nos ameaçam

Com fuzis e canhões
Nós decidimos: de agora em diante,
Temeremos mais a miséria que a morte.

Considerando que o que o governo nos promete
Está muito longe de nos inspirar confiança
Nós decidimos tomar o poder
Para podermos levar uma vida melhor.
Considerando: vocês escutam os canhões,
Outra linguagem não conseguem compreender,
Deveremos então, sim, isso valerá a pena
Apontar os canhões contra os senhores.

Bertold Brech

COMILO, Maria Edi da Silva. **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ: A PRÁXIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE**. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Cecílio. Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Irizelda Martins de Souza e Silva. Maringá, PR, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas para a educação do e no Campo no Paraná a partir do ano 2000. Investiga a experiência da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, que nasceu no contexto das lutas e ocupação de terras no Estado do Paraná, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Para a análise, considera-se o contexto histórico da construção das políticas, do acesso e permanência dos educandos (as) nas escolas do e no campo. As problemáticas investigadas são baseadas nas questões: Quais as contradições das políticas públicas para a Educação do e no Campo do Estado do Paraná? Quais as contradições dos movimentos sociais na luta por educação? Como a educação, em especial a escolar, pode superar as contradições e buscar um projeto de emancipação humana? Como ela se contrapõe às ideologias dominantes? Quais os limites e as possibilidades para a materialização dos princípios da educação do MST? Há projeto de formação continuada? Quais foram as lutas da classe trabalhadora para instituir escolas de emergência, itinerantes, municipais e estaduais? O que está em disputa na atualidade das escolas? Quais são as lutas do MST para a garantia das escolas do e no campo? A finalidade da investigação é conhecer as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para constatar se estas são significativas para a construção de um projeto que forme quadros de professores, dirigentes e militantes, que priorize em seu trabalho a formação da consciência social e política, perpassando pelo trabalho escolar. Na análise das práticas educativas do MST na escola Camponesa Municipal Chico Mendes a teoria norteadora foi o materialismo histórico-dialético, estudando as principais obras de Marx, Freire e Vázquez para compreender a organização do capitalismo e como ele se modela na burguesia por meio da mediação dos vários aparelhos de Estado ou aparelhos privados de hegemonia. Identificou-se como a prática do trabalho se constitui em práxis transformadora à medida que se inscreve na articulação das tensões entre a sociedade do capital, também presentes no MST e, para isto, adotou-se, como referência, as categorias de luta, educação, contradição e realidade. Estabeleceu-se uma interlocução com autores que discutem a temática, por meio da qual foram analisadas as políticas públicas da Educação do e no Campo no Estado do Paraná e, em específico a práxis da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, vinculando o cenário histórico da Educação do Campo e as forças do capital. Como fontes documentais, foram utilizadas as experiências do MST em Querência do Norte e documentos da referida Escola. Considerou-se a realidade da escola e do assentamento, bem como

da auto-organização de ambos. Para desenvolver o tema, são analisadas as ações ocorridas no Assentamento Pontal do Tigre, com o intuito de elucidar como se dão as ações contraditórias que permeiam as atividades da comunidade e como reverberam no espaço escolar. Identificou-se como a prática do trabalho constitui-se em práxis transformadora à medida que se inscreve na articulação das tensões entre a sociedade do capital – também presente no Assentamento – e a utopia de uma sociedade igualitária, objetivo maior do Assentamento.

Palavras chaves: Trabalho; Práxis; Políticas; Educação do Campo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	1ª ocupação de terra em Ramelândia/Paraná.....	34
Figura 02	Barraco construído no acampamento do MST no Paraná.....	37
Figura 03	Homem da terra.....	41
Figura 04	Somos todos uma só força.....	44
Figura 05	Resolução 1.534/90	47
Figura 06	Resolução 1.260/98.....	50
Figura 07	2º Congresso Nacional do MST.....	55
Figura 08	Mobilização dos acampados em Querência do Norte/Paraná.....	56
Figura 09	Diferentes conceitos de práxis.....	62
Figura 10	Massacre de Eldorados dos Carajás I	69
Figura 11	Massacre de Eldorados dos Carajás II.....	70
Figura 12	Aula de campo no pré-assentamento Água da Prata.....	81
Figura 13	Assentamentos e acampamentos em Querência do Norte.....	82
Figura 14	Construção do Acampamento na Cidade de São Miguel do Iguaçu.....	84
Figura 15	Escola Itinerante.....	84
Figura 16	Escolas de Emergência período de 1984 a 1995.....	104
Figura 17	Os números da Educação.....	123
Figura 18	Organização da EJA no Paraná.....	134
Figura 19	EJA.....	135
Figura 20	Agricultura camponesa x Agronegócio.....	137
Figura 21	Imissão de Posse do assentamento Pontal do Tigre em 1995 – 1	147
Figura 22	Imissão de Posse do assentamento Pontal do Tigre em 1995 - 2	149
Figura 23	Imissão de Posse do assentamento Pontal do Tigre em 1995 - 3	149
Figura 24	Auto de Imissão de Posse.....	150
Figura 25	Mobilização dos acampamentos na Praça de Querência.....	157

Figura 26	Mobilização dos acampados em Querência.....	158
Figura 27	Mística na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes 1.....	168
Figura 28	Mística na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes 2.....	169
Figura 29	A composição da música na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.....	173
Figura 30	Mística com sementes.....	174
Figura 31	Pontuação do IDEB.....	178
Figura 32	Pontuação do IDEB.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Relação dos acampamentos e assentamentos no município de Querência do Norte de 1988 a 2012.....	142
Quadro 02	Evolução da população do campo e urbana do município de Querência do Norte.....	142
Quadro 03	Municípios que apresentam crescimento populacional na microrregião do Norte.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRA	Associação Brasileira de Reforma Agrária
ADECOM	Associação do Desenvolvimento Comunitário de Querência do Norte
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
APEART	Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
APEC	Articulação Paranaense Por uma Educação no/do Campo
APM	Associação de Pais e Mestres
APMFs	Associação de Pais e Mestre e Funcionários
ASSESSOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BR	Brasil
CE	Conselho Escolar
CEAGRO	Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia
CEB	Conselho da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CIM	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho nacional de Educação
COANA	Cooperativa de Comercialização e Reforma Agrária Avante LTDA
CONEL	Comissão Nacional de Educação do Campo
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRABI	Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DAP	Declaração de Aptidão ao Programa
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DER	Desenvolvimento de Educação e Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

ECMCM	Escola Camponesa Municipal Chico Mendes
EdoC	Educação do Campo
EFAs	Escolas Familiares Agrícolas
EI	Escola Itinerante
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELLA	Escola Latino Americana
SEM	Escola Milton Santos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPSJV	Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio
FC	Formação Continuada
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FIOCRUZ	Fundação Osvaldo Cruz
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental
FUNDEP	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA	Instituto de Colonização Agrária
IDEB	Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto nacional de Ensino e Pesquisa
ITEPA	Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAB	Movimento dos Atingidos pela Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MS	Movimentos Sociais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG	Organização Não Governamental
PAA	Práticas Agroecológicas Ambientais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNRA	Programa Nacional de Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura familiar
PRONERA	Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RA	Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização
SEED	Secretaria do Estado da Educação
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade estadual do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

SITUANDO A PESQUISA: O SUJEITO SE CONSTRÓI DE LUTAS.....	19
1 INTRODUÇÃO.....	30
2 ORGANICIDADE DO MST NA LUTA PELA TERRA.....	34
2.1 O conceito de práxis e a educação.....	57
2.2 Diferentes níveis de práxis e o sujeito	59
2.3 As práticas que se transformam em práxis nas escolas do MST.....	80
3 COMO FAZER A ESCOLA DO MST: ANALISANDO AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO PARANÁ.....	96
3.1. As escolas e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, lutas e conquistas.....	100
3.2. Das lutas sociais às diretrizes operacionais.....	105
3.3 A pedagogia do movimento afirma a construção da história.....	112
4 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E O MST.....	119
4.1 As lutas pela terra e a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes e sua construção.....	122
4.2 A Teoria de Marx, possibilidades e diálogo com a formação no MST...	126
4.3 A Educação da EJA: uma tarefa a construir.....	134
4.4 A educação: contexto e lutas.....	144
4.5 A concretude da imissão de posse na materialização das lutas na Fazenda Pontal do Tigre pelo MST.....	147
5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE, QUERÊNCIA DO NORTE/PR: A PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	154
5.1 A formação continuada de educadores.....	162
5.2 A mística no coletivo da escola.....	168
5.3 análise das práticas da educação no pontal do tigre-práticas e contratempo	175
6 CONCLUSÃO	183
REFERÊNCIAS	186

Malditas sejam
Todas as cercas!
Malditas todas as
Propriedades privadas
Que nos privam
De viver e de amar!
Malditas sejam todas as leis,
Amanhadas por poucas mãos
Para ampararem cercas e bois
E fazer da terra, escrava
E escravos os humanos!

Dom Pedro Casaldáliga

SITUANDO A PEQUISA: O SUJEITO SE CONSTRÓI NAS LUTAS

O caminho percorrido articula minha trajetória de pesquisadora com meu memorial, portanto, há uma aproximação e envolvimento entre o objeto de pesquisa investigado, o contexto e a relevância da investigação. Por compreender que esta dissertação, de certa forma, retrata parte da vida ou das utopias dos envolvidos, fazendo parte de sua trajetória, ela se complementa nas minhas vivências coletivas como pesquisadora.

Minha trajetória de vida se inicia numa pequena comunidade do campo, em Cruzeiro D'Oeste, no Estado do Paraná. Filha de boia-fria, que fazia trabalhos temporários, portanto boia-fria desde meu nascimento. Pertencço a uma família de oito filhos. Em minha vida, sempre esteve presente o trabalho precoce e poucas possibilidades de estudo. A fotografia a seguir mostra o registro de membros da família Silva (a 1ª da direita para esquerda é a imagem da Pesquisadora, a 2ª, 3ª e 5ª imagens são das irmãs e um irmão. A 4ª e 6ª imagens são primos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na foto acima, tirada em 1974, das três meninas, sou a menor e, dentre os

meninos, meu irmão é o segundo deles. Tenho dois irmãos falecidos e dois nasceram após 1972.

Meus irmãos e eu sempre estudamos em escolas chamadas rurais e multisseriadas e, dos (as) filhos (as), somente duas conseguiram chegar à universidade. Os outros quatro irmãos não conseguiram completar o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, assim denominada a modalidade de ensino na década de 1970-1980.

E somente eu consegui dar sequência à formação acadêmica.

As escolas eram longe e nossa vida muito itinerante, por sermos boias-frias, mudávamos muito em busca de trabalho, visto que o mais importante na família era garantir o atendimento das necessidades básicas para a manutenção da vida. Com o avanço das tecnologias no campo, a agricultura passou a dispensar a mão de obra e, automaticamente, o boia-fria foi substituído por máquinas e defensivos agrícolas onde predominava a monocultura, a qual passou a utilizar sementes híbridas e outros insumos, novas tecnologias no preparo do solo e cultivo da terra, incorporando um novo modelo da produção agrícola.

Nasci num período em que a mão de obra das crianças na região Oeste do Paraná não era dispensada e o trabalho era uma condição de sobrevivência da família. Neste caso, as crianças maiores, para receber uma diária, teriam que fazer o mesmo trabalho do adulto. Como éramos pequenos, meus pais ajudavam na realização de nossa tarefa, iam intercalando nas ruas das lavouras para ajudar-nos a garantir a diária. Os mais novos eram bombadores de água e levavam a comida até onde os boias-frias paravam o eito (o termo eito era usado para marcar onde eles paravam o serviço).

Portanto, às crianças, o estudo não era prioridade e, quando parávamos o serviço para ir à escola, andávamos muito a pé, não existia transporte escolar. Como a educação escolar era secundária, só íamos para a escola quando sobrava tempo, já que a preocupação maior era a garantia de alimentos, obtidos em serviços de diarista ou empreitas.

Acrescente-se a isto o fato de ser uma menina muito doente, fraca, tinha infecção no sangue e desnutrição, passando muito tempo da minha infância em

hospitais. Aos 11 anos, na Comunidade da Linha Saúde, vieram umas missionárias Servas do Espírito Santo para a preparação do natal e elas trabalhavam formação religiosa com as comunidades. Segundo sua organização, os tempos de formação eram diferenciados para crianças, jovens e adultos, e foi nestes encontros que consegui continuar os estudos. Tive muitas dificuldades, porque, além de aprender a ler e a escrever, evidenciava dificuldade com a socialização.

Em 1990, no acampamento na Fazenda Pontal do Tigre e comecei a participar, em janeiro do mesmo ano, do primeiro Curso de Formação para os Dirigentes, um curso intensivo de 240h na cidade de Caçador – SC. Os meses de fevereiro e março foram um período de preparação muito intensa, tendo em vista as perseguições contra os Sem Terra em todo o País.

Ao retornar para o acampamento, passei a trabalhar no setor de educação da região noroeste do estado do Paraná e como educadora em salas multisseriadas em Escolas de Emergências. Comecei, então, a fazer parte dos debates sobre a educação popular, nos quais sobressaía a necessidade de formação para os (as) educadores (as), uma vez que os mesmos eram leigos, escolhidos em assembleia pelos companheiros. Iniciamos o debate no Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com a Universidade e com o Estado. Para garantir a formação das primeiras turmas, foi feito contato com a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL), em 1992, e com a Associação de Educação Católica de Santa Catarina (AEC), também em 1992, entre outras. A Secretaria de Estado e Educação (SEED) começou os cursos no ano de 1992, oferecendo capacitações específicas, denominadas: Curso de Capacitação Pedagógica Dirigida aos Professores que Trabalham com os Sem Terra.

A proposta do MST para o Sem Terra era realizar uma formação com base em suas próprias práticas. Fundamentava-se também na leitura em Paulo Freire, educação popular e temas geradores. Foi um tempo fecundo, no qual me descobri educadora popular e fui assumindo isso em minha formação pedagógica. Consequentemente, a escolha em fazer Pedagogia deu-se na perspectiva de reafirmar minha opção pela educação e pelo compromisso com a Educação do Campo (EdoC) e com a classe trabalhadora.

Sendo este o efeito do ciclo, reencontro-me com a trajetória de minha vida e da vida de muitas famílias, os Sem Terra, que, com força, luta e muita coragem, cultivam a terra e dela garantem: vida, sustento, educação, saúde e escola. Comecei minha atuação em Escolas de Emergências Multisseriadas e, além de ensinar e aprender, ainda era a zeladora da escola e fazia a merenda. Participei de vários encontros de formação que me possibilitaram um conjunto de experiências, as quais marcaram minha formação.

Merecem menção algumas delas: alfabetizadora da Educação Infantil; Educação Fundamental; Educação de Jovens e adultos (EJA); coordenei o setor da região noroeste do Paraná; programas de formação de educadores da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes (ECMCM); Especialização em Gestão Escolar; Especialização em Educação do Campo Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos; Especialização em Trabalho Educação e Movimentos Sociais; faço parte da coordenação do Curso de Especialização "Educação do Campo: Políticas de Inclusão e Movimentos Sociais; sou membro Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo; diretora da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, além do fazer contínuo das lutas. Frequentar o Grupo de Especialização Trabalho Educação e Movimentos Sociais possibilitou-me ter uma compreensão da teoria marxista e conhecimento da atualidade da EdoC no MST.

Foram momentos de experiências ímpares em minha formação, porém um processo muito cansativo, trabalhava durante o dia na direção da escola e à noite, por falta de professores que morassem perto da escola, contribuía na formação dos Jovens e Adultos que faziam valer seus direitos nas escolas.

Este trabalho foi me construindo enquanto ser humano, porque tinha consciência que os trabalhadores do e no campo, ao ocuparem os latifúndios da terra, precisam também ocupar a escola com vistas a melhorias de vida onde vivem. Com o conhecimento, as pessoas passam a se reconhecer cada vez mais e, junto com todas estas lutas, a cada ocupação, assembleia, reunião percebia que a minha identidade Sem Terra crescia, que as lutas pelo acampamento/assentamento transmudavam-se em espaço conquistado pelos Sem Terra.

No MST, a ocupação dos latifúndios até a conquista do assentamento,

espaço em que as famílias reconstroem suas vidas, incluindo a escola, nas lutas pelo processo da Reforma Agrária, tem sido uma grande batalha até que o acampamento passe a ser assentamento.

Na região noroeste do Paraná, sobretudo em Querência do Norte, quando saiu a Imissão de posse, a primeira atitude da Prefeitura Municipal foi demitir todos os professores do MST. A trajetória da Educação do Campo sempre foi marcada por disputa não somente pelos territórios, mas pela vigência de um Projeto Político Pedagógico específico, ou seja, a ideologia dos MS. Meu envolvimento na construção deste debate se deu na origem da minha família que, em 1983, inseriu-se nesta luta.

A trajetória de vinte quatro anos no MST possibilitou-me um conjunto de lutas, estudo e experiências, que marcaram compromissos com a Educação do e no Campo, como Sujeitos Sem Terra, tendo em vista que a história é feita para os que querem e se colocam como parte dela, em meio às contradições que precisam ser melhores estudadas e apropriadas pelos camponeses, sujeitos da classe trabalhadora, na unificação e consolidação das lutas na qual estou inserida. Com esta caminhada, cheguei ao mestrado, que culminou com a investigação acerca das Políticas Públicas para a Educação do Campo no Estado do Paraná: Da Teoria à Práxis da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

Com o avanço da tecnologia e sua inserção na agricultura, meus pais perderam o trabalho e com o que ganhávamos não conseguíamos sobreviver. Com a movimentação dos atingidos pela barragem da Usina Hidrelétrica de Foz do Iguaçu, foi criado o Movimento dos Agricultores (MASTRO), que deu início à construção do Movimento¹ Justiça e Terra que, nos anos 1980 e 1981, estimulou as lutas na região de Santa Helena, oeste do Paraná.

¹ A palavra Movimento, com letra maiúscula, para significar e representar a organização do MST e diferenciar de movimento enquanto circulação dos sujeitos.

Em Santa Helena, ameaças aos colonos fazem tônica de encontro neste sábado

Depoimentos de agricultores que relataram problemas econômicos, pressões para a venda de terras e dificuldades financeiras provocadas pela ameaça de desapropriação serão a tônica das comemorações do Dia do Agricultor em Santa Helena, no dia de hoje.

Aguardando a resposta da Itaipu Binacional até as 10 horas de amanhã, os proprietários de terras em Santa Helena, Medianeira, São Miguel do Iguaçu, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Guaíra farão durante todo o dia consagração aos agricultores manifestações pedindo a justiça para suas reivindicações.

Ontem, o movimento teve a presença do bispo de Palmas, Dom Agostinho Sartori, do senador José Richa, do deputado federal Osvaldo dual, que participaram de reunião na Câmara Municipal, fazendo declara-

ções sobre o problema e a gravidade que se assume. Ao final do dia, a Comissão do Movimento Justiça e Terra do Oeste do Paraná lançou uma nota oficial, que tem o seguinte texto: "Os agricultores do Movimento Justiça e Terra do Oeste do Paraná, acampados desde o dia 14 de julho, diante do escritório local da Itaipu Binacional, vêm de público manifestar sua gratidão às muitas manifestações de apoio e solidariedade, recebidas de todo o povo brasileiro, através de órgãos de classe, autoridades, associações populares e entidades eclesásticas.

"Continuamos firmes na luta, pacificamente, até alcançarmos justiça nas desapropriações de nossas propriedades, sabendo que assim estaremos também contribuindo na luta de todo o povo brasileiro por uma sociedade mais igualitária e fraterna.

"Mesmo protestando contra a

demora, permaneceremos aguardando a resposta de Itaipu até o dia 26 próximo vindouro, às 10 horas, confiantes de que os homens que manejam o dinheiro do povo atenderão as nossas exigências, asseguradas em lei.

Caso contrário estaremos decididos a tomar outras medidas de pressão até alcançarmos a justiça. Queremos o que é nosso, mas tudo o que é nosso".

Duas tendências existem entre os agricultores, caso a reivindicação de 100 por cento de aumento na terra não seja concedida pela Itaipu Binacional. Os colonos pensam em obstar as ações dos escritórios regionais da empresa dificultando a continuidade de seus serviços; ou, acampam nas vias de acesso ao canteiro de obras da usina hidrelétrica em Foz do Iguaçu. Nas duas posições, esclarecem os agricultores, serão tomadas

medidas pacíficas, sem qualquer tentativa de violência.

Para hoje está previsto culto ecumênico às 9 horas, seguido de demonstrações de protesto pelas comunidades representadas e para o período da tarde, o programa do Dia do Agricultor marca a realização de um tribunal popular, onde os colonos inscritos farão depoimentos de casos ocorridos.

O ambiente na cidade, que deverá ter hoje mais de cinco mil pessoas envolvidas no movimento de protesto, é calmo. A maioria dos colonos acredita que antes do prazo concedido para a resposta da Itaipu todos tomarão conhecimento da decisão, que esperam ser favorável. Na hipótese da empresa não concordar com as pretensões dos colonos, eles, em assembleia, votarão qual a medida a ser tomada para provocar uma solução satisfatória.

Fonte: Online, site que expõe documentos emitidos pela chamada “comunidade de informações” da ditadura civil militar que tiranizou nosso País de 1964 a 1985.





Miguelo (Sobrinho)

Quilo e foto pela reforma agrária, agitação em terra na PV. Associação de Matão.

Em apuro por justiça. Ocorre terra

Tensão na área rural

Coagidos pela fome, agricultores sem terra ocupam latifúndios e pedem reforma agrária

No dia 30, a Igreja Matriz de Medianeira teve de oferecer para mais de dois mil trabalhadores sem terra, que pedem a reforma agrária, um espaço para se manifestar a paróquia de São João da Terra e sua paróquia. A assembleia foi organizada pelo MASTRO (Movimento de Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná) e teve o apoio das autoridades de São João da Terra, da CPT e da Paróquia Operária.

Desde as oito horas da manhã, milhares de pessoas, a maioria sem terra, começaram a chegar. Entre eles, muitos jovens e crianças. A assembleia foi organizada pelo MASTRO e teve o apoio das autoridades de São João da Terra, da CPT e da Paróquia Operária.

Os participantes da reunião pediram a reforma agrária e a desapropriação das terras sem dono. Eles também pediram a criação de empregos e a melhoria das condições de vida dos trabalhadores sem terra.

A reunião terminou às 18 horas, com uma missa em homenagem aos trabalhadores sem terra. Os participantes foram encaminhados para acampamentos em áreas de terra sem dono.

Fazenda Padroeira sangue na luta pela terra

A fazenda Padroeira é de São João da Terra. Ela é uma das maiores fazendas sem dono do Estado. Ela tem uma área de 10 mil hectares. Ela é conhecida por ser uma das maiores fazendas sem dono do Estado. Ela é conhecida por ser uma das maiores fazendas sem dono do Estado.

Fonte: Online, site que expõe documentos emitidos pela chamada “comunidade de informações” da ditadura civil militar que tiranizou nosso País de 1964 à 1985.

A organização dos camponeses Sem Terra em torno do MASTRO foi de extrema importância para as formações do MST e o desdobramento de novas lutas com a finalidade de democratizar o acesso a terra. Neste mesmo período, com a movimentação das lutas, minha família começou a participar das reuniões dos

grupos organizados, como: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Comissão Pastoral da Terra (CPT), igrejas, juntamente com outros pequenos agricultores, tornando-se, na atualidade, conhecido como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O Movimento foi se organizando com a finalidade de articular as diversas frentes de luta pela terra e dignidade de seus camponeses, instaurando-se no campo brasileiro. Estas imagens são as reportagens das tensões vivenciadas pelos trabalhadores na organização da luta pela terra no Paraná.



Fonte: Online, site que expõe documentos emitidos pela chamada “comunidade de informações” da ditadura civil militar que tiranizou nosso País de 1964 à 1985.

Neste cenário, os trabalhadores do campo e da cidade se reconhecem como sujeitos expropriados de seus direitos, da sua cultura, conhecimento, relações sociais, além de educação e lazer.



Fonte: Online, site que expõe documentos emitidos pela chamada “comunidade de informações” da ditadura civil militar que tiranizou nosso País de 1964 à 1985.

Estas mudanças permitiram que os sujeitos do campo construíssem sua identidade nas lutas coletivas, percebendo outras necessidades que são fundamentais para sua formação política e social, como afirma o autor:

O direito à educação é um direito prioritário, mas não é direito a uma educação qualquer: é direito a uma educação com *qualidade de “direito do homem”*. O neoliberalismo, potenciado pela globalização do mundo, é uma ideologia econômica cuja lógica mercantilista é adversa à ética dos direitos do ser humano. A alternativa à globalização neoliberal está na realização do direito ao desenvolvimento como meta-direito, isto é, direito a um processo de desenvolvimento que respeite e favoreça a realização de todos os direitos. Respeitar, proteger e realizar todos os direitos do ser humano, e o direito à educação em particular, é a principal obrigação de um Estado de Direito (MONTEIRO, 2003, p. 763).

As bases teóricas caminham para a história que não é linear, e sim de lutas organizadas, que se contrapõe a partir das apropriações dos conhecimentos para compreender a totalidade. É necessário, portanto, unir forças e bandeiras de lutas para que sejam feitas intervenções no sentido de dar materialidade às lutas da classe trabalhadora do campo.

O direito à educação é um direito de “toda a pessoa”, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos, etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias. (MONTEIRO, 2003, p. 769).

A construção dos conhecimentos entre o tradicional (erudito) e a cultura (popular) poderá possibilitar troca de experiências significativas em condições de aprimoramento e garantia de educação nas suas especificidades. Este foi o processo que me tornou educanda e educadora na luta por direitos.

Em 1992, conforme foi relatado, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) começou a buscar parcerias com a Universidade e com o Estado para garantir as primeiras formações. Fizemos parte deste processo e muitos foram os estudos realizados, conforme documentamos a seguir.



CERTIFICADO

Certificamos que **MARIA EDI DA SILVA CAMILO**
obteve **APROVEITAMENTO EXCELENTE E FREQUENCIA DE 100%**
no **CURSO DE CAPACITACAO PEDAGOGICA PARA OS PROFESSORES QUE**
TRABALHAM COM OS SEM-TERRA - 1a. E 2a. ETAPAS
autorizado pela resolução **1677/92** da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
realizado no período de **25/05/92 a 17/07/92** em **GUARAPUAVA**

Conteúdo:

NUMERO DE HORAS/AULA: 80 (OITENTA)

01. ALFABETIZACAO - Fundamentacao
02. LEITURA - Funcao Social / Tipos de Leitura
03. PRODUCAO E REESTRUTURACAO DE TEXTOS
04. AVALIACAO - Funcao Diagnostica e Forma de Registro
05. CONCEPCAO DE GEOGRAFIA E HISTORIA
06. RELACAO - Conteudo, Metodologia e Avaliacao de 1a. a 4a. Serie

Curitiba, 18 DE AGOSTO DE 1992

REGISTRO
LIVRO - 81
PAGINA - 381
CURSO - 0182.92

CETEPAR/SEED
ARCHANIDES PERES NARANHAO



unioeste

Centro Universitário de Cascavel

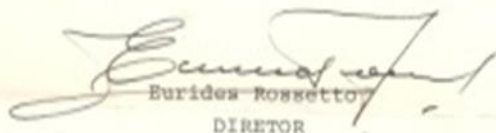
Av. Carlos Gomes, 2068 - Cx. P. 711 - Fones: (0452) 23-4026 / 23-4981 - 85.800 - Cascavel - Pr.

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que **Maria Edi da Silva Camilo**, participou do Encontro de Educação realizado na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel - FECIVEL, nos dias 30 de junho, 1 e 2 de julho de 1992.

Sendo esta a expressão da verdade, firmamos a presente.

Cascavel, 02 de julho de 1992


Eurides Rossetto
DIRETOR

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte e sete anos, as lutas sociais no Brasil foram marcadas com a presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um movimento social, nascido na coletividade das lutas e das reivindicações pelo acesso à terra, articulado às lutas por uma sociedade mas justa e menos excludente. Entre as preocupações que emergem na luta pela terra, localizamos a educação, que está presente desde as primeiras ocupações realizadas por esse Movimento.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as políticas públicas de educação do campo no Paraná, em especial sua articulação com a práxis da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

Objetivamos, nesta dissertação, analisar o impacto de tais políticas públicas nas escolas do e no campo em geral, e, demonstrar, a partir da particularidade da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, as possibilidades de práxis que extrapolam o âmbito legal.

Partimos, neste estudo, da problemática central da ausência de políticas do campo, no Paraná, a partir de 2000. Qual é o caminho percorrido da legalidade à práxis no Assentamento Pontal do Tigre? Qual é a postura dos movimentos sociais existentes e as características de suas lutas? Este estudo justifica-se pela separação existente entre as poucas leis estabelecidas na esfera legal e o que ocorre na prática, na dificuldade de serem efetivas, o que ocorre somente em ambientes de luta.

1.1 As lutas pela educação do e no campo

No passado, a história da questão do campo sempre foi violenta, visto pessoas disputarem espaços, territórios com diferentes finalidades. Para os camponeses, a terra significa um lugar de produzir trabalhos e garantir a vida; para os capitalistas as terras têm a função de gerar emprego, o qual se reverte em geração de lucros e altas rendas. Recentemente, no campo brasileiro,

intensificaram-se as violências pela concentração de terras e riquezas, transformando-se em lugar de intensos confrontos, de lutas políticas e sociais para além da terra como objeto de conquista para subsistência humana. Entre as populações do campo e o Estado, revelou-se ainda a luta por educação.

Na luta por políticas públicas, importa lembrar a existência de vários movimentos sociais que reivindicavam a liberdade e o fim da exploração. As lutas intensificaram-se ao longo da história, vinculando-se às questões das lutas por terra, o que levou à criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no Paraná, durante realização o primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Mediante esse primeiro encontro, o Movimento foi organizado em âmbito nacional, destacamos que o Congresso foi resultado da organização dos trabalhadores desde o fim da década de 1970, sobretudo no Rio Grande do Sul e Paraná. Esta organização iniciou-se pela região oeste do Paraná, motivada pela desapropriação dos agricultores nas margens do rio Paraná, consequência da construção da Usina de Salto Santiago, próxima a Laranjeiras do Sul e da mega Usina Hidrelétrica de Foz do Iguaçu. Reivindicava-se a terra devido à necessidade emergente frente à falta de compromisso e de negociação do Estado com as famílias que moravam às margens dos rios ou ilhas. Foi um período de tensões e ocupações de latifúndios para sobrevivência.

Para compreender as contradições sociais e que estão presentes na área educacional, desenvolvemos uma interlocução com autores que discutem a temática e seus significados teóricos e ideológicos. Realizamos a revisão de literatura em diálogo com autores e fontes documentais, como o projeto político pedagógico da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, os documentos da Secretaria de Educação sobre a implantação da escola, notas de pesquisa e registros pessoais nossos, por sermos também trabalhadora da referida Escola e assentada no Programa Nacional de Reforma Agrária, coletados ao longo do tempo, registrando nossas impressões sobre o trabalho e a luta na escola.

Nesta investigação de perspectiva crítica, adotamos o materialismo histórico dialético e, com base nele, analisamos as políticas públicas em articulação com o cenário histórico da Educação do Campo e com as forças do capital. Para a

abordagem do tema, utilizamos a análise das ações ocorridas no Assentamento Pontal do Tigre, com o intuito de elucidar como ocorrem as contradições que permeiam as atividades da comunidade e como estas reverberam no espaço escolar, caracterizando como a prática do trabalho constitui-se em práxis transformadora à medida que se inscreve na articulação das tensões entre a sociedade do capital – também presente no assentamento – e a utopia de uma sociedade igualitária, objetivo maior do assentamento.

Debatemos como se configurou a Educação do Campo no Paraná, desencadeando, no final da década de 1990 até os anos de 2000 a luta pelo direito à educação dos povos do campo. Foi um momento histórico em que se acirraram os movimentos de disputa pelo predomínio do modelo de desenvolvimento agrícola e industrial, uma estratégia do capitalismo para aumentar a mais valia e a concentração de capital, usando os camponeses. Portanto, o modelo de desenvolvimento e de Educação do e no Campo, pensado pelo capital, apresentava-se de várias formas.

Na atualidade, manifesta-se através do agronegócio, que pensa o Campo sem os sujeitos do Campo, ou então é pensada como uma pedagogia desenvolvida como conhecimento escolar que não leva em consideração a cultura, as formas de organização e a vida em comunidade dos camponeses, porque o mais importante para o estado burguês é manter os sujeitos divididos entre si para se sujeitarem ao mercado de exploração e subordiná-los.

Após a introdução, na segunda seção, estudamos a Educação do Campo no Paraná e as atuações do MST, visando a compreender as políticas públicas de educação dos camponeses e a atuação dos movimentos sociais na sociedade capitalista. Na abordagem do tema, caracterizamos como se configura a construção da Educação do Campo.

Na terceira seção, foram debatidas as reuniões para a organização dos encontros e conferências da Educação do Campo na consolidação das Diretrizes Nacionais e Curriculares no Estado do Paraná. O documento “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo” (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) é base fundamental de análise.

Na quarta seção, apresentamos a Educação do e no Campo no Assentamento Pontal do Tigre, Querência do Norte/PR, sua práxis pedagógica e a criação das escolas no assentamento. Na organicidade das primeiras lutas, em 1988, é possível mostrar os avanços e destacar um projeto de formação continuada, tendo em vista a preocupação tanto nacional quanto estadual da formação da identidade para a Educação do Campo.

Na quinta seção, evidenciamos como ocorre o processo de formação dos educadores e a práxis da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, uma escola formada na rotatividade em que viviam vários acampamentos.

2 A ORGANICIDADE DO MST NA LUTA PELA TERRA

Apesar dos trabalhadores do campo terem se mobilizado desde o final da década de 1970, consideramos, neste estudo, o surgimento oficial o MST em 1985, que reivindicava, por meio de lutas, a questão da terra. Esta era a necessidade emergente diante da falta de compromisso e de negociação entre o Governo Federal e as famílias que moravam às margens do rio Paraná² ou nas ilhas. Foi um período de muitas tensões e ocupações de latifúndio pela sobrevivência.

Figura 01 - 1ª ocupação de terra em Romelândia/Paraná



Fonte: COMILO 1984

As instâncias maiores de organização política do MST definem suas ações nos congressos nacionais, encontros nacionais e nas assembleias dos acampamentos ou assentamentos. O primeiro Congresso foi realizado em 1985, na cidade de Cascavel/PR e o último em 2007, em Brasília/DF, com a presença de 18 mil Sem Terras (MST, 2007).

² A Usina de Itaipu foi resultado de intensas negociações entre os dois países durante a década de 1960. Em 22 de julho de 1966, os ministros das Relações Exteriores do Brasil, Juracy Magalhães, e do Paraguai, Sapena Pastor, assinaram a "Ata do Iguaçu", uma declaração conjunta de interesse mútuo para estudar o aproveitamento dos recursos hídricos dos dois países, no trecho do Rio Paraná, "desde e inclusive o Salto de Sete Quedas até a foz do Rio Iguaçu". O Tratado que deu origem à usina foi assinado em 1973 (WIKIPEDIA, 2013).

Na luta por terra, o MST conseguiu linha de crédito³, recursos provindos do governo federal, criada em 1995, para que se tenha um Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Destina-se a estimular a geração de renda e melhorar o uso da mão de obra familiar, por meio do financiamento de atividades e serviços rurais agropecuários e não agropecuários desenvolvidos em estabelecimento rural ou em áreas comunitárias próximas.

São beneficiárias do PRONAF, as pessoas que compõem as unidades familiares de produção rural e que comprovem seu enquadramento, feito por uma avaliação da assistência técnica que acompanha os assentamentos, pequenos e médios produtores mediante apresentação da Declaração de Aptidão ao Programa (DAP). Os beneficiários podem ser enquadrados em um dos seguintes grupos: **I - Grupo "A", II - Grupo "B", III - Grupo "A/C"**; Agricultores familiares assentados pelo Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) ou que sejam beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), que não contrataram operação de investimento sob a égide do Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA ou que ainda não contrataram o limite de operações ou de valor de crédito de investimento para estruturação no âmbito do PRONAF).

Após a família ser assentada, ela passa a ter acesso à assistência e às linhas de crédito, que permitirão tornar produtiva a parcela de recursos para se investir na terra. Assim, pode-se afirmar que, após a luta por terra para trabalhar e morar, as famílias assentadas iniciam uma nova fase, denominada de “luta na terra”, que abrange a concepção de assentamento. Implica na “fixação” do homem na terra, pela oferta de condições para sua exploração e de incentivos às famílias assentadas, desde o fortalecimento de sua organização até a implantação de infraestrutura básica. O assentamento torna-se um lugar para a construção de uma vida nova, projeto que se inicia, por exemplo, pela construção das moradias situadas nos assentamentos. A terra tem um significado que ultrapassa as condições de um emprego ou ocupação, porque possibilita a agricultura familiar, onde as famílias podem produzir e garantir seu sustento.

³ O programa foi criado em 1995. Nos anos 1990, havia uma crítica de que tínhamos uma agricultura pequena e precisávamos de um apoio diferenciado. O PRONAF foi criado justamente como um programa de Crédito Rural (BRASIL, 2008).

O processo de criação de um assentamento passa por várias etapas, tais como:

1) Obtenção dos recursos fundiários, vistoria da área, identificação e seleção dos beneficiários.

2) Constituição do assentamento e liberação de recursos: ocupação da área pelas famílias a serem assentadas, formalização de posse do imóvel e a organização do trabalho centrada na família, tanto pela divisão do assentamento em chácaras ou lotes, como pela forma de exploração produtiva. Assim, mais do que objeto de trabalho, a terra torna-se o espaço da família, local de moradia e de trabalho, fornecimento de crédito e início de exploração de subsistência e criação.

3) Habilitação dos recursos: implementação de algumas obras de infraestrutura básica. Após o conhecimento das aptidões e dos recursos naturais disponíveis na área, desenvolvem-se ações que visam ao aproveitamento e uso racional desses recursos (INCRA, 2010).

4) Consolidação do assentamento: compreende ações que conduzirão o assentamento à autossuficiência, mediante a estruturação de suas bases produtivas e a consolidação da infraestrutura básica requerida.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) executa a reforma por meio de desapropriação de áreas, de compra direta para implantação de assentamentos de trabalhadores rurais ou por meios não onerosos, como a destinação de terras públicas e o reconhecimento de territórios⁴ ociosos que poderiam ser destinadas a compras de terras para tornar acampados em assentados, os quais podem ser acessados pelas famílias de assentados, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), não devendo ser considerados na composição da renda familiar. Esse crédito destina-se ao custeio da safra ou atividade agroindustrial, seja para o investimento em máquinas, equipamentos ou infraestrutura de produção e serviços agropecuários ou não agropecuários.

Estas conquistas resultaram de organizações feitas desde o início das lutas que têm como marco central os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, quando foi

⁴ Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, <http://www.incra.gov.br/> 2010).

realizado o 1º Congresso Nacional dos Sem Terra, em Cascavel, no Paraná. O Movimento não tem um dia de fundação, mas esta reunião marcou o ponto de partida da sua construção. A atividade reuniu 80 trabalhadores rurais que ajudavam a organizar ocupações de terra em 12 Estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima. Participaram também representantes da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Conselho Indigenista Missionário (CIM) e da Pastoral Operária de São Paulo, Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros Movimentos existentes.

Os participantes concluíram que a ocupação de terra era uma ferramenta fundamental e legítima das trabalhadoras e trabalhadores rurais em luta pela democratização da terra. Nesse encontro, os trabalhadores rurais comprometeram-se com a tarefa de construir um movimento orgânico em nível nacional. Os objetivos foram definidos: a luta por terra, a luta por Reforma Agrária, por um novo modelo agrícola, por transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social. Foi neste momento histórico que se iniciaram as ocupações no Paraná sendo que os barracos da figura 02 são marcas das ocupações.

Figura 02 - Barraco construído no 1º acampamento do MST no Paraná em 1984



Fonte: Liesesk, 1984

“Em 1985, em meio ao clima da campanha Diretas Já”, o MST realizou seu 1º Congresso Nacional, em Curitiba, no Paraná, cuja palavra de ordem era: "Ocupação é a única solução". Nesse mesmo ano, o governo de José Sarney (mandato de 1985 a 1990) aprovou o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que tinha por objetivo dar aplicação rápida ao Estatuto da Terra e viabilizar a reforma agrária até o fim do mandato do presidente, assentando 1,4 milhões de famílias (BRASIL, 2009).

Os Movimentos Sociais defendiam uma ampla reforma agrária, mas perceberam que não era suficiente conquistar a terra, mesmo sendo este o princípio fundamental na mobilização das famílias Sem Terra, passando a reivindicar outros direitos sociais para a permanência do/no campo.

Vale destacar que a luta do MST não é somente por terra, mas contra o modelo econômico capitalista que, para manter suas riquezas, oprime e executa os que insistem em defender a distribuição de terras.

Diante da realidade social de pobreza e de miséria presente no Brasil neste início de século XXI, sabemos que é complexo falar do óbvio sem ser interpretado como idealista. Por isso ressaltamos que autoridades econômicas mundiais começaram a tratar, com medidas de defesa, o exército de famintos nos “países do terceiro mundo”, partindo do princípio de que estão atingindo a problemática da desigualdade social (Cecílio e Brandão (2006, p. 74).

Diante deste panorama além do local, que o movimento remete aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo: educação para a transformação social.

O MST pensava com base nas contribuições marxistas que:

Para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprida todos os dias e todas as horas simplesmente para mantê-los vivos. (Marx e Engels 1996, p. 39).

Nos assentamentos do MST, as famílias têm sua organização de vida e produção com o objetivo de mostrar à classe trabalhadora um modo diferente de organização social, visto que esta vive sob o regime de dominação capitalista e não

consegue pensar alternativas que a libertem dos grilhões da exploração do trabalho,

Como o Estado capitalista é a expressão contraditória de interesses de classe ou de suas frações, componente do próprio processo de acumulação do capital, ele não sobrevive sem a força da mão estatal. Para que este processo seja permanentemente alimentado, uma das formas assumidas pelo Estado é a deliberação de políticas sociais que visem ao apaziguamento de conflitos de classes para reproduzir e conservar a sociedade capitalista.

As reivindicações clássicas dos trabalhadores desde o século XIX diziam respeito a salário e jornada de trabalho. O MST introduziu uma nova agenda à pauta já tradicional dos trabalhadores rurais (de acesso à terra para nela morar e produzir), composta de três novas reivindicações: acesso ao crédito, numa política de democratização da propriedade, apoio técnico aos assentados e organização do trabalho em cooperativas de produção. As duas reivindicações iniciais (terra e moradia) são clássicos na luta das camadas populares. Mas as três últimas (crédito, suporte tecnológico e trabalho cooperado) são atuais e modernas, pois buscam saídas para o emprego no meio rural, na produção de gêneros de primeira necessidade que podem minorar o problema da fome no país, com baixo custo econômico e perspectiva de melhoria na produtividade a médio e longo prazo (Souza 2006, p. 11).

O MST, na atualidade, luta por uma reforma agrária popular que, além da desapropriação de latifúndios improdutivos, defende a criação de um novo modelo de produção agrícola e familiar. Esta proposta de programa agrário do MST foi divulgada em seu quinto Congresso, em 2007, defendendo um projeto popular para a agricultura brasileira, com uma proposta de reforma agrária capaz de contribuir com um novo debate para uma nova sociedade igualitária, solidária, plena de humanização e ecologicamente sustentável (MST, 2007).

A democratização do conhecimento é outro ponto, considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da luta por terra e por democracia no MST. Mesmo nos primeiros acampamentos das ocupações de terra, as lutas e mobilizações de pressão aos governos para a desconcentração da terra contemplam, desde 1984, o acesso ao direito à educação pública, gratuita e de qualidade nos acampamentos e assentamentos.

Demarcada a formação de políticas, esse confronto fortalece a dicotomia campo/cidade e expressa, em muitos momentos, os

conflitos que agridem os princípios de direitos de mobilização nacional por um regime democrático de governo do Estado de Direito, campo e cidade não entoam as mesmas cantilenas para a conquista das garantias de dignidade na vida em sociedade (SILVA; HIROSE; CECÍLIO, 2011, p. 8).

As lutas do MST foram constantes, tendo em vista os primeiros acampamentos no Estado do Paraná. Para garantir a escolarização, os acampados tinham que se auto-organizar, porque os municípios não liberavam professores e materiais escolares. Interessante apresentar as reflexões feitas por Silva, Hirose e Cecílio ao afirmarem a necessidade de rever o trabalho pedagógico na Educação do Campo.

Há compreensão de que é possível a vida no campo com famílias socialmente amparadas no problema do desemprego, na formação profissional, no acompanhamento à saúde e do atendimento educacional. É uma exigência, para a efetivação desse projeto, que o trabalho pedagógico/educativo seja realizado por educadores que, também, estejam vivendo no campo. Ou seja, que o educador seja um camponês de origem e vivência (2011, s/p).

Os educadores⁵ eram escolhidos em assembleias e eram leigos (alguns continuavam estudando e permaneciam nas escolas. Anos depois, o movimento passou a ter educadores com graduação, especialização e mestrado). Eram responsáveis, além da tarefa de mediar o conhecimento, por garantir a limpeza dos espaços da sala de aula, (as salas eram sempre de lona, pau a pique, sapé, barro ou embaixo de árvores) e dos banheiros (chamados de patentes, eram um buraco aberto cercado por lona, em alguns locais eram feitos de coqueiro e tinham que ser lavados com água). Garantiam o preparo e a coleta (campanha) dos alimentos nos acampamentos e a limpeza dos copos, canecas e talheres. No período de 1984 a 1995, estas eram tarefas coletivas dos educadores e educandos.

Nos primeiros momentos, as lutas pelas escolas aconteciam juntamente com a luta pela terra no que se refere às primeiras preocupações e indicativas

⁵ Os educadores que trabalhavam nas Escolas de Emergências, necessidade do próprio MST, não recebiam salários entre 1984 a 1989. A partir de 1990, o governo estabeleceu uma parceria com os municípios e os educadores passaram por uma capacitação pela Secretaria de Estado da Educação e começaram a receber salários, que, muitas vezes, atrasavam, ocorrendo de os professores receberem apenas duas vezes no ano. O nome do projeto que acolheu as reivindicações do movimento foi o Projeto Chamando "Gente da Terra" (SOUZA, 2002, p. 201).

educacionais, caracterizadas pela ênfase por escolas nas áreas de ocupações na Reforma Agrária⁶.

Figura 3 – Alerta Homem da terra

05

ALERTA

Homem da Terra

Centro de Pastoral Vergueira
N.º 13.04.84
BIBLIOTECA



NASTES EM AVALIAÇÃO

No dia 04 de março de 1984 as comissões municipal e das comunidades rurais de Nova Prata do Iguaçu se reuniram para avaliar os trabalhos feitos até esta data. Diante do objetivo A CONQUISTA DA TERRA, concluímos: † JOÃO DE PAULA (21 de julho de 1983

1. A comissão municipal sempre esteve disponível e levou adiante a discussão e a organização da luta pela terra e a autonomia do movimento;
2. As comissões das comunidades souberam articular e mobilizar os sem terra de suas comunidades;
3. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais cumpriu o seu papel estando presente em todos os momentos da luta, contribuindo para o fortalecimento e o avanço do movimento;
4. A organização e realização da FESTA-DOS-SEM-TERRA resultou num bom avanço político: conseguimos provar à sociedade algo de que somos capazes;
5. A festa foi um passo fundamental na questão da autonomia financeira do movimento e foi um instrumento que serviu para avaliar o nível de organização e a capacidade de mobilização dos Sem-Terra;
6. Trabalhos em mutirão e o sucesso da festa aumentam a certeza de que TRABALHADOR É QUE RESOLVE PROBLEMA DE TRABALHADOR.

O dinheiro do movimento será usado em: viagens e estadia de pessoas do movimento em encontros; alimentação nos dias de reuniões de todas as comissões; compra de material (papel, cartolina, arquivos, etc); transportes no deslocamento da comissão central às comunidades e gratificação de dias que a comissão dedica ao movimento.

Para dar continuidade à luta, decidimos:

1. Ter cuidado no funcionamento e formação das comissões;
2. Continuar os encontros nas comunidades para levar informações mais precisas e profundas;
3. Participar de encontros de formação e articulação com movimentos de outras regiões;
4. As comunidades devem fazer levantamento de áreas improdutivas conhecidas e discutir a forma de conseguir estas terras;
5. Aprofundar a reflexão para que todos se convençam que a terra é uma conquista;
6. Incentivar trabalhos em mutirão nas comunidades: precisamos aprender a trabalhar em conjunto.

OCUPANTES DA ANNONI DECIDEM

Mais de 60 líderes dos ocupantes da fazenda Annoni em Marmeleiro, reunidos no dia 10 de fevereiro de 1984 debateram sua situação e concluíram:

- a) Que fica proibida a venda de sítios dentro da área ocupada. É para dizer aos trabalhadores sem terra que vem de outros locais à procura de um sítio entre nós: não há mais jeito de tirar sítio na fazenda Annoni; e é para eles se organizarem nas suas comunidades e municípios e procurar se unir nos movimentos regionais dos Sem-Terra na luta pela Reforma Agrária;
- b) Diante da posição do prefeito de não criar escola para nossos filhos, é para nós ir criar uma escola (barraco, carteiras, professor, etc) e fazer funcionar. Depois é para obrigar o prefeito ou o governo do estado a assumir nossas escolas. Cada comunidade escolhe um companheiro para fazer parte da COMISSÃO DAS ESCOLAS;
- c) Nosso sindicato deve melhorar. É para todos nós se associar e participar. Temos direito por que somos trabalhadores da terra e pagamos impostos na venda dos produtos. Vamos estudar o livrinho REFLEXÃO SOBRE SINDICATOS e escolher um companheiro para ser o líder sindical da comunidade;

⁶ Disponível em anexo cópias do documento ALERTA, Homem da Terra Carta da Pastoral Vergueiro Nº 13.04 1984.

- d) Para ter os instrumentos de trabalho (junta de boi, arado, carroça, trilhadeira) e conseguir guardar nossos produtos e a semente devemos exigir do Governador do Estado: a criação de um crédito FIM SOCIAL a juros baixos e a longos prazos para devolver, e construção de um ARMAZÉM na área. Em cada comunidade vamos escolher um companheiro para formar uma comissão para tratar disso;
- e) Vamos lutar para criar uma caixa comum para enfrentar as despesas de nosso movimento. As hortas e açudes comunitários devem continuar, plantando e criando aquilo que o povo mais aprecia.

VAHOS SEGUIR UNIDOS, VENHA OU NÃO VENHA AMEAÇA EM CIMA DE NÓS.

VAHOS DECIDIR JUNTOS, E VENCE A IDÉIA DA MAIORIA.

VAHOS PRODUIR SEMPRE E MELHORAR NOSSAS MORADIAS QUE O INVERNO VEM CHEGANDO.

O DINHEIRO DE NOSSO PRODUTO NÃO VAHOS GASTAR COM COISAS SEM SERVENTIA.

O DINHEIRO QUE GANHAMOS DEVE NOS AJUDAR A SER MAIS FORTES E NÃO DEVE NOS ENFRAQUECER.

O ENCONTRO NACIONAL DOS SEM-TERRA

Nós trabalhadores sem terra do MASTES nos reunimos em Cascavel, Pr, nos dias 20 a 22 de janeiro, com representantes de 12 estados do Brasil, juntamente com representantes de entidades religiosas como CPT, CIMI, CPD, Sindicatos dos Trabalhadores da roça e da cidade, CUT, Representantes da ABRA, com o objetivo de estudar os problemas e lutas dos sem terra.

Para os 14 milhões de sem terra de norte a sul do País a situação está cada vez pior: cresceu o número de conflitos, a fome, a miséria, o desemprego, e só em 83 foram assassinados 116 trabalhadores rurais na luta pela terra. Os assassinos continuam soltos.

Aumentaram as migrações do sul para o norte, pela campanha do governo através do Incra, e pelas colonizadoras particulares, que deixam os trabalhadores entregues a própria sorte e hoje vivem na maior miséria, enfrentando pistoleiros, malária, doenças, falta de assistência. Muitos querem voltar e não tem dinheiro para a passagem.

Todos estes problemas são consequências da política econômica, agrícola, e fundiária do governo, voltada para a exportação, em benefício dos ricos e das multinacionais.

Nossa luta pela reconquista da terra tem alcançado muitas vitórias em vários estados. No RS - Fazenda Macali e Brilhante Ronda Alta. Em SC - Fazenda Burro Branco e Aldorico Azevedo. No Pr - Fazenda Anncni e Cavernoso. Em MG - Cachoeira, e em São Paulo Fazenda Castilho.

Nos próximos ALERTAS, apresentaremos mais assuntos sobre o Encontro Nacional de Cascavel. Aguardem.

"NOSSA LUTA CONTINUA"

MOVIMENTO DOS AGRICULTORES SEM TERRA DO SUDESTE DO PR.

- M A S T E S -

Sudoeste do Paraná, Abril de 1984

A forma de realizar essa luta foi por meio da pressão, mobilizações em órgãos públicos e formação de coletivos responsáveis com a educação, que aconteceu em 1987, por intermédio de um fato que pode ser considerado histórico, Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento. Assim, de acordo com Caldart (2004, p. 239), “[...] à medida que a discussão sobre escola começou com mais força nos acampamentos, na prática isso quer dizer que, em alguns casos, o Movimento acabou resolvendo antes o problema da escola do que o da terra”. O segundo momento foi a inserção da escola em uma organização social de massas. Trata-se de um momento que, com base na situação de **emergência** dos assentamentos, juntamente com o desafio de construir com eles outros tipos de relações sociais no campo, implicava na multiplicação das frentes de atuação do MST, entre elas a educação nos acampamentos. Iniciou-se com a constituição do Setor de Educação do MST (AUTOR, 1987)

As Escolas Itinerantes do MST surgiram no ano de 2003 no Estado do Paraná. Só no Estado do Paraná, em 2013, são 11 unidades, somando cerca de 2.500 educandos e 194 educadores. Esta organização escolar foi desenvolvido para suprir a necessidade das famílias acampadas, na garantia de escolas que se movimentam constantemente, de acordo com a necessidade das famílias acampadas. O objetivo é garantir o direito à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos que participam da luta pela terra.

Desde os primeiros acampamentos do MST, a educação das crianças sempre foi uma grande preocupação. A luta pela implantação de escolas também nos acampamentos tendo início em 1996, com aprovação da primeira Escola Itinerante, pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Escolas itinerantes acompanham os itinerários dos acampamentos até o momento em que as famílias chegam e conquistam os assentamentos. É uma escola que garante sua existência documental em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e o Movimento Sem Terra, com a documentação aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. Trata-se de uma escola pública, com um projeto político e pedagógico próprio, que abrange desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos. (MST, 2006).

As Escolas de Emergências de 1984 a 1993 diante da posição dos municípios em não criar escolas nos acampamentos e na tentativa de desmobilizar as famílias. Também não disponibilizava transporte para garantir à acessibilidade das crianças a escola já existente nos municípios. No entanto esta tarefa ficou destinada ao próprio MST na construção dos barracos para assegurar o espaço da escolar, construção e improvisos de bancos, carteiras e professores e fazer funcionar a escola. Percebemos que há um equívoco histórico, pois percebemos nos encontros que alguns funcionários do Estado dizem que as Escolas de Emergências foi uma construção do Estado. Historicamente teremos o mesmo debate com as Escolas Itinerantes e a Educação do Campo se não documentarmos a história. Os movimentos fazem as lutas e estas são incorporadas como uma conquista do Estado. As Escolas de Emergências diferenciam-se das pertencentes ao Programa de Emergência vinculado ao MEC, de 1962 que analisamos anteriormente. Na análise documental foi possível estudar: O Programa Educacional de Emergência de 1962.

Figura 4: Capa do Programa Educacional de Emergência, de 1962



Fonte: Brasil, 1962

O Ministro de Educação e Cultura, Professor Darcy Ribeiro, submeteu a aprovação de Conselho de Ministro, em 26 de setembro de 1962, um "Programa de Emergência" destinado a atender necessidades mais urgentes da rede de ensino primário e médio do País, mediante emprego imediato de recursos próprios do MEC - Sintetizando os objetivos principais deste plano de ação imediata, assim exposto:

12- O programa de Emergência virará essencialmente auxiliar, mediante convênios, o Estado e o município, no equacionamento dos seus problemas educacionais, na formulação de planos próprios de expansão e aprimoramento das respectivas redes de ensino e no suprimento de material didático e de ajuda financeira destinados;

12.1) construção, equipamento e recuperação de escolas urbanas e rurais, visando a ampliar prontamente a rede escolar primária e média do País.

12.2 matricular, em condições de emergência, o máximo de crianças de 7 a 12 anos em classes regulares de 4 séries;

12.3) matricular imediatamente as crianças de 10 a 13 anos, analfabetas ou atrasadas, em classes supletivas, preferencialmente vespertinas, de recuperação intensiva ou de alfabetização;

12.4) matricular, em classes noturnas de recuperação cultural e cívica, os jovens que completam em 1962, ainda analfabetos, os 14 e 18 anos, de modo que, dentro de cinco anos, não existia nenhum menor de 23 anos, que não tenha tido uma oportunidade de alfabetizar-se;

12.5) aprimorar o ensino, de modo e levar progressivamente o número de crianças que concluem a 4ª série primária, através da capacitação do professorado em exercício e da difusão de material didático que auxilie o trabalho do professor inexperiente;

12.6) assegurar o aperfeiçoamento do professor primário em exercício através de cursos intensivos de férias e serem ministrados nas escolas normais estaduais, municipais e particulares;

12.7) garantir mais amplas oportunidades de educação média à juventude brasileira, mediante:

12.7.1 – a ampliação da rede de escolas médias mentidas pelos Estados e municípios para que possam abrigar em 1963 mais ... 100.000 alunos em classes especiais e cursos noturnos;

12.7.2 – o pagamento imediato de 60% das bolsas de estudos concedidas pelo MEC em estabelecimentos particulares de ensino, de modo a evitar a desmoralização de um procedimento que, se passível de crítica na forma como tem operado, é, entretanto, suscetível de contribuir decisivamente para a expansão do ensino.

12.8) elevar o nível de ensino primário e médio e baratear o seu custo mediante e adição, em grande tiragem de livros de textos, a elaboração de outros materiais didáticos, como cadernos e lápis, e ainda, de manuais para orientação do magistério e instrumentos

audio-visuais de ensino, para distribuição gratuita ou venda a preço de custo (BRASIL, 1962, p. 8-10).

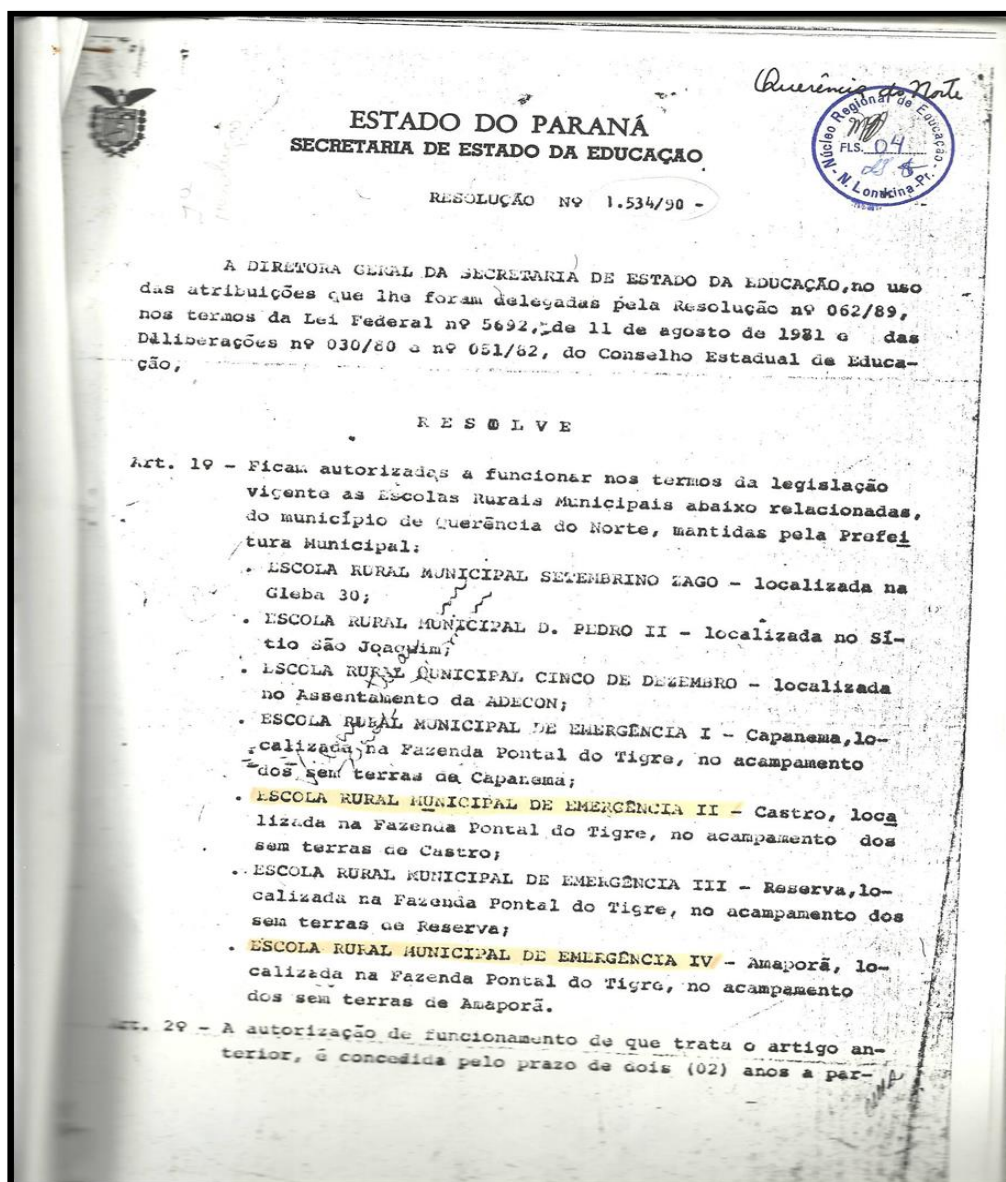
Logo após a aprovação do Programa de Emergência, o Ministro de Educação e Cultura convocou a Brasília os Secretários de Educação de todos os Estados e, em 1º de outubro de 1962, foram assinados convênios especiais na presença dos Senhores Presidentes da República e do Senhor Presidente do Conselho de Ministro.

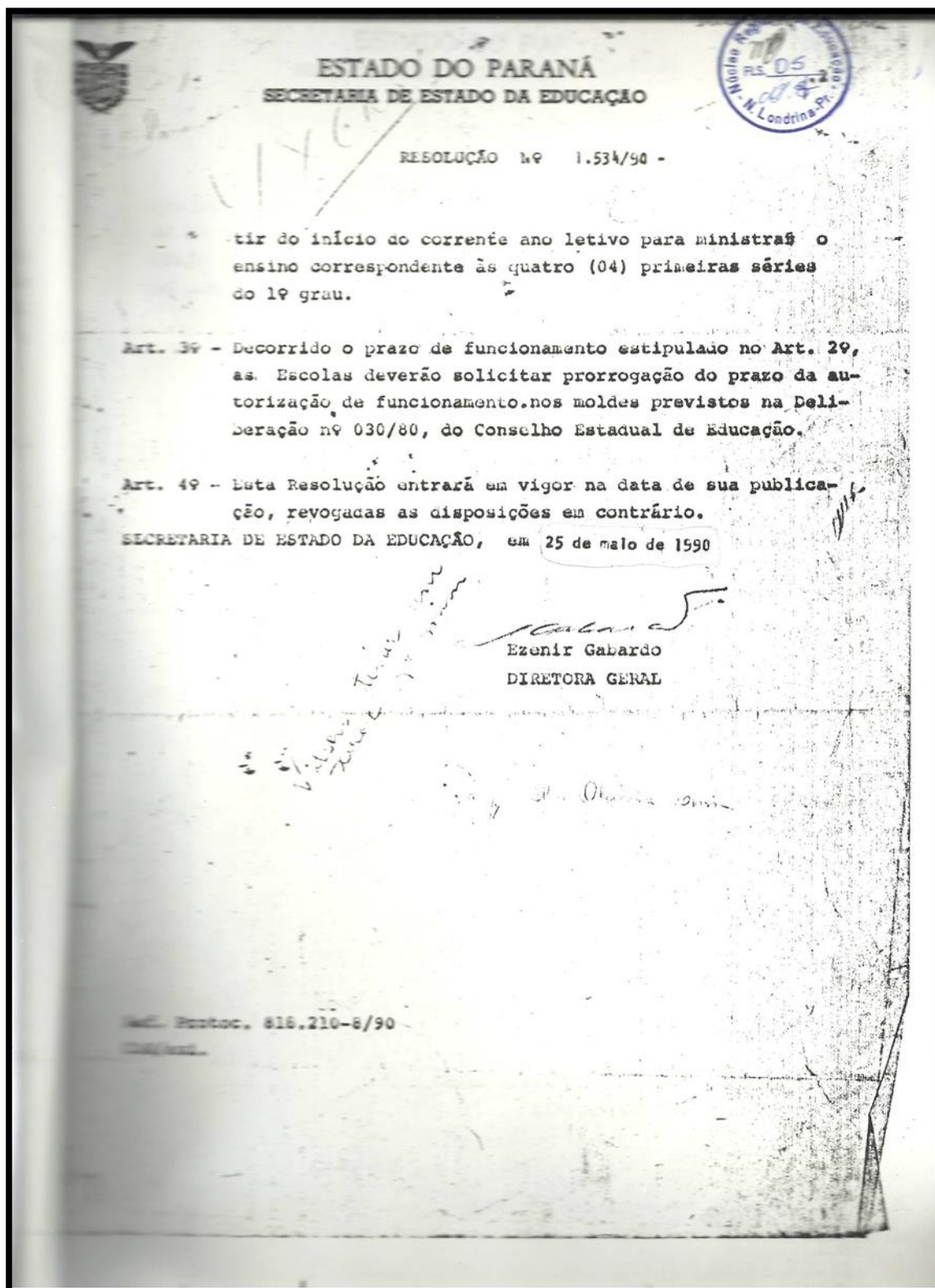
As classes de emergência funcionarão, de preferência, nos estabelecimentos estaduais de ensino, em outros estabelecimentos públicos e particulares⁷, em salões públicos e outros locais julgados apropriados. Os horários de funcionamento dependerão das condições especificadas dos locais disponíveis, dando preferência ao período vespertino para os alunos de 10 a 13 anos e o período noturno para os alunos de 14 a 18 anos e adultos (BRASIL, 1962, p. 18). Portando vale ressaltar que as escolas de emergências do MST era uma realidade diferente e que não foram contempladas com o Programa Educacional de Emergência.

Com as lutas e mobilizações, em 1995, foi feito o processo de reconhecimento, com data retroativa, da escola no Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte, de acordo com o Decreto Municipal de nº 74/90, que criou as unidades escolares no Município de Querência do Norte. Os documentos do ato de criação e implantação são os seguintes:

⁷ Grifos da pesquisador.

Figura 5: Resolução 1.534/90





- Resolução nº 1534/1990, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, concede autorização pelo prazo de dois anos, a partir do início do corrente ano letivo;

- Parecer nº 157/1991, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprova o Plano Curricular de 1ª a 4ª séries; a Resolução nº 1690/1991, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, homologa o Parecer nº 157/1991 e aprova o Plano Curricular da Escola Rural Municipal de Emergência⁸ II em Castro;

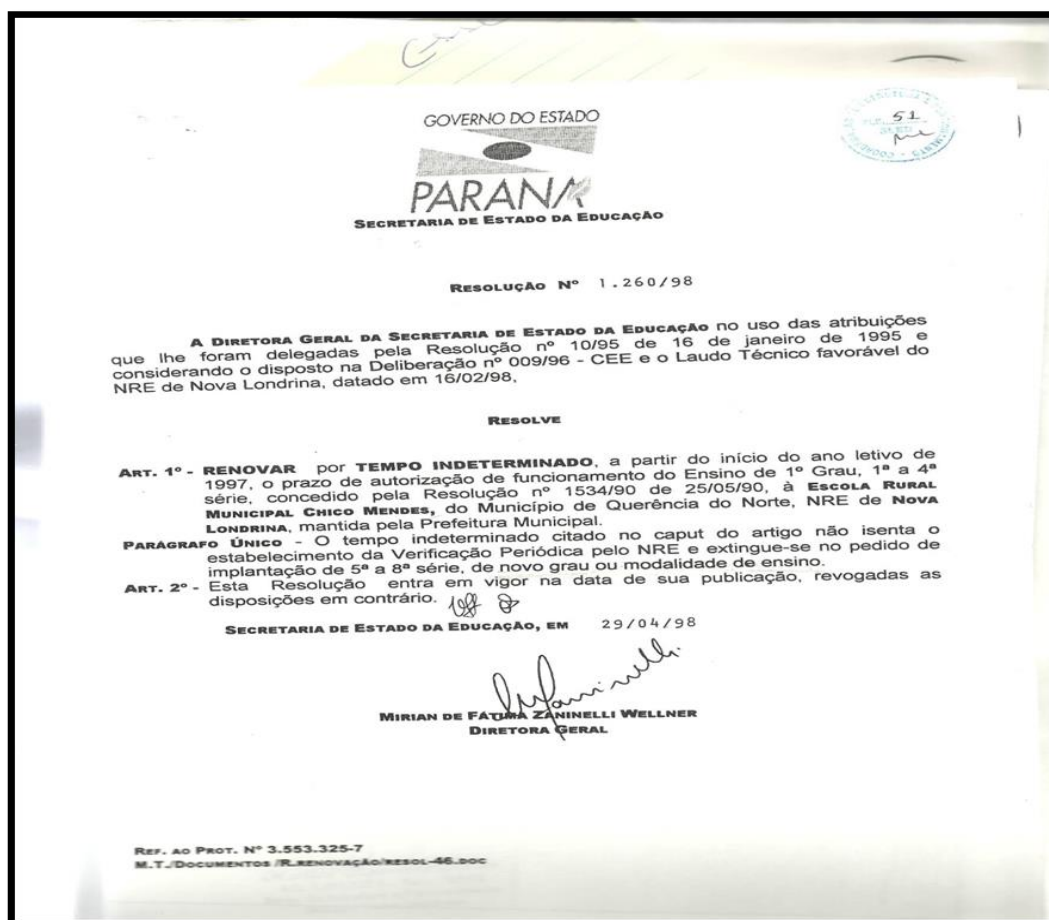
- Resolução nº 4161/1991, do Conselho Estadual de Educação, prorroga por cinco anos, a partir do início do ano letivo de 1992, o prazo de autorização de funcionamento;

- Decreto estadual n.º 4.139, de 17/11/1993, Resolução estadual nº 5875/93, de 1/11/1993, passa a denominar-se Escola Rural Municipal Chico Mendes, situada no Assentamento Pontal do Tigre s/n, Município de Querência do Norte, mantida pela Prefeitura Municipal com funcionamento em prédio cedido, por não possuir sede própria. Este prédio foi uma conquista de toda comunidade, não havendo distinção de alas estaduais ou municipais (PPP da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes).

Em 1998, por meio da resolução nº 1.260/98 (figura 06), a Escola Obteve autorização de funcionamento por tempo indeterminado.

⁸ Este nome foi dado pelo próprio movimento MST, diante do não reconhecimento dos educandos e das escolas pelos municípios. Os educadores e educadoras eram escolhidos em assembleias nos acampamentos, porque os municípios não reconheciam, nem assumiam as escolas. Após várias negociações, a SEED passou a qualificar os educadores e a assumir a remuneração, através de um contrato de parceria entre o estado e as prefeituras. O programa era chamado Gente da Terra. (A pessoa encarregada pelo estado e que ajudou nesta discussão foi o prof. Leonildo juntamente com o setor de Educação do MST, tendo como representante nas negociações a profª. Lúcia Agostinho Catânio do MST. Sou fonte deste processo de construção, por ser uma das muitas educadoras que viveu cada momento desta história.

Figura 6: Resolução 1.260/98



Fonte: Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. 1990

Devido à grande necessidade de iniciar a alfabetização nos primeiros anos de vida e propiciar aos educandos do acampamento/assentamento uma formação adequada às séries posteriores, fez-se necessária a abertura de turmas de Educação Infantil. A primeira turma ofertada foi no ano de 2001, pré III, por meio dos seguintes documentos: Resolução nº 2.794/2001, Parecer nº 2.323/2001 - CEF/SEED, Protocolo nº 4.932.905-9, os quais autorizam o funcionamento de Educação Infantil na escola, para atendimento de crianças de quatro a seis anos de idade, passando a denominar-se Escola Rural Municipal Chico Mendes – Educação Infantil e Ensino Fundamental (código da Escola 41002970) (BRASIL, 2010).

A autorização foi concedida pelo prazo de três anos, a partir de 2001, para o funcionamento da Educação Infantil, devendo a mantenedora solicitar a prorrogação cento e vinte dias antes do término do prazo.

A Resolução nº 1.260/98 do Estado do Paraná, renova a autorização de funcionamento da Escola Rural Municipal Chico Mendes por tempo indeterminado, a partir do ano letivo de 1997, para o atendimento na Educação Infantil e Fundamental de 1ª a 4ª série.

Em 2008, por solicitação da comunidade, a escola encaminhou pedido de alteração do nome de Escola Rural Municipal Chico Mendes⁹ para Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. A reivindicação foi enviada à Secretaria de Estado da Educação, que analisou as justificativas da mudança, solicitada através do ofício n.º 2.692, de 22/07/2009, protocolizado no NRE de Loanda em 29/12/2008. Para análise do pleito, julgou-se necessário um Parecer da mantenedora, o qual foi deferido em 05/10/2009, que, por meio de expediente (fls.30), informou ser favorável à alteração da denominação.

A reivindicação evidencia que o MST reflete sobre as condições concretas de sua existência e o contexto histórico no qual realiza a luta por terra e por um trabalho educativo para a emancipação humana¹⁰, apoiado no materialismo histórico e dialético. Orienta-se na análise em Marx e Engels sobre o capitalismo, que supera as aparências, compreendendo que a construção histórica do conhecimento nos permite constatar que um dado conhecimento não é fruto puramente do pensar humano, mas implica apreender as relações sociais de produção e de existência social. Portanto, é este método que nos auxilia no entendimento de que tudo o que é produção humana é histórica.

Este processo está em constante movimento, fruto dos conflitos entre as classes sociais. Dessa forma, fica claro que a preocupação e a responsabilidade do setor de educação do MST consistem em propor uma educação voltada para uma formação humana e política na construção de novos conceitos de homens, mulheres, mediados para a construção de um novo projeto de consciência de classe, que leve

⁹ A partir de 2008, a Escola solicitou alteração da nomenclatura da escola, suprimindo, no ano de 2010, a palavra rural do nome da escola, que passou a ser denominada Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

¹⁰ Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2008).

em consideração as experiências sociais e políticas que resultaram nas ações de práticas educativas, Nesta discussão, as contribuições de Mészáros fortalecem e legitimam as ações do MST quando afirma que:

[...] simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. [...] E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos porque sabemos muito bem que “os educadores também têm que ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair (MÉSZÁROS, 2005, p. 76-77).

Sob esta perspectiva, pelo próprio movimento do capital que se expande de crise em crise, reestruturando e repondo seu potencial de exploração e dominação, surgem brechas, possibilidades de transformações da realidade. As transformações dependem da correlação de forças das classes sociais entre si e em relação ao Estado, e de uma profunda crítica às condições para avançar numa educação articulada a um projeto de emancipação humana. Como discute Mészáros (2005, p.25).

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças (MÉSZÁROS, 2005, p. 25)

A escola pública, como parte do aparelho do Estado, tende a realizar a função de reprodução deste modo de ser. A tarefa da emancipação humana se encontra na contramão das perspectivas que naturalizam as relações sociais e nega a historicidade do ser social, as perspectivas são produzidas e reproduzidas pela ideologia dominante e capitalista. Nesta discussão, temos as contribuições de Marx e Engels ao analisarem as relações de força entre as classes sociais, eles

evidenciam que somente as camadas dominantes comandam, porque são os donos dos meios de produção: “[...] as ideias das classes dominantes são em todas as épocas, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 1996, p. 78).

Perpassando todos os aparelhos de hegemonia, as ideias dominantes modelam o modo de ser de uma época histórica.

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente.

Elas só fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção de mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo. Assim, a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma “revolução cultural” radical para a sua realização. O que está em jogo não é apenas a modificação política das instituições de educação formal. [...] É por isso que a tarefa de transcender as relações sociais de produção alienadas sob o capitalismo deve ser concebida no quadro geral de uma estratégia educacional socialista. (MÉSZÁROS, 2006, p. 263-264).

No Brasil, pela mediação dos vários aparelhos de Estado ou aparelhos privados de hegemonia, a burguesia modela a forma do pensamento, dos valores, da estética que, por sua vez, modela a visão de mundo, os gostos e as expectativas do conjunto da sociedade. Contudo, o valor que esta classe apresenta ao conjunto da sociedade está em contradição com suas práticas de dominação, posto que, ao mesmo tempo que defende a liberdade, a igualdade e a democracia, não pode garanti-las substantivamente para todos. Tal feito exigiria a superação da desigualdade fundante desta sociedade.

A burguesia tenta impor, ainda que de maneira sutil e dissimulada, seu pensamento, difundido por discursos sociais que defendem a liberdade, mas, na

verdade, seus discursos são demagógicos, almejam a reprodução e o controle social. Sob esta perspectiva, Xavier e Deitos (2006), ao discutirem o sistema capitalista, ressaltam que:

[...], uma sociedade capitalista, e seu Estado político de afirmação permanente, jamais poderia universalizar as políticas sociais, se as entendermos como expressão de contradições inerentes à ordem social estabelecida. Nessa ótica, a universalização das políticas sociais seria o caminho da própria dissolução do Estado capitalista e das determinações materiais que o sustentam, ancoradas na acumulação e reprodução capitalista. A política social não poderia mais existir como tal, pois, tal como é concebida, é parte constituinte da própria contradição a que o Estado capitalista submete as classes dominadas na repartição social dos bens produzidos e do acesso ao atendimento das necessidades que se revelam num embate contraditório permanente (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69).

No entanto, contraditoriamente a tal desejo, estamos assistindo a organização dos movimentos sociais no campo, bem como várias manifestações nacionais, estaduais, regionais e locais contrárias a esta ideologia. Em reuniões, congressos, marchas, ocupações de terras e prédios públicos, torna-se patente que os movimentos sociais possuem valores e práticas socialistas, em suas expressões populares e nas várias formas de organização, que entram em choque com os interesses da classe dominante, levando-a a explicitar a dominação por meio da repressão e da criminalização dos movimentos sociais.

A eleição de Fernando Collor de Mello para a presidência da República, em 1989, representou um retrocesso na luta pela terra. Ele era declaradamente contra a Reforma Agrária e tinha a bancada ruralista como aliada do governo. Foram tempos de repressão contra os Sem Terra, despejos violentos, assassinatos e prisões arbitrárias. No 2º Congresso do MST, em Brasília, os participantes continuaram o debate para garantirem a organização interna dos movimentos sociais, as ocupações e, especialmente, a expansão do Movimento em nível nacional. A palavra de ordem era: "Ocupar, resistir, produzir".

Figura 07 - 2º Congresso Nacional do MST (Brasília)



Fonte: Acervo da família Comilo, 1990.

Entendemos que a base do MST tem sido os debates sobre as lutas sociais na Reforma Agrária e a educação por ele organizada em diversos momentos, como: reuniões, assembleias, encontros e conferências. Estes têm possibilitado avanços significativos para a legalização dos assentamentos e da Educação do Campo e que, posteriormente, resultam na união de outros movimentos sociais (MS) até chegarem à consolidação das Diretrizes Nacionais e Curriculares no Estado do Paraná. Ante a dominância desta dinâmica, entendemos que possui fontes importantes para serem estudadas e retomadas, para compreendermos o que está sendo proposto pelos movimentos sociais em suas organizações, na garantia expressa nas “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo” (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) (BRASIL, 2002^a e b).

Figura 08 - Mobilização dos acampados em Querência do Norte/Paraná



Fonte: Escola Camponesa Chico Mendes 1993

A preocupação nacional, estadual e regional do MST, na formação da identidade para a Educação do e no Campo, proporcionou o contato da Escola do Pontal do Tigre com universidades, inicialmente, em 2003, com a UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, em seguida outras, como: UNESPAR – Campo Mourão, Paranavaí, UEM – Maringá, UNESPAR – Paranavaí, UNICENTRO – Francisco Beltrão, PUC – Curitiba, que investigaram e contribuíram com a formação dos camponeses.

A escola tem desenvolvido atividades de pesquisa junto à comunidade, como o projeto de formação continuada para os educadores da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, que realiza várias atividades de trabalho coletivo com os componentes da comunidade escolar. Incluem-se, nessas atividades, todos os segmentos: discentes, docentes, trabalhadores da educação em geral, serviços gerais, equipe pedagógica, APM, conselho escolar, setor de educação e comunidade em geral, a fim de demarcar a identidade da escola como escola do/no campo, ao colaborar com as atividades de ensino-aprendizagem, atuar com formação pontual e coletiva, consolidando a execução do Projeto Político Pedagógico da Escola, concretizando sua práxis.

Algumas categorias são fundamentais no presente estudo, dentre elas, a

transformação do meio natural em que vive o homem (transformação, modificações e humanização da natureza, transformação das condições naturais da vida humana) e a criação de distintas formas de ação mútua, na expressão de trabalho cooperativo e associativo. Com a luta por sua sobrevivência, o homem procura a transformação de suas condições sociais, da vida humana, vivenciando nas ações o conceito de práxis social.

2.1 O conceito de práxis e a educação

A palavra práxis é comumente utilizada como sinônimo ou equivalente ao termo prática. Todavia, se recorrermos à acepção marxista de práxis, constatamos que “práxis” e “prática” são conceitos diferentes. No sentido que lhe atribui o marxismo, práxis diz respeito à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo (BOTTOMORE, 1988), evidenciando que o conceito de práxis nos apresenta diferentes maneiras e possibilidades que devem ser observadas.

O conceito de prática refere-se a uma dimensão da práxis¹¹: A prática¹² pedagógica ultrapassa seu próprio conceito, por ser uma atividade desenvolvida constantemente, com objetivos a serem atingidos na formação humana. A práxis não é aleatória, é uma atividade que precisa ser direcionada, objetiva, com atividade de caráter utilitário-pragmático, vinculada às necessidades imediatas como afirma Vázquez (1997, p. 35). Neste sentido, em nossa vida cotidiana, tomamos as atividades práticas como dadas em si mesmas, sem questionarmos para além das formas como aparece aquilo que constitui sua essência.

¹¹ Vázquez afirma que, ao falar de unidade entre **teoria e prática**, é preciso considerar a autonomia e a dependência de uma em relação à outra, entretanto a posição da prática em relação à teoria não dissolve a teoria na prática nem a prática na teoria, tendo em vista que a teoria, com sua autonomia relativa, é indispensável à constituição da práxis e assume, como instrumento teórico, uma função prática, já que “[...] é a sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento – às vezes decisivo – na práxis produtiva ou social” (Vázquez, 1977, p. 215).

¹² Embora a atividade teórica por si só não se configure em uma práxis transformadora, uma vez que não promove mudanças efetivas, ela proporciona conhecimentos indispensáveis para transformar a realidade ao elaborar idealmente teorias que a explicam e transformam as ideias a respeito dela, para isto, é necessário que a teoria seja assimilada pelos sujeitos que vão realizar a transformação através de seus atos, suas práticas (Vázquez, 1977).

É pela ação do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Como ressalta Vázquez (1977, p. 10): “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz - nem pode produzir, como veremos uma teoria da práxis”. Compreendida, então, como atividade social transformadora, Vázquez (1977, p.185) afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Nesse sentido, a práxis é uma atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas como as subjetivas da atividade da vida humana.

Com base nas leituras da obra de Vázquez, a práxis deve ser vista somente como atividade social transformadora, no sentido da transformação da natureza, da criação de objetos, de instrumentos, tecnologias, mas como atividades transformadoras das relações do próprio homem, que se modifica, na mesma medida em que atua, extraindo da natureza sua subsistência, portanto, transforma-se mediante as mudanças.

Sob esta perspectiva, se a atividade prática por si só não é práxis, tampouco a atividade teórica, por si só, é práxis. [...] “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta à realidade [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 203). Assim, se a teoria não transforma o mundo, “[...] pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 207). O autor faz referencia na importância do conhecimento real da realidade, enfatizando a importância das transformações realizadas nas práticas.

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1997, p. 207).

Nesta concepção, a eficácia de todo conhecimento é o critério para se atuar.

Vázquez (1997), em síntese, relata que a relação entre teoria e prática implica um constante vai e vem entre os planos teórico e prático. A atividade prática se sujeita à teoria do mesmo modo que a teoria se modifica em função das exigências e necessidades das situações próprias do real, sendo que esse constante “vai e vem” entre teoria e prática só pode ocorrer de acordo com o nível de consciência que define as práticas em práxis.

[...] se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo processo prático. Resulta daí que é certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, estes fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim num processo que só termina quando a finalidade ou resultado ideal, depois de sofrer as mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real (VÁSQUÉZ, 1977, p.243).

No materialismo histórico dialético, tendo o trabalho como categoria fundamental, Marx e Engels situaram o homem com base em sua práxis, isto é, a prática social do homem por meio do seu trabalho é o centro das transformações sociais que podem ser evidenciadas pelos homens que produzem juntos a história social na natureza (NETTO, 2011)¹³. As práticas pedagógicas ultrapassam os conceitos, porque devem desenvolver/criar constantemente objetivos a serem atingidos nas vivências escolares e outras dimensões educativas dos trabalhos, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no sistema capitalista.

2.2 Diferentes níveis de práxis e o sujeito

Considerando a práxis¹⁴ como ação que trabalha a transformação do homem sobre o mundo de forma objetiva à atividade prática, sustentada pela reflexão entre

¹³ Marx e Engels escreveram juntos: *A sagrada família* em 1845; *A ideologia Alemã* em 1846 e *Manifesto do Partido Comunista* em 1848.

¹⁴ A obra *Ideologia Alemã* (1986, p.12) foi escrita por Marx e Engels com o intuito de tecer críticas aos filósofos hegelianos, entre eles Feuerbach, que afirmava que as transformações da sociedade originavam-se somente no plano das ideias e nunca alcançavam a realidade concreta. Apesar de a práxis ser apreciada por esses filósofos, os mesmos não compreendiam a importância da atividade “revolucionária” prático-crítica como Marx e Engels a consideravam.

a teoria e a prática, Vázquez (1977) postula a existência de diferentes níveis de práxis, dependendo do grau de consciência do sujeito no curso de sua prática e do grau de criação com que transforma a matéria, convertendo-a em produto de sua atividade prática. Destaca, porém, que os mesmos objetos, as mesmas mercadorias que têm uma existência histórica, quando se tornam objeto de troca, suas quantidades se equivalem a outros trabalhos, já que as relações sociais se fundamentam em disputas.

Começamos com o que o autor denomina de práxis criadora. Segundo Vázquez (1997), esta é determinante, possibilitando-nos enfrentar novas necessidades ou situações, criando permanentemente novas soluções. Todavia, uma vez encontrada, essa nova solução não se pereniza, porque a própria vida, com suas necessidades sempre renovadas, coloca a condição de transitoriedade de tudo aquilo que nos parece, por vezes, como permanente. Passa a desenvolver os conceitos de valores de uso ou de trocas presentes nas mercadorias, e os valores de uso passam a ser os objetos produzidos para a satisfação das necessidades humanas, como bens de subsistência e de consumo pessoal e familiar, apontando as diversas formas de usar as coisas, de transformar os objetos da natureza, gerando cultura e sociabilidade.

Entre os problemas e as suas soluções, é preciso um diálogo permanente a respeito da ação sobre o mundo. Alternamos a criação com a permanência, encarregando a própria dinâmica da atividade humana de conviver com o ato criador. Para Vázquez, a práxis é “[...] ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade humanizada”. E acrescenta que essa práxis tem níveis diferentes “[...] de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no processo de sua atividade prática” (Vázquez, 1977, p. 245).

A práxis criadora supõe uma íntima relação entre as dimensões objetivas e subjetivas, entre aquilo que planejamos e realizamos. Criar significa idealizar e realizar o pensado. Portanto, esse processo é simultâneo, visto que, sendo as dimensões indissociáveis, não se conhece de antemão os caminhos, seus resultados. Assim, o projeto e a sua realização sofrem mudanças e correções ao

longo de seu caminho.

O contrário da práxis criadora, que é única e não se repete, tem a práxis reiterativa ou imitativa, caracterizada exatamente por sua “repetibilidade”, ou seja, por seu caráter de repetição. Nesse caso, opera-se uma ruptura entre o “pensado” e o “realizado”, entre o objetivo e o subjetivo, ao contrário dos traços da práxis criadora, segundo Vázquez, os quais são “unidade indissociável, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e objetivo; indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado e unicidade e irrepetibilidade do produto” (Vázquez, 1977, p. 251).

As rupturas que ocorrem na práxis reiterativa são expressas pelas repetições dos processos e de um resultado, os quais foram obtidos por meio da práxis criadora. Atuam a partir de “modelos” previamente construídos em outras situações, distintas daquelas que originaram sua criação. No caso aqui discutido, o fazer é repetir ou imitar outra ação; na prática criadora, a relação entre teoria e prática é de unidade indissociável. Teoria e prática são atividades diferentes, mas não se opõem. A relação entre uma e outra é de unidade, uma vez que a teoria sem a prática não transforma o real e a prática não existe sem uma finalidade e conhecimento que caracterizam a atividade teórica (VÁZQUEZ, 1977).

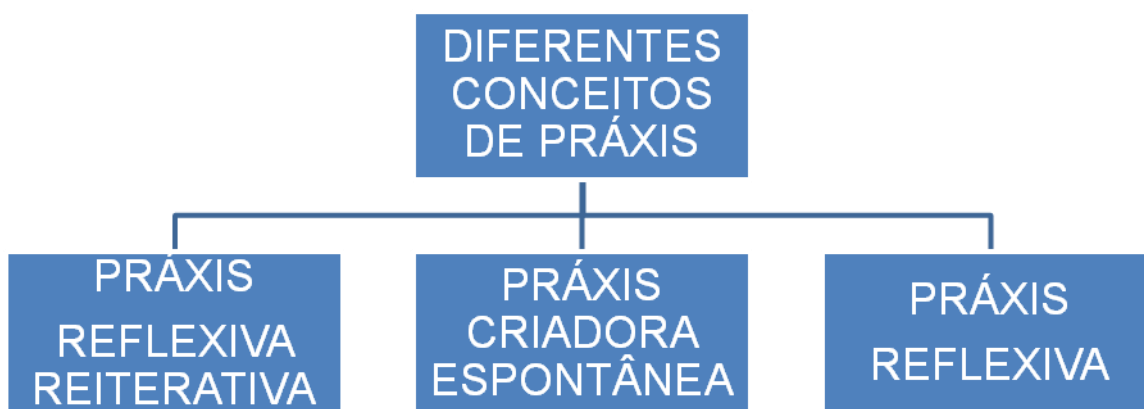
Toda atividade prática humana exige algum tipo de consciência. Todavia a complexidade, a qualidade e os graus de consciência implicada na atividade prática variam. Por exemplo, a práxis criadora exige um elevado grau de consciência em relação à atividade realizada, na medida em que não há modelos a priori, exigindo uma capacidade maior de “dialogar”, problematizar, intervir, corrigir a própria ação. O contrário observa-se na práxis reiterativa, em que o grau de consciência declina e quase desaparece. Como afirma Vázquez (1977, p. 10), a atividade assume um caráter mecânico.

Considerando estes aspectos, Vázquez (1977, p. 205) considera que a práxis humana – de acordo com o grau de consciência envolvido – pode ser distinguida em “práxis espontânea” e “práxis reflexiva”. Com isso, o autor não estabelece uma relação linear entre “práxis reflexiva e práxis criadora” e, em oposição, “práxis espontânea e práxis reiterativa”. Ao contrário, nega essa linearidade, ao afirmar a possibilidade de existência da consciência reflexiva em atividades mecânicas.

Como exemplo, descreve a atividade de um operário que trabalha na linha de produção: o seu trabalho é mecânico, repetitivo, práxis reiterativa. Entretanto ele pode possuir um grau de consciência elevado sobre o seu processo de trabalho e as condições em que ocorre e, nesse caso, observa-se uma elevada “consciência reflexiva”, ou seja, uma elevada “consciência da práxis”.

Podemos considerar que a “práxis espontânea” implica o grau de consciência que se faz necessário à execução de qualquer tarefa, podendo ser esta quase inexistente. De sua prática, quando o sujeito não extrai elementos que possam propiciar uma reflexão sobre a mesma, a práxis é espontânea e não transformadora, ao passo que a “práxis reflexiva”, por implicar em “reflexão sobre a práxis”, contém em si as possibilidades de transformação.

Figura 9 – Diferentes conceitos de práxis



Fonte: Organização da autora com base em Vázquez (1997).

Das teorizações de Vázquez sobre a práxis, passemos à teoria marxista para bem fundamentar nosso estudo. Segundo Netto (2011, p. 19), quando se observa o conjunto das obras de Marx, considera-se que o autor não tenha publicado um texto especificamente dedicado ao método de pesquisa e de modo proposital, porque, para ele, não interessava saber “como conhecer” seu objeto, mas “como conhecer um objeto real e determinado”. Para Marx, não interessava a elaboração de uma

ciência lógica como a de Hegel, importava saber a lógica de um objeto determinado, que consista em reproduzir teoricamente a estrutura e a dinâmica do objeto estudado.

Marx (1983) concluiu que toda a experiência teórica adquirida e sua trajetória geográfica serviram de fio condutor dos seus estudos, que formularam considerações sobre a produção social da existência dos homens. Estes estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que atendem a determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Afirmou, ainda, que:

O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (MARX, 1983, p. 24).

Assim, considerou que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX, 1983, p. 24). Explicaremos como ocorrem as transformações da base econômica e como ocorrem as transformações da consciência do homem, que devem ser explicadas pelas contradições da vida material e pelos conflitos entre forças produtivas sociais e relações de produção.

Netto (2011, p. 11) explica que Marx entendeu a teoria social como uma modalidade peculiar do conhecimento, tal qual o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica –, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente das representações do pesquisador. Assim, o objeto de Marx, a sociedade burguesa, não é resultado de um processo mecânico de causa e efeito, mas é produto da ação recíproca dos homens. No processo de conhecimento teórico, sujeito e objeto estão relacionados e, no caso deste autor, o sujeito estava implicado em seu objeto de pesquisa.

Netto (2011) afirma que os antecedentes dos estudos de Marx foram os conflitos decorrentes das lutas do proletariado recém-constituído e das novas formas de pensar, estabelecidos pela corrente teórica iluminista, que produzia fundamentos

teóricos à conservação da sociedade burguesa. Essa situação serviu para o surgimento de diversas análises e teorias engendradas à forma de pensar da Modernidade.

MARX, (1994), com base no contexto social e político, determinado por condições da prática e ideologia burguesa, realizou pesquisas considerando a perspectiva histórica e material da sociedade burguesa, a fim de oferecer à classe proletária instrumentos para o enfrentamento das condições materiais que os subjugavam. Para Netto (2012), o método materialista histórico baseia-se no olhar e no raciocínio do pesquisador sobre seu objeto de análise, por meio do movimento dialético.

A partir do modo de produção material da existência humana, é possível uma análise concreta da história se utilizadas categorias econômicas e históricas de análise da sociedade burguesa e não perdendo de vista que a história é um processo de desenvolvimento das forças produtivas e da acumulação de “coisas” criadas pelo homem, mas que, devido às condições determinadas pelo capital, são alienadas e separadas do homem, mantendo-o juntamente com a lógica do capital. Fica evidente que o materialismo histórico é um método investigativo que abrange o método dialético e possibilita compreender a realidade econômica e política como uma totalidade histórica, complexa e contraditória.

Referindo-se a Marx e Engles, que:

Os autores fizeram grandes considerações sobre um conjunto de processos históricos e materiais produzidos pelos homens que se aprofunda no ser social, ou seja, como o homem produz e é produzido, de forma elementar, pelo trabalho, que constituirá o modelo de práxis dinamizada por contradições que impulsionam superações sociais (NETTO, 2011, s/p).

Para além de um método científico¹⁵ para alcançar o conhecimento de uma determinada realidade e concepção de mundo, o materialismo histórico orienta uma prática de transformação da realidade. Constitui uma arma teórica com a qual os proletários podem instrumentalizar-se para promover a revolução social e derrubar a

¹⁵ Aula presencial do Curso de Especialização Trabalho Educação e Movimentos Sociais, no Centro de Acolhimento Missionário, em Santa Tereza Rio de Janeiro em 2011.

ordem burguesa constituída, superando a sociedade dividida em classes sociais e corroborando com a transformação da realidade social por meio das forças produtivas.

O conceito de “trabalho”¹⁶ é estudado por Marx e apontado por Netto (2011) em sua introdução ao estudo do método de Marx. Nele, encontramos um homem criador, que não só recebe impressões, como as elabora, interpreta-as nos acontecimentos e conceitos de objetos, cria formas e relações simbólicas.

Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). Prossegamos: para Marx, o objeto da pesquisa [no caso, a sociedade burguesa] tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir (NETTO, 2011, p. 22).

O sujeito, sob o conceito de práxis, é, por definição, um ser social. Apresenta sua manifestação de vida, desenvolve-se com outros indivíduos e, ao mesmo tempo em que exercita sua atividade, apropria-se dos objetivos exteriores, pensa sobre eles e os valora, objetiva-se a si mesmo.

O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. Marx, aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito “tem de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (NETTO, 2011, p. 25).

Aqui, é preciso que mencionemos as experiências da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. É importante e de grande significado pedagógico no MST, uma vez que as experiências vividas nos acampamentos e assentamentos partem de uma necessidade real. Por ela e nela, os sujeitos formam-se na práxis das lutas dos movimentos sociais, desenvolvendo elementos de resistência e de defesa contra a manipulação das várias formas de concentração de riquezas, tanto materiais, como intelectuais, expressas na materialização das organizações sociais.

¹⁶ Para Marx e Engels (1986), o primeiro ato histórico dos homens, pelo qual são distintos dos animais, não é o fato de pensar, mas de produzir seus próprios meios de vida. Assim, o trabalho se constitui uma das categorias fundamentais do materialismo histórico.

Nas considerações de Vázquez (2007, p. 245), “[...] as ciências que progridem mais rapidamente são aquelas cujo desenvolvimento constitui uma condição necessária do progresso técnico imposto pela produção, progresso que serve de mediação indispensável”. Neste sentido, é possível falar em níveis diferentes da práxis, de acordo com o grau de conscientização do sujeito no processo de transformar o produto de sua atividade prática em outro.

[...] todas as revoluções anteriores aperfeiçoaram a máquina do Estado, e o que é necessário é quebrá-la. Mas Marx só podia chegar a essa conclusão baseado na experiência histórica dos anos de revolução de 1848 a 1851. Ou, como diz Lênin: “Não foi o raciocínio lógico, mas sim o desenvolvimento real dos acontecimentos, a experiência viva dos anos de 1848 até 1851, o que produziu essa maneira de formular a questão”. Mas a experiência ainda não dissera – ou, mais exatamente, não podia dizer – sua última palavra em relação ao problema concreto de determinar com que se substituiria a máquina estatal uma vez destruída (VAZQUEZ, 2007, p. 251).

Marx e Engels (1996, p. 27-28) entendem que “[...] os indivíduos, portanto, dependem das condições materiais de sua produção”, dependem ainda do modo produção e do que produzem. Para explicitar melhor a relação entre produção e reprodução dos meios de vida, subordinada ao que se encontra na natureza, é necessário entender que a vida dos indivíduos depende de suas condições materiais de produção.

Após as leituras do materialismo histórico, passamos a entender melhor a realidade social por meio da análise das categorias na sociedade movida pelo capital, que é uma reestruturação da relação dos conceitos básicos, refletidos na realidade capitalista e na compreensão dos processos contraditórios que se manifestam nas lutas sociais.

A constituição da Educação do Campo precisa ser mediada pelas lutas sociais para potencializar a construção de conhecimentos socialmente significativos no âmbito da práxis da escola. Deve ser um meio de articulação entre teoria e prática na formação dos educandos, educadores e comunidade, na aprendizagem de como trabalhar e realizar com os sujeitos sociais as articulações da práxis orgânica. Nessa práxis, devem estar intrínsecos os conhecimentos do cotidiano e os

conhecimentos elaborados, de modo a garantir a construção de um saber unitário, como síntese dos conhecimentos, desde a sua particularidade à sua universalidade.

Sob esta perspectiva, temos como princípio uma educação progressista, para que a Educação do Campo, como direito, tenha, de fato, saberes que preparem os sujeitos para o exercício da vida. Como estabelece Freire (1997, p.117-118)

Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa a si mesmo. As pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo. O educador juntamente com a comunidade são sujeitos do processo educativo, o educador aprende ao ensinar e o educando ensina ao aprender, isso requer uma relação dialógica e de respeito em saber respeitar o pensamento do outro. Não penso automaticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros, pois o diálogo não reduz um ao outro. Não é favor o que um faz ao outro (Freire 1997, p. 117-118).

A capacitação do educador deve ser coerente com os princípios da Proposta da Educação Básica do Campo¹⁷. Quando se trata de educadores e educandos, a escola do MST vive um contexto privilegiado de formação, porque os seus membros estão sempre em embates, na luta pela garantia da Educação do e no Campo, e por possuírem um histórico de lutas e resistências significativas na comunidade, com vistas à construção de possibilidades de emancipação na luta pela terra, pelo território material e qualidade de vida. No entanto, essa condição diferenciada só será efetiva se houver lutas organizadas por sujeitos conscientes e grupos de estudo com objetivos comuns, troca de experiências, mobilização para criação de novas políticas públicas e políticas sociais voltadas à Educação do e no Campo.

As ações de formação continuada¹⁸ precisam partir de uma reflexão sobre a

¹⁷ Livros 1, 2, 3 e 4, *Por uma Educação Básica do Campo*, contêm a proposta que norteia a educação camponesa, de acordo com o processo 23001.000329/2001-55, Parecer nº 36/2001, aprovado em 04.12.2001 (Parecer da SEED- PR).

¹⁸ A formação continuada iniciou-se em 2003, com a finalidade de subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica. Institucionaliza e fortalece o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. São os instrumentos legais que a instituem: Edital SEIF/MEC 01/2003 e Chamada Pública, publicada no DOU de 24 de fevereiro de 2010, Seção 3, p. 25; Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, instituído pela Portaria nº 1.129, de 27/11/2009; e Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, instituídos pelo Decreto nº 6.755, de 29/01/2009. Contavam com um modelo de

realidade, de uma tematização ou problematização da prática dos educadores e que seja compartilhada com outros educadores. Percebemos que a formação é necessária a todos os profissionais de educação, mas deverá acontecer, particularmente, com os educadores que trabalham com os camponeses, que não possuem cursos específicos para mediar as trocas de conhecimento, garantindo estudos a respeito da realidade na preservação das suas raízes ou envolvê-los na realidade da escola. A experiência que faz parte das vivências dos camponeses deverá ser discutida e incorporada nos conteúdos escolares, garantindo suas especificidades.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p. 16).

Como os Sem Terra são provenientes de várias regiões do país, ocorre uma miscigenação bastante intensa, com culturas variadas. Constata-se que comunidades ou grupos organizados procuram conservar os valores culturais familiares além dos adquiridos nas convivências coletivas. Estes são socializados entre a comunidade e destacadas, sobretudo, as datas de chegada aos acampamentos.

No mês de abril, são feitas manifestações em todo o país em repúdio às impunidades e violências sofridas no campo brasileiro, porque nesse mês houve o mais importante caso contemporâneo de violência no campo, o Massacre de Eldorados dos Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996, resultando em 21 mortos e 37 feridos de bala. A ação policial se utilizou de 155 homens de dois grupos da Polícia Militar do Pará para atacar os Sem Terras.

gestão (inclusive intersetorial e relações federativas): a implementação das ações se dá por meio de colaboração entre instâncias dos governos federal, estadual e municipal: Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica – SEB, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, as Instituições de Ensino Superior e os Sistemas Públicos de Ensino que aderiram às ações de formação ofertadas (BRASIL, 2010c).

Figura 10- Imagens do Massacre de Eldorado dos Carajás¹⁹



Fonte: Araújo (1996)

Na imagem, a sem-terra Andrelina de Souza Araújo está com o filho Róbson no colo e chora a morte do marido João Rodrigues de Araújo, assassinado no massacre de Eldorado dos Carajás aos 48 anos. Na época, Andrelina tinha 42 anos, e a criança, três. Além do garoto, João Rodrigues deixou órfãos outros seis filhos (Jornal Sem Terra). Este acontecimento violento do Estado de direito contra os trabalhadores nos movimentos sociais, levou Brandão (2003a, p.47) a afirmar que:

A política de exclusão social atual e a forma como o sistema capitalista está organizado têm provocado a violência no campo. Por exemplo, enquanto para o MST, fechar uma agência bancária ou fazer uma ocupação ou acampamento é participar da conquista do direito de viver, trabalhar e produzir; para os latifundiários e muitos integrantes do governo, as ações dos sem-terra são sinônimos de ataques ao direito de propriedade adquirida, de vadiagem e de agressão ao governo (BRANDÃO, 2003a, p. 47).

¹⁹ O massacre ocorreu em 17 de abril de 1996, por volta das 17h, quando cerca de 1.100 Sem Terra, ligados ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), interditaram a rodovia PA-150, na altura da curva do “S”, em Eldorado dos Carajás (a 754 km de Belém). Os manifestantes marchavam rumo à capital paraense para exigir a desapropriação da fazenda Macaxeira, em Curionópolis (PA), ocupada por 1.500 famílias. O fotógrafo Jorge Araújo, da Folhapress, recebeu o prêmio Vladimir Herzog de Anistia e Direitos Humanos pela foto acima, um dos retratos-símbolos do massacre. (Jornal Sem Terra 1996).

De acordo com os documentos citados, é possível observar que o Estado capitalista e burguês tem desenvolvido poucas ações concretas para garantir uma Reforma Agrária justa e com implementação de políticas de incentivo das famílias no campo. Seu objetivo é contribuir com o crescimento do agronegócio, como está explícito nas políticas de financiamento da agricultura e, para isto, utiliza-se de diferentes mecanismos, entre eles a força militar de forma violenta, utilizando-se da mídia para acusação e personalização dos movimentos, entre eles o MST.

A violência e os conflitos sociais e a forma de divulgação da mídia têm levado a sociedade a acostumar-se com a violência cotidiana, achando-a normal, corriqueira e até banal. Isto não significa que a sociedade a evite e se acomode. Por outro lado, o desafio contemporâneo é o de "conviver" com a violência, com indignação e compromisso com sua erradicação, o que geralmente não acontece por acomodação, independente de onde ela se manifeste. (BRANDÃO, 2003a, p. 48-49).

Neste contexto, é notável o papel que a mídia tem assumido nos meios de comunicação e divulgação, visto reagirem com indiferença às organizações e movimentos sociais. Como exemplo disto, destacamos os massacres de Eldorado dos Carajás/PA, Corumbiara/RO, além disso, as operações policiais e governamentais têm dificultado as investigações de violência cometidas no campo brasileiro.

Figura 11 - Imagens do Massacre de Eldorado dos Carajás



Fonte: Araújo (1996)

Diante dos acontecimentos vividos pelos Sem Terra, é interessante destacar as considerações feitas por Gramsci (2007) a respeito do papel educador desempenhado pelo Estado. O “Estado educador” acontece da seguinte maneira:

Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se organiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, não se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade (GRAMSCI, 2007, p. 28).

Na maioria das famílias que faz parte do MST, suas ações envolvem um posicionamento em relação aos direitos e deveres. Eles são constituídos por vários elementos, sendo os mais destacados a luta por terra, saúde, políticas públicas, investimentos, recursos para a agricultura e a exigência de que a terra seja de quem nela trabalha e constrói sua vida, escola e comunidade.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 2002, p.16).

A formação deve ser contínua para que os trabalhadores em educação possam ter ferramentas ideológicas para construírem, juntamente com a comunidade, as práticas políticas e pedagógicas das escolas do e no campo. Dessa maneira, os educadores desenvolverão uma proposta interdisciplinar, pluralista e integradora, que pode ser ampliada e enriquecida no trabalho a ser desenvolvido

com os educadores em exercício, mediante programas que articulem intimamente o campo, o científico, o social, o político, o emocional e o pedagógico, numa visão unitária e multidimensional da cultura.

A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente, (FREIRE, 2002, p. 16).

É fundamental a realização de cursos que possibilitem aos educadores a ampliação de seus horizontes de conhecimentos, orientando sua organização de forma interdisciplinar. Na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, os encontros de formação continuada acontecem com a participação de todos os trabalhadores da educação, sendo que as questões abordadas geram as temáticas para o trabalho científico, objetivando o estudo de teorias e práticas, fundamentadas em autores que tenham a mesma linha progressista, socialista do materialismo histórico dialético.

São obras primárias e secundárias, que utilizam uma metodologia de problematização do ensino e aprendizagem dos sujeitos, como ferramenta para a ação e reflexão crítica da realidade, promovendo a interação e construindo conhecimento com base na realidade investigada. Como exemplo desses autores, citamos Snyders, Makarenko, Freire, Pistrak, Cecílio, Silva, Brandão, Martins, Caldart, que tentam responder questões como: Qual a real função da Educação do Campo? Quais as ferramentas pedagógicas do educador do campo? Como deve ser construído o processo de formação continuada dos educadores do campo? Que formação deve ter o educador para atuar na Educação do Campo? Educação do e no Campo como direito subjetivo de todos.

Nas discussões propostas por Freire, é importante observarmos o seguinte apontamento:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e

alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2002, p. 18).

Este projeto de formação continuada, presente no MST, visa trabalhar a Educação do Campo como direito, de modo que os educandos e as educadas possam assumir sua identidade camponesa pela valorização de sua cultura e sua participação nos movimentos sociais. A proposta da Educação do e no Campo no MST tem como prática a educação voltada aos educadores na formação de seu quadro de dirigentes das comunidades, que deverão inserir-se nas propostas de educação voltada para a realidade das comunidades.

O conhecimento amplo do educador deverá estimular leituras e aprendizados dos movimentos sociais. A educação que tem por princípio o trabalho pautado na realidade dos educandos propõe alternativas de uma vida digna, com respeito às especificidades, sem promover o êxodo rural ao estimular, com argumentos ilusórios, a saída ou retirada do homem do campo. A Educação do Campo não induz os sujeitos camponeses à ideia de que, para alcançar uma boa vida, os filhos dos agricultores precisam ir para a cidade, por entender que ambos são diferentes e que a relação de dependência entre campo e cidade está associada aos meios de comunicação.

A Educação do Campo considera que o progresso pode acontecer em todo lugar e que os camponeses que vivem no campo também devem obter conhecimentos e discutir a importância da organização e administração dos pequenos produtores, visando à formação de associações comunitárias ou cooperativas nucleadas na agricultura familiar. O importante é a organização do espaço camponês como meio de produção alternativa e orgânica, para garantir uma subsistência saudável.

Para chegar a esta organização, é preciso que as práticas pedagógicas sejam incentivadas não somente na escola, mas nas comunidades onde a escola está. Que seja dinâmica e contribua com a transformação do meio em que o sujeito camponês vive, como necessidade histórica, para a qual foi atribuída a função humana de socializar as descobertas do conhecimento acumulado historicamente

pela humanidade. Seu desenvolvimento é marcado pela intencionalidade do planejamento do educador/educadora e produtor/produtora, que têm sua atenção voltada para ações significativas, de acordo com a realidade vivida e que espelhem a vontade de mudança da sua realidade imediata.

A efetivação desta prática educativa conta com uma assessoria externa, nomeada, realizando-se no interior do processo pedagógico da escola. Entre as características principais, encontram-se (além de seu caráter coletivo e ascendente) justamente aquelas apontadas como ausentes no projeto municipal: o envolvimento e debate acerca da Educação do e no Campo como política pública.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedade em que se faz isso em que se queimam igrejas de negros se apresenta ao mundo como pedagogia da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (FREIRE, 2002, p. 20).

Com o passar do tempo (principalmente após o ano de 1992), os movimentos sociais começaram a organizar-se para que os governos reconhecessem o valor da Educação do Campo. O povo começou a sentir que também tem direito à voz, como forma de superar as ideologias dominantes aqui apresentadas.

Como elemento vinculado à categoria trabalho, em sua forma abstrata, a precariedade é a expressão das condições sócio-históricas de reprodução do capital, que, nas últimas décadas do século XX, com o novo modelo de reorganização do capital, assumem uma força mais ofensiva, principalmente com a retomada do pensamento neoliberal que prega o desmantelamento da legislação social e de políticas voltadas à defesa dos direitos sociais. (LARA; MARONEZE, 2012, p. 123).

Portanto, os filhos dos trabalhadores, jovens e adultos devem ser educados não só para realizarem tarefas, como para se tornarem sujeitos pensantes e capazes de tomar suas próprias decisões. Durante a história da educação rural, os camponeses eram – e ainda são – vistos pelo sistema educacional brasileiro e pela sociedade como sendo rudes, ao serem considerados como extensão da cidade, negando aos sujeitos do campo sua própria identidade, buscando seu gerenciamento e controle.

O governo afirma que o problema não estava na falta de recursos, mas na ineficiência de sua aplicação. Diante disso, conferiu importância à introdução de novas formas de controle e gerenciamento do ensino, requisitando novas funções aos trabalhadores docentes adequadas às relações sociais produtivas expressas no âmbito da reforma neoliberal do Estado e da educação (LARA; MARONESE, 2012, p. 29).

A consecução das finalidades educativas acima expostas depende da formação de seus professores. Com a valorização da formação continuada, afirma Martins (2004), foi possível ajudar as escolas municipais a se organizarem na construção de um debate acerca das finalidades de sua própria formação como garantia de políticas públicas. Mesmo que pareçam ser experiências pontuais, somam-se na formação dos sujeitos do campo.

Com as experiências positivas, especificamente da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, iniciou-se, em agosto de 2003, a realização de vários encontros, diferenciados nos tempos escola, comunidade e universidade. As atividades foram desenvolvidas em encontros semanais com educadores e coordenação da escola e quinzenais com a presença de educadores das universidades, amigos dos movimentos sociais e com atividades mais amplas, oferecidas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)²⁰. Um projeto permanente de extensão possibilitou o aporte necessário para a realização

²⁰ O MST tem uma pedagogia, que é o jeito através do qual o movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte. O princípio educativo desta pedagogia é próprio movimento (MST, 1999, p. 5).

da formação continuada. Os encontros se preocupam em corresponder às necessidades de formação dos educadores que trabalham com a educação básica, atendendo à população do campo, salvaguardadas suas especificidades inerentes à realidade camponesa.

Para a Educação do e no Campo, no MST, a ligação das escolas está relacionada às experiências sociais na organização das comunidades e na apropriação da leitura e escrita, para facilitar a compreensão das forças econômicas, políticas e sociais em torno da posse da terra. Reforça-se nos (as) camponeses (as) e nos (as) educadores (as) a afirmação de uma Formação Continuada como ferramenta de discussão que contribua com o município para ajudar as escolas a pensarem a construção de um debate acerca da formação de educadores/professores como garantia de política pública.

Nos movimentos sociais, valoriza-se a dimensão dos trabalhadores e nas comunidades, com pesquisas participantes de acordo com os moldes trabalhados por Pistrak (2000, p. 30). Este afirma que a revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é uma arma ideológica da revolução.

Nesta ótica, entende-se que educação é mais do que escola. A educação diz respeito ao complexo processo de formação humana, que tem, nas práticas sociais, o principal ambiente dos seus aprendizados. Trata-se de uma educação escolar comprometida com a educação do modo de vida dos Sem Terra, por entender que a escola deve ser ocupada pela classe trabalhadora e está vinculada aos objetivos estratégicos da luta de classes. Como afirma o autor

A luta é real, possível, necessária; lutar para dispor de professores formados, classes pouco numerosas, não mais do que... alunos por classe, lutar para desmistificar as matérias transmitidas, é ao mesmo tempo denunciar a incompatibilidade desses objectivos com o poder actual e obter de imediato, sem qualquer dúvida, alguns êxitos. Nas escolas, como no mundo operário, os êxitos parciais são condições *revolucionárias* do êxito, pois são elas que consolidam a combatividade. E se deixassem de lutar... A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus 'próprios coveiros' (Snyders 1976, p. 105).

Snyders (1976) ao enfatizar a escola como monopólio, a escola submissa, chama a atenção do Estado para a proposta socialista marxista, na qual a educação permanente não destrói a escola, mas apresenta outras experiências educacionais. Afirma que:

A escolaridade criou uma nova espécie de pobres, os não escolarizados, e uma nova espécie de segregação social, a discriminação entre aqueles a quem falta educação e os que se orgulham de a ter recebido (SNYDERS, 1976, p. 79).

A ênfase primordial apresentada por ele é também discutida por Freire (1972) ambos discutem a relação de unidade entre a teoria e a prática como um processo histórico, no qual a educação se apresenta como instrumento de manutenção das desigualdades sociais, reforçando a privação de conhecimentos, porque o mesmo não é democratizado para todas as classes sociais.

O conceito do objeto, eu conheço o objeto, eu produzo o conhecimento do objeto. Quando o leitor alcança criticamente a inteligência do objeto de que o autor fala, o leitor *conhece* a inteligência do texto e se torna co-autor desta inteligência. Não fala dela como quem apenas dela ouviu falar. O leitor trabalhou e retrabalhou a inteligência do texto por isso ela não estava lá, imobilizada, à sua espera. Nisto se encontra o *difícil* e o *apaixonante* do ato de ler. Infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto. Seria certamente através da experiência de recontar a estória, deixando sua imaginação, seus sentimentos, seus sonhos e seus desejos livres para criar que a criança terminaria por arriscar-se a produzir a inteligência mais complexa dos textos (FREIRE, 1997, p. 30-31).

Um dos aprendizados da luta dos Sem Terra é que o processo formativo vivenciado na luta social, na organização coletiva, enquanto sujeitos de direitos, pode servir como experiência para pensar outros processos de educação para a humanização. As escolas camponesas, em particular as do MST, têm sido

reconhecidas e chamadas de Pedagogia do Movimento,²¹ pelo esforço de combinar este processo de formação humana mais ampla com a intencionalidade educativa de cada prática específica, inclusive a escolar.

O princípio da Educação do/no Campo em Querência do Norte é resultado de uma luta ampla do MST que fortaleceu as lutas do MST no município, afirmando a trajetória da luta pela terra e a importância das ações reflexivas dos trabalhadores. Inclui a identidade historicamente formada na diferenciação dos nomes sem-terra e Sem Terra, com uma pedagogia que trabalha as vivências, cultura, ações e místicas que proporcionam o debate social da proposta de uma educação com diretrizes e olhares especiais para a educação brasileira²², conforme conteúdo do artigo 28 da LDB, que propõe medidas de adequações das escolas do/no campo.

Por ser a escola um contraditório mecanismo de opressão ou libertação, acumula em suas experiências pedagógicas a construção da Educação do Campo. A Educação do Campo pensa a educação desde a particularidade dos sujeitos que vivem do trabalho do campo até sua realidade e suas relações sociais. Reconhece a especificidade dos processos produtivos, do trabalho, das formas organizativas, das lutas sociais, dos processos culturais do campo e defende que se pensem as práticas educativas vinculadas a estes processos.

A escola tem um papel na sociedade, tem a tarefa de educar, não pode reproduzir mecanismos de alienação. Como evidencia Pistrak ao discutir que:

O pedagogo não deve se intrometer na vida das crianças, dirigindo-a completamente, esmagando-as com sua autoridade. É preciso suscitar nas crianças preocupações carregadas de sentido social, ampliá-las, desenvolvê-las, possibilitando às próprias crianças a procura das formas de realização (Pistrak, 2000, p. 181-182).

A luta por Educação do Campo é uma luta dos movimentos sociais do campo e

²¹ Esta luta por direitos é educativa para a classe trabalhadora porque amplia a sua consciência política e fortalece sua identidade de classe.

²² O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça (BRASIL, 2013).

tem oportunizado o amadurecimento dos direitos sociais e humanos, porque os espaços públicos têm sido conquistados com essas lutas articuladas internacionais²³. As escolas dos assentamentos e acampamentos do MST têm ocupado diversos espaços públicos pela conquista do direito, citado neste trabalho. Os movimentos sociais ligados à Via Campesina vêm conquistando essa perspectiva de Educação do Campo, porque o movimento atua em meio a lutas sociais, em particular a luta pelo direito de viver e trabalhar no campo.

Ao considerarmos que vivemos em uma sociedade de classes, é impossível pensar uma escola única para todos. Esta seria o ideal se não houvesse tantas desigualdades sociais, como lembra Snyders, (1976 p. 19) quando afirma que “a escola não é única, não pode sê-lo numa sociedade dividida em classes”. Porém cabe à classe trabalhadora ocupar as escolas, numa construção coletiva, comprometida com um projeto de classe. Sabemos que sozinha a escola não transforma a sociedade, mas as comunidades organizadas podem influenciar e contribuir com as experiências pedagógicas das escolas do MST.

Para o educador-educadora dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de informes a serem depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desorganizada (FREIRE, 1982, p. 83).

A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganha sentido quando há integração contínua e permanente entre o saber escolar e o saber social, entre o que o educando aprende na escola e o que ele traz consigo.

²³ A Via Campesina é um movimento internacional que articula organizações camponesas, pequenos agricultores, organização de mulheres camponesas e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Trata-se de um movimento autônomo e pluralista. Está formada por organizações nacionais e regionais, cuja autonomia é cuidadosamente respeitada. Está organizada em oito regiões: Europa do Leste, Europa do Oeste, Nordeste e Sudeste da Ásia, Sul da Ásia, América do Norte, Caribe, América Central, América do Sul e na África. A Via Campesina Brasil é formada por MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MPA– Movimento dos Pequenos Agricultores, MAB– Movimento dos Atingidos pela Barragens, MMC– Movimento de Mulheres Camponesas, FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil, CPT – Comissão Pastoral da Terra, – Pastoral da Juventude Rural.

Sem Terra é mais que Sem Terra, exatamente porque é mais que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela identidade, uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica e uma cultura de luta e de constelação social. Há um processo de construção deste sujeito, que é a história da formação do sem-terra brasileiro, em um recorte político e cultural diferenciado (CALDART, 2002, p. 129).

A escola precisa investir no trabalho de formação e conscientização dos educandos e dos trabalhadores da Educação do e no Campo, devendo buscar recursos e disponibilidade para um amplo trabalho de conscientização.

E é precisamente quando – às grandes majorias – se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram alienadas e dominadas. O intuito da ultrapassagem do estado de objeto para sujeitos – objetivo da verdadeira revolução – não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem da sua reflexão (FREIRE, 1987, p.127).

A relação de parceria com o governo ainda é necessária para a realização dos objetivos da escola do campo e das organizações dos movimentos sociais que, em primeiro lugar, precisam assegurar a efetivação do direito às escolas. Depois, a elevação do nível de escolaridade de toda a população Sem Terra acampada, assentada, ribeirinha, ilhéus, faxinalenses, quilombolas e outras formas de organização. Escolas com projetos de educação a serviço das classes trabalhadoras mantidas por cofres públicos.

2.3 As práticas que se transformam em práxis nas escolas do MST

O papel do educador do MST na ação prática educativa é provocar, desafiar e estimular o educando a tomar consciência das necessidades enfrentadas na sociedade capitalista, refletindo sobre as contradições do estado brasileiro, o qual não se compromete com uma educação para a emancipação.

O MST vem exercendo uma tarefa ativa nas afirmações do que quer e a prioridade de suas lutas, tanto nos encontros realizados nas universidades, como em cursos do próprio movimento e nas instituições públicas que acumularam, ao

longo da história, pesquisas significativas que fortalecem a expansão do conhecimento. Para garantir estas perspectivas, precisa de um movimento orgânico que melhor entenda a sociedade brasileira, sabendo que a educação pública é um direito social e não uma mercadoria e que a educação desempenha o papel de organizar e produzir a cultura.

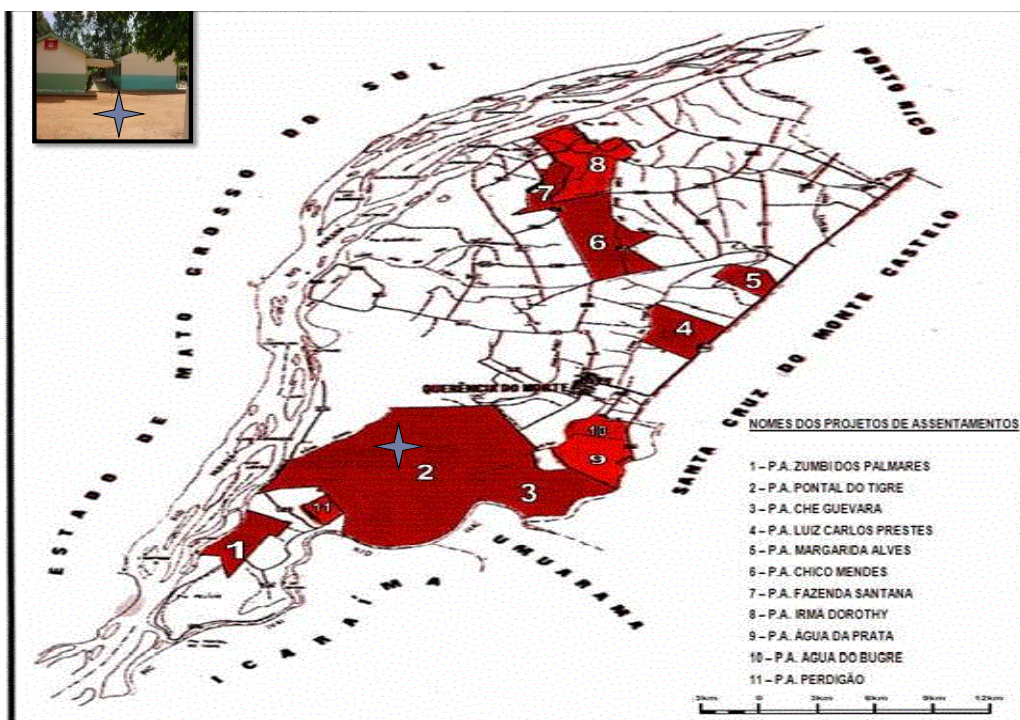
Figura 12 - Aula de campo no pré-assentamento Água da Prata



Fonte: Acervo da Família Comilo, tirada em 2009

Os bons resultados obtidos pela Escola Camponesa Municipal não isenta as responsabilidades do Estado do Paraná e da Prefeitura Municipal de Querência do Norte, já que as condições de funcionamento da Escola ficam a desejar. É preciso manter e expandir suas condições, como transporte, materiais escolares, merenda escolar e sua estrutura funcional, como bibliotecas, valorização e formação de professores. Tais condições são a garantia de acesso e permanência dos educandos e educandas na escola, melhorando cada vez mais o nível imaginário e intelectual dos que conseguem ter acesso à escola. Como apresenta a ilustração do mapa dos assentamentos e acampamentos do MST na região Noroeste do Estado do Paraná dos 9 assentamentos, somente no Assentamento Pontal do Tigre que tem escola organizado pelo MST.

Figura 13 - Mapa dos assentamentos e acampamentos²⁴ do MST em Querência do Norte



Fonte: INCRA, organização: SOUZA, Gilberto Batista e COMILO, Maria Edi da Silva

Diante das pressões que ocorrem atualmente em nossa sociedade e as necessidades das lutas por políticas públicas na história brasileira, ocorre um processo, construído pelos movimentos sociais, de reivindicação da liberdade contra as formas de opressão que têm se intensificado ao longo da história, vinculando-se às questões das lutas pela terra. Devido à realidade política e socioeconômica precária, por ausência do Estado no cumprimento de suas obrigações de garantia do direito à educação, o próprio movimento identificou a necessidade de construir escolas dentro das áreas de ocupação, a exemplo de aulas de campo como pré-assentamento Água da Prata (figura 12).

As lutas realizadas pelo MST foram marcadas pelas primeiras ocupações das Fazendas Macalli e Brilhante, em 1979, no Rio Grande do Sul; da Fazenda Burro Branco, em Santa Catarina e da Fazenda Primavera, em Andradina, São Paulo, ambas em 1980. No Rio Grande do Sul, em 1981, 700 famílias acamparam em

²⁴ Em Querência do Norte, foram fechadas todas as escolas do Campo ou conhecidas como rurais. A única escola que ainda resiste é a escola do MST aqui apresentada.

Encruzilhada Natalina, município de Ronda Alta²⁵.

Com a conquista das terras, em estado de assentamento²⁶, constatou-se o alto índice de analfabetismo, dificuldades para acesso à educação e discriminação por parte do poder público para criar escolas em assentamentos. Consciente destas principais dificuldades, o MST começou a luta por escolas tanto em acampamentos quanto em assentamentos. Por compreender que nesses espaços a educação não está separada da vida dos sujeitos, criou, em 1988, as chamadas Escolas Emergenciais, situadas nos acampamentos do Estado do Paraná. Mediante a participação coletiva dos acampados, as escolas foram construídas com lonas plásticas, compradas pelos acampados e assentados.

Esse modelo de escola era itinerante, uma vez que se situava onde as famílias estavam acampadas. Conforme consta no Caderno das Escolas Itinerantes (EI, 2003), no Paraná, intensificou-se a luta pela legalização das escolas.

No entanto, o que parece garantia de direitos a todos os cidadãos, não tem representação social relevante para a vida das populações que não são urbanas. Muitos teóricos dedicaram suas pesquisas na busca de esclarecimentos sobre esse fenômeno da urbanização que separa campo e cidade não apenas geograficamente, mas, especialmente, nos planos político e econômico, que determinam a vida sócio-cultural dos rurais. A partir de meados do século XX, as políticas nacionais transformaram a posição do rural e do urbano como habitat do homem brasileiro, quando o mundo é redesenhado pelo processo de industrialização e internacionalização da produção (SILVA; HIROSE; CECÍLIO, s/d online).

As experiências itinerantes realizadas nos acampamentos tiveram início em frente ao Palácio do Iguaçu, em junho de 1999. Organizou-se uma escola que funcionou por 14 dias. A experiência foi batizada como Escola Itinerante, em referência às Escolas Itinerantes do Rio Grande do Sul.

²⁵ <http://www.mst.org.br/book/export/html/3>

²⁶ O conceito de território do camponês, na compreensão agrária brasileira, mostra-se de fundamental importância, porque, conforme Milton Santos (2001, p. 20): “O território, visto como unidade e diversidade, é uma questão central da história humana e de cada país e constitui o pano de fundo do estudo das suas diversas etapas e do momento atual”.

Figura 14 – Construção do acampamento na cidade de São Miguel do Iguaçu



Fonte: Família Comilo

O MST é reconhecido pela sociedade como um movimento social, organizado pelos trabalhadores do campo em luta, e que, diante de sua organização, consegue pressionar o Estado para fazer a reforma agrária. Pode-se afirmar que esta é uma das reivindicações que o movimento prioriza por meio de suas lutas.

Figura 15 – Escola Itinerante



Fonte: MST

A Educação do e no Campo, pensada pelos Movimentos Sociais, tem como projeção histórica a luta pela superação de todo o tipo de injustiça. A transformação da estrutura fundiária, tratada pelos governantes como um bem pessoal e não social, gera o enfraquecimento da agricultura familiar e dificulta o debate no processo de democratização, gerando extrema pobreza. Diante da concentração das riquezas, a luta por uma sociedade menos excludente pode ser considerada a locomotiva do Movimento. Ressaltamos a educação como parte do processo essencial para a formação da consciência dos sujeitos históricos que aprendem, pela luta, a conquista do espaço de democratização da sociedade. Vislumbram como horizonte a superação das relações da sociedade de mercado e a construção de uma sociedade verdadeiramente humana. As contribuições de Monteiro (2003) nos fazem refletir a respeito ao afirmar que:

O direito ao desenvolvimento tem uma natureza mista, complexa, plural e dialética. É um direito dos indivíduos e dos povos (que os Estados representam), mas é, antes de mais, um “direito do homem”. É direito a um desenvolvimento global, responsável e solidário com toda a humanidade, no espaço e no tempo, fundado no respeito da dignidade dos seres humanos e na sua participação, para melhorar a sua qualidade de vida, sobretudo dos mais pobres e vulneráveis, por meio da produção sustentável e justa distribuição dos “bens públicos globais” necessários a uma vida digna, saudável, longa e criadora. (MONTEIRO, 2003, p. 14).

O MST difere de outros movimentos sociais por construir uma práxis pedagógica voltada à sua realidade e, por intermédio de sua ação pedagógica, desenvolve a identidade do sujeito Sem Terra, ou seja, do sujeito coletivo.

No território camponês brasileiro, a expansão do capital configura-se por meio das ações dos grandes monopólios econômicos, aliados ao Estado e aos representantes dos latifúndios, introduzindo novas relações econômicas e sociais para fortalecer o modelo capitalista. Esse processo evidencia fatores eminentemente dominantes que atendem às concentrações do capital. Por meio das dimensões política e econômica (agrícola, industrial e comercial) implementadas no campo, valoriza-se o capital sem considerar os problemas que afetam a vida dos trabalhadores. No período de 1964 a 1984, muitos trabalhadores perderam suas produções e propriedades devido às condições de dominação e exploração.

Os dados demonstrado evidenciam que a população rural: acampados, assentados, ribeirinhos, atingidos por barragens, quilombolas, indígenas e ilhéus, entre outras – do Pará, de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima e Amapá –, não foi considerada. Observando que o Brasil também se constitui com esses Estados e suas populações, os dados divulgados oficialmente provocam dúvidas sobre a possibilidade no atendimento educacional da população camponesa não estimada, ou seja, não existente oficialmente (SILVA; HIROSE; CECÍLIO, s/a, p. 4).

No século XXI, as políticas de Educação do e no Campo no Brasil, em particular no estado do Paraná, são desenvolvidas com a atuação do MST. Compreendem as políticas sociais introduzidas pelas lutas consolidadas com outros movimentos, nos debates governamentais e não governamentais realizados nacionalmente sobre a educação das famílias camponesas que vivem no e do campo.

A atuação do movimento é dialética e contraditória. Ao longo da história, os sujeitos do campo vêm lutando com o Estado por garantia de direitos para que a Educação Escolar do Campo seja concretizada, oferecendo condições físicas às escolas, transporte e acesso à educação para os camponeses e na formação de professores. No entanto sabemos, graças a Marx que:

Isso de educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores [...] e outra completamente diferente é designar o Estado como educador do povo. (Marx, 1985, p. 5-30).

O MST, por meio de suas lutas, esforça-se para obter recursos para a educação, negocia para que o Estado libere recursos para a Educação do e no Campo e, nesse sentido, disputa a condução da organização do trabalho escolar, da qual o Movimento não abre mão para as concepções urbanizadas de escola e de educação.

As escolas para o MST é um lugar de vida, portanto, remetem um olhar profundo a respeito do que esta acontecendo no processo de disputa e fechamento de escolas, que, neste momento, está relacionado às disputas de projetos de campo

no território brasileiro. Os governos têm demonstrado a opção pela agricultura do agronegócio, que, em sua definição de campo, usam a lógica de pensar o campo sem escola.

Depois do direito de viver – o primeiro dos direitos de cada ser humano, com os conexos direitos básicos à alimentação, à habitação e a cuidados de saúde elementares –, todos os direitos se resumem num meta-direito ao desenvolvimento como direito a uma vida com o maior nível de dignidade humana possível. É, portanto, direito a um processo de desenvolvimento que respeite e favoreça a realização de todos os direitos (MONTEIRO, 2003, p. 23)

Diante da realidade vivida pelos sujeitos do e no campo, os camponeses têm mostrado sua resistência contra esse modelo que concentra cada vez mais terras e riquezas, desapropriando os sujeitos que vivem no e do campo, com base na produção que tem como finalidade o lucro. Nessa lógica, os camponeses são considerados como “atraso”. Por isso, lutar contra o fechamento das escolas tem se constituído como expressão de luta dos camponeses, de comunidades contra o modelo capitalista neoliberal para o campo.

De acordo com o Censo Escolar²⁷ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, existiam 107.432 escolas em 2002. Em 2009, o número de estabelecimentos de ensino foi reduzido para 83.036, significando o fechamento de 24.396 estabelecimentos de ensino, sendo 22.179 escolas municipais (MST, 2011).

Essas escolas foram fechadas por estados e municípios, mas o Ministério da Educação também tem responsabilidade. Porque não estabeleceu critérios definidos que determinem o fechamento de escolas, que explicitem os motivos pelos quais são fechadas, ou em que medida se pode ou não fechar uma escola no campo. No município de Querência do Norte, a discussão em torno do fechamento de escolas acontece baseada no discurso do custo aluno e a favor do plano de carreira e cargos do município, que para garantir os avanços da carreira do magistério optou-

²⁷ Dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 2009, do Censo Escolar do INEP/MEC (2002 a 2009), e da Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária INCRA (2010).

se pelo fechamento de escolas.

Vale ressaltar que os empresários do agronegócio detêm poder e ocasionam extrema desigualdade no campo brasileiro. A expansão do capital configura-se por meio de ações dos grandes monopólios econômicos, utiliza o aparelho do Estado, seus funcionários e representantes do latifúndio que, desde a década de 1970, introduzem novas relações econômicas e sociais, privilegiando o agronegócio no Brasil.

Considerando que, a partir da década de 1970²⁸, a corrida para as cidades, em busca de colocação nos postos de trabalho operário nas fábricas vinculada à falta de estrutura social, propiciou as condições necessárias ao processo de exploração indiscriminada, no campo e na cidade, de todos os braços, independente de idade e da necessidade de formalidade das relações de trabalho (CECÍLIO; s/a p. 81).

Destacamos políticas e programas que se apresentam como voltados à educação no campo: Avaliação do Plano Nacional 2001 a 2008; Escola Ativa; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária, 2004; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, CNE/2002; Seminário Nacional de Educação do Campo, 2003; Programa Caminho da Escola, 2007; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), 2007; Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC); Coordenação Geral de Educação do Campo na SECAD/MEC; publicação das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo), SECAD/MEC, 2004; Diagnóstico Perfil da Educação do Campo, INEP/MEC; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007; publicação, pelo CNE, das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, Res. CNE/CEB Nº 02/2008 (BRASIL, 2008).

Estes, junto a programas de formação continuada para professores em áreas de remanescentes de quilombos, além de outras metas, são divulgados para amenizar os anseios da população e coagi-la por meio de discursos, leis e normas de difícil acesso, que são direitos objetivos e na prática direitos subjetivos na Educação do Campo.

²⁸ http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/5_politicas_publicas_cp11.pdf

No Estado do Paraná, o processo não é diferente, o governo mantém os mecanismos econômicos e o referido modelo de vida no campo é alterado pelas formas de produzir na agricultura, provocando o êxodo rural, associado ao crescimento da dependência da indústria química e mecânica e, mais recentemente, da genética.

Marx também buscou a superação da dicotomia entre sujeito e objeto na pesquisa científica promovida pela lógica formal (NETTO, 2011). O autor citado, ao desenvolver seu estudo sócio-histórico de relevância universal, refletiu sobre a ação revolucionária dos trabalhadores, cujo objetivo era, e ainda é, a emancipação humana e ruptura com a ordem social comandada pelo capital.

Percebendo que poderia ter um caminho, um método científico correto para interpretar o movimento e as contradições do mundo, dos homens e de suas relações sociais, Marx e Engels (1986) pensaram sobre um instrumento de análise que, se utilizado como método científico, demonstrasse o movimento dialético e contraditório do mundo, conferindo ao método um caráter materialista e, sobretudo, histórico. Ao desenvolver o método dialético para pesquisar a economia política da sociedade burguesa, apoiou-se na dialética para interpretar a realidade, visão de mundo e práxis.

O trabalho, enquanto princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e esta, frente ao trabalhador, faz-se propriedade alheia, a ele estranha prejudicial, nociva. Sua realização aparece como privação do operário, porque, à medida que a economia política oculta uma alienação²⁹ que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir da atividade humana como trabalho completamente estranho ao homem e à natureza.

O trabalho subsume os indivíduos sob uma determinada classe social, predestina-os a ser indivíduos e membros de uma classe. Todo homem subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto da atividade vital ou manifestação de si mesmo. A divisão do trabalho, portanto, dividiu o homem e a sociedade humana, mas tem sido a forma histórica do desenvolvimento da sua vida, relação de domínio sobre a natureza.

²⁹ Para ampliar o conhecimento sobre os conceitos de alienação e fetichismo, consultar Dicionário da Politécnica: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>

Todos os progressos da civilização e todo aumento da força produtiva enriquece o capital, não o trabalho. Acrescenta apenas o poder que domina o trabalho e assim ocorre como processo necessário, que suas próprias forças se coloquem perante os trabalhadores como estranhos.

Nesta sociedade, na qual o capital é mais importante do que as pessoas, perdem-se oportunidades de construção de identidade pessoal e coletiva, desrespeita-se o sujeito, criando/gerando contradições internas da/na própria classe trabalhadora (THOMPSON, 1981), que busca a construção da formação humana, que constitui as relações sociais concretas.

Em contraposição a este processo, a Educação do Campo nas escolas dos acampamentos e assentamentos, segundo Caldart (2000), o MST apresenta sua obra educativa em três dimensões. A primeira é o resgate da dignidade de milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. A segunda é para a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A terceira é para a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra, que combina escolarização com preocupações maiores de formação humana e de militantes.

Esta é a contribuição do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em sua luta diária, enquanto vive as contradições da sociedade de classes e tenta resolvê-las pela superação desta forma de organização social. O MST elabora uma experiência constitutiva de vida coletiva, de identidade e de consciência de classe, vivendo a dimensão dialética do trabalho e da vida. Conforme explica Caldart (2000), a segunda dimensão diz respeito à identidade do Sem Terra:

Assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consegue mesma. (CALDART, 2000, p. 51).

A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história

do MST é a história de uma grande obra educativa. Ao recuperarmos a concepção de educação como formação humana e sua prática, que se encontra no MST desde sua criação, observaram a transformação dos sujeitos Sem Terra, dispostos a lutar e a conquistar seu espaço na história, com ações que constituem o cotidiano da formação da identidade dos Sem Terras do MST.

[...] ocupar a escola “passa a ter um sentido mais amplo”, significando [...] a necessidade da escola ser ocupada (ou deixar-se ocupar) pelos seus próprios sujeitos (educandos, educadores, comunidade), na sua identidade coletiva de Sem Terra, de camponês, de trabalhador do campo, de classe trabalhadora. Ou seja, a ocupação da escola pelo MST precisa ser entendida/trabalhada no sentido ampliado de apropriação da escola pela classe trabalhadora [...] (MST, 2008, p.11).

O desenvolvimento do trabalho das escolas do e no campo exige uma compreensão das lutas e da realidade das famílias para a construção de um trabalho pautado na realidade dos sujeitos do campo. É importante que as experiências com trabalhos pedagógicos não sejam fragmentadas, mas visem todas as dimensões do conhecimento e gerem possibilidades de vivências no campo. As relações de trabalho devem estar ligadas aos camponeses e suas pertencas relações com a natureza, conhecimento da vida, dentro de um espaço escolar que possa contribuir na formação do sujeito.

Como afirma Thompson (1981, p. 398), “[...] aos complexos sistemas e disciplinas humanas, articuladas ou não, formalizadas em instituições ou dispersas das maneiras menos formais que ‘manejam’, transmitem ou distorcem esta matéria-prima”. Os cursos do MST vão além do objetivo de formar tecnicamente para dar assistência às pessoas em lotes dos assentamentos ou cooperativas. Objetiva auxiliar na erradicação do analfabetismo nas áreas de acampamentos e assentamentos.

A Educação no Campo é um direito de todos e realiza-se por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo. É, ainda, uma garantia para ampliar as possibilidades de criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar/camponesa com suas especificidades. Além disso, fortalece a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo,

criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais.

Utiliza metodologias voltadas para a especificidade do campo, objetiva contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável e auxilia na garantia da alfabetização, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) nos acampamentos e assentamentos, áreas de reforma agrária ou comunidades camponesas. Procura garantir politicamente a escolaridade e a formação de educadores para atuarem na promoção da Educação do e no Campo, além de promover formação continuada,

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "*status quo*" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2002, p. 42).

A noção de experiência em Thompson (1981) está intimamente ligada à possibilidade de desenvolver a identidade de classe e a consciência coletiva na perspectiva revolucionária. As dimensões da ética e da política ainda são fundamentais na experiência educativa dos acampamentos/assentamentos, como espaço de formação política para os sujeitos Sem Terra. Outro espaço que contribui para a formação da identidade Sem Terra é a escola³⁰, oferecida desde a primeira infância, por isso a importância de construir princípios que atendam à especificidade do sujeito Sem Terra.

Como o campo é lugar de tensões entre as classes de trabalhadores e latifundiários, é possível afirmar que a reprodução das condições de produção ocorre ali, como, por exemplo, o entendimento de que os educandos do campo não

³⁰ Esta luta por direitos é educativa para a classe trabalhadora porque amplia a sua consciência política e fortalece sua identidade.

precisam de muito estudo, de que estariam predestinados a realizar somente o trabalho manual familiar: tirar o leite, carpir a roça, plantar e colher. Este conceito é reproduzido nos espaços escolares, onde se deixa de fazer uma crítica consistente às reais condições dos trabalhadores do campo, que, ao longo da história, foram expropriados da terra, da escola, da moradia, da saúde e do lazer.

Portanto, a luta política que se impõe à educação da classe trabalhadora do campo não é apenas por um espaço para ler e escrever, mas por escolas e políticas públicas que contribuam com as lutas sociais e seu processo político-mobilizatório. A efetivação de um processo de conscientização das dimensões pedagógicas da Educação do Campo pode contribuir para o fortalecimento da organização e da estratégia das lutas sociais, na perspectiva emancipatória e na direção da transformação social, com hegemonia da classe trabalhadora.

Portanto experiências do MST, expressas no Projeto Político Pedagógico da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, têm se tornado uma práxis para as escolas do campo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), sujeitos históricos do campo. A Educação transformou-se em uma ação de Movimentos Populares que une vários setores camponeses, os quais apoiam a luta por reforma agrária, formando um Movimento por políticas públicas na conservação e ampliação da identidade campesina.

A lógica capitalista atinge as organizações dos trabalhadores tanto na agricultura como na educação. Frente ao processo de cooptação, produzido historicamente no Brasil como parte das táticas de dominação que operam entre a coerção e o consenso, o papel que o professor, na posição de servidor público, exerce na escola é estratégico para qualquer projeto de sociedade e está no centro da disputa por formação.

Os professores, em sua grande maioria, não são militantes, assentados ou acampados. Eles prestam concursos municipais, estaduais ou fazem o processo de seleção simplificada (PSS) para trabalharem nas escolas do campo. Nem sempre recebem formação acadêmica diferenciada ou procedem de editais específicos para o campo, portanto, a afirmação de Figueiredo (2006) ajuda a compreender as contradições vivenciadas pelas escolas do e no campo, bem como por outras conquistas (postos de saúde, cooperativas, outras).

[...] servidores públicos que ocupam os cargos mais imediatos na burocracia estatal (que não ocupam os postos mais altos na hierarquia, que não dispõem do controle sobre o trabalho, que não se encontram na gerência), nas escolas, postos de saúde, que realizam suas funções nos setores de políticas sociais mantidas pelo Estado, isso se apresenta como uma contradição profunda, cuja solução pode reforçar e intensificar as formas de controle social ou podem contribuir para aprofundar essas contradições na relação com o Estado. Para os trabalhadores em educação, essa condição de participar da burocracia do Estado, ainda que a uma enorme distância dos centros de decisão e, portanto, muito mais próximos dos efeitos sofridos pelas comunidades que atendem do que como partícipes da política estatal, coloca inúmeras contradições na formação desta fração da classe trabalhadora. A elaboração dessas contradições e dessa vivência no sentido da ruptura depende, em parte, da atuação dos intelectuais elaborados pelo próprio movimento, de suas lideranças, dos dirigentes que atuam na sua organização de categoria (FIGUEIREDO, 2006, p. 26).

Este é um dos motivos pelos quais o MST disputa todo projeto de educação destinado ao campo. O Movimento sabe que é fundamental intervir no processo, realizar a mediação, estimular uma aproximação com os professores na construção de uma proposta de educação emancipatória e, do ponto de vista da teoria pedagógica priorizada pelos Movimentos. A escola deve ter condição de manter uma visão ampla da educação e não perder o vínculo com as grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando com o princípio educativo com a concepção de que nada não é possível, por isto o Movimento reivindica a autonomia na escolha dos docentes. A luta por Educação do e no Campo é uma luta dos movimentos sociais do campo na luta por direitos sociais e humanos, porque os espaços públicos têm sido conquistados com lutas dos sujeitos do campo, especialmente como sujeitos coletivos³¹.

O trabalho docente não está descolado das relações sociais de produção, ao contrário, está absolutamente inserido nelas. Assim sendo, entendemos que o trabalho fragmentado, parcelado é uma característica da produção no capitalismo e

³¹ A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso ela desafia o pensamento pedagógico a entender os processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela ocorra, inclusive na escola. Esta é a centralidade da reflexão pedagógica da Educação do Campo que deve ser mantida, discutidas por Caldart (2000).

esta forma histórica produz o fenômeno da alienação do trabalho e da existência humana.

Tendo como referência o processo de produção capitalista e o conceito de sociabilidade, sabemos que o trabalho docente é condicionado pela forma organizacional característica desse modo de produção. Através dos mecanismos de disciplinamento expresso nas reformas administrativas que comportam as relações de trabalho docente, podemos avaliar o grau de controle e disciplinamento desejados pelo Estado sobre a realização desse trabalho. O trabalhador aqui não detém o controle direto sobre os meios concretos do seu trabalho: espaço físico, ferramentas pedagógicas materiais (desde folhas de papel ofício e máquinas de reprodução até o quadro de giz, etc.) e nem detém o controle sobre a organização do processo de trabalho: seleção de conteúdos, organização de currículos, programas, horários, calendários letivos, etc. Assim sendo, podemos considerar que o trabalho docente mantém as características imanentes do processo de trabalho capitalista: a divisão entre o controle hierárquico, a fragmentação e a desqualificação (FIGUEIREDO, 2006, p. 54).

O MST tem clareza de que os professores vivem todas estas condições de controle sobre seu trabalho no que tange à organização da escola e nos processos de formação dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso é um desafio ser educador e entender os processos econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ele aconteça, inclusive nas escolas dos assentamentos e nos acampamentos, disputando conscientemente todo o processo de implantação da escola. Contribui para o êxito nessa disputa a forma organizativa que o MST assume, visto que, não havendo forma sem conteúdo, as instâncias organizativas funcionam no sentido de garantir os espaços formativos e constitutivos de uma ação coletiva, que se apresenta orgânica nos vários espaços de enfrentamento onde o movimento atua, incluindo, a educação.

3 COMO FAZER A ESCOLA DO MST: ANALISANDO AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO PARANÁ

[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diariamente, legadas e transmitidas pelo passado (MARX, 2000, p. 15).

O objetivo desta seção é conhecer várias formas de organização que garantam escolas e políticas de Educação do e no Campo, por serem dos movimentos sociais em lutas, que visam a efetivação de políticas para as escolas no e do campo, com a participação popular. Os trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra se envolvem nas iniciativas que discutem os problemas sociais e estruturais do nosso país, como a desigualdade social, concentração de rendas, discriminação de etnia e gênero entre outras bandeiras de luta. Sabem que a solução para estes problemas só será possível por meio de um Projeto Popular nacional. Com esta conscientização, priorizam, em suas organizações e mobilizações, a democratização dos saberes, direitos objetivos na formação básica em todos os níveis e modalidades.

Os movimentos sociais, sobretudo o MST na Articulação Paranaense³² “Por uma Educação no/do Campo” (APEC), promoveram espaços de debate e a revisão do artigo 2º das Diretrizes Operacionais das Escolas Básicas do Campo do Paraná. O referido capítulo dispõe que as escolas do campo precisam estar inseridas na realidade do seu meio, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais (BRASIL, 2002b).

A realidade, porém, é contraditória devido aos fechamentos constantes das escolas do e no campo, as quais, os Movimentos entendem, precisam ter as características dos povos do campo: que a terra seja um elemento chave, que a cultura, as lutas e a história do campo sejam pontos de partida para o trabalho em

³² A Articulação Paranaense “Por Uma Educação do Campo” foi criada em 1998 e era composta por movimentos sociais (MST, CPT, APEART, CRABI), ONGs, Universidades. A Articulação Nacional reuniu as várias organizações e articulações dos estados, promovendo várias reuniões, encontros, conferências para o que se tem hoje de educação do e no campo. (Organizado pela pesquisadora).

sala de aula. Cabe aos educadores diferenciar os educandos do campo pela realidade em que cada um vive no dia a dia e que seu aprendizado contribua para que os educandos, jovens e adultos, interajam com valores que influenciem na autoestima de serem camponeses³³.

Diante da discussão que a função do Estado é garantir Educação do e no Campo, como direito social e dever do Estado, na medida em que os movimentos sociais do campo reivindicam uma educação para todos, respeitando as especificidades nas diversas formas de organização do camponês, esperando que as escolas do campo ou rurais³⁴ não se configurem como uma política pública de governo, mas como políticas sociais. O Estado, enquanto classe dominante que atua na manutenção dos recursos financeiros (pagamento de professores, merenda, livros, PPP e outros), utiliza-se de mecanismos como forma de controle da educação proposta pelos movimentos, por trabalharem partindo da realidade dos camponeses, sendo entendido pelas secretarias de educação como a não concretização dos saberes acumulado ao longo da história pela humanidade. Observamos que, para as escolas do MST, o saber científico é tão importante como a conquista da terra, por saberem que o conhecimento é uma ferramenta de trabalho e de conquistas. Sob esta perspectiva, é fundamental ressaltar o conceito de Marx ao discutir o trabalho como única mercadoria, tanto manual como intelectual, que produz mais-valia, tornando-se um meio de valorização do capital em constante movimento.

³³ No Brasil, a chamada “educação rural” foi concebida considerando o campo como lugar do inferior e do atraso. Nesse processo, a educação das pessoas que vivem no campo foi tomada como algo menor e sem importância. Nesse contexto, constituiu-se o que chamamos hoje de Educação do Campo, que nasceu dos movimentos sociais camponeses, em contraponto à educação rural. Esta educação nasceu vinculada aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o “estado de coisas”, pré estabelecida pelos sistemas capitalistas para, aos poucos, buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2008, p. 38).

³⁴ As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) originaram-se da iniciativa de três agricultores e um padre de uma comunidade rural do sudoeste da França em 1935. No Brasil, a primeira experiência educativa baseada nos **CEFFAs** deu-se no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no Município de Anchieta. O movimento das EFAs nesse Estado constituiu-se sob a influência das Escolas Famílias Agrícolas Italianas, sendo liderado pelos padres jesuítas e fazendo uso da Pedagogia da Alternância, da formação integral do aluno e do desenvolvimento local sustentável. O primeiro desses pilares é a constituição de uma associação responsável pelas EFAs nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos e gestão. Outras informações ler: BEGNAMI (2002).

Na obra *O Capital*, Marx (1985) amplia seus argumentos sobre a produção da existência humana no modelo de produção capitalista, demonstrando qual a relação entre capitalista e trabalhadores. Demonstra que ambos estão envolvidos numa negociação desigual, mesmo sendo possuidores de mercadorias, não em grau de competitividade econômica, mas são os trabalhadores que detêm a força produtiva, que gera a mais-valia.

Para os trabalhadores do/no campo³⁵, o trabalho é um princípio educativo, uma vez que a práxis educativa ocorre nos acampamentos, assentamentos ou em outras forma de trabalho pela efetivação de suas práticas pedagógicas. As práticas são desenvolvidas no concreto e o regime de alternância pressupõe a articulação entre os dois tempos educativos: tempo escola e tempo família (CALDART, 2005).

O Tempo Escola (TE) é aquele que caracteriza as atividades educacionais convencionais, realizadas na instituição de ensino, em sala de aula. A união do trabalho manual e intelectual é condição fundamental para criar situações de rompimento com a alienação estruturante das relações capitalistas de produção, que separam trabalho e formação, trabalho manual e intelectual, através da divisão de classes. É a união do trabalho intelectual com o trabalho manual. Assim, o princípio educativo também é princípio militante, já que o trabalhador vive sem condições de compreensão do mundo em que ele vive.

O tempo comunidade (TC) faz-se em campo, geralmente na comunidade de origem dos educandos (as), com a implementação prática dos saberes escolares³⁶ em suas realidades. Isso ocorre porque os sujeitos do campo, por meio do trabalho, garantem não só sua subsistência e as condições de trabalho e estudo, mas a experiência de vida por meio da realidade concreta: família, produção, comercialização, cultura e socialização.

³⁵ A Educação no MST é desenvolvida nos acampamentos e assentamentos como atividades coletivas, com a participação de todos: crianças, jovens e adultos. Os trabalhos da coletividade ocorrem desde a construção das escolas, setor de saúde, perfuração de um poço para o abastecimento de água, sempre predomina a ação coletiva. O trabalho é um princípio educativo imprescindível para o MST, todos assumem responsabilidades e o cuidado com as crianças e idosos é mútuo. Junto às atividades desenvolvidas, ocorre o trabalho cooperativo, que se preocupa com a construção da autonomia. (Organizado pela pesquisadora).

³⁶ Esta seção baseia-se nas discussões das aulas da disciplina “Tópicos Especiais em Educação: Políticas e Gestão da Educação do Campo” da Universidade Estadual de Maringá e nas práticas do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Paraná).

Compreender as políticas de educação do campo e a atuação dos movimentos sociais na sociedade capitalista, em específico no estado do Paraná, possibilitando o entendimento das características sociais existentes, as formas de luta possíveis e a garantia de políticas que viabilizem a existência de grupos organizados na sociedade. Por tais motivos, importa compreender como este movimento social popular, o MST, insere-se no estudo, que é de suma importância para o domínio dos métodos e ideologias dos movimentos sociais e da dinâmica das lutas da classe trabalhadora, tendo como base os fundamentos do método materialista histórico e dialético.

O processo de trabalho e a socialização das atividades humanas são também formas de organização socialista. Nos movimentos sociais, a luta por reforma agrária pode ajudar os trabalhadores a compreender como está organizada a sociedade capitalista, uma vez que, à medida que o homem realiza a atividade de trabalho, ele se transforma.

É certo que a educação ocorre num processo de aquisição de conhecimentos desde o nascimento e modifica-se de acordo com as relações que os sujeitos desenvolvem na vida.

Desta forma, tratar da história recente da política educacional é sempre um ato polêmico, porque polêmica é a própria história que se produz as relações em um determinado espaço social. Relações sociais essas movidas por contradições, econômica, política e ideológica (DEITOS, 2006, p. 2).

A capacidade de elaboração de conceitos (a capacidade de abstração, de simbolização, de elaboração do pensamento, de atribuir significados nas lutas e na interação social, historicamente construída) é uma característica especialmente humana, por se entender o homem na sua dimensão histórica, que se modifica nas lutas coletivas e sociais. Os diferentes modos de produção determinam, em última instância, as relações sociais, colocando para cada sociedade determinadas necessidades que o conjunto dos homens irá responder em um processo de construção individual ou coletivo, pelo qual, dialeticamente, passa por transformações e mudanças, de acordo com a visão crítica e as reações da sociedade humana.

3.1 As escolas e o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra, lutas e conquistas.

Tomamos como base de discussão o estudo³⁷ dos documentos organizados nos encontros e conferências da Educação do Campo na consolidação das Diretrizes Nacionais e Curriculares no Estado do Paraná. O Estado do Paraná tem um histórico importante de ser estudado, por isto é retomado para compreendermos o que está sendo proposto pelos movimentos sociais em suas organizações.

As escolas e os sujeitos que constroem mecanismos de lutas estão vinculados às famílias que somam experiências e vivências desde o início dos primeiros acampamentos até os dias de hoje. As conquistas são resultado das lutas sociais por garantias de políticas públicas para as escolas do campo³⁸.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo neste sentido é mais que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002).

Em 1984, nos acampamentos do Paraná, deu-se início a vários processos de discriminação: políticos, comerciais, sociais e religiosos, além da rejeição dos municípios que recebiam os Sem Terra, por desconhecerem os objetivos dos trabalhadores. Tentavam isolar as famílias acampadas, dificultando sua socialização, discussões e as reivindicações, particularmente nos processos de implementação das escolas (construir ou liberar professores da rede municipal para as escolas dos acampamentos).

³⁷ É importante considerar que nem todos os chamados “movimentos sociais” têm as características constitutivas da Pedagogia do Movimento, que são a luta social e a organização coletiva combinadas (CALDART, 2005).

³⁸ As Escolas de Emergências, na década de 1990, eram escolas dos acampados do MST no Paraná, construídas de lona, capim, barro, sapé, coqueiro, pau-a-pique chão batido. Não havia materiais de consumo, como giz, lápis, caderno, e não foram raros os casos em que os educandos escreveram em papelão, usando como lápis o carvão (COMILO, 2008).

A garantia das escolas foi conquistada com as mobilizações, ainda que por meio de um projeto temporário com o governo de estado do Paraná. Para que se conseguisse este intento, começaram com as mobilizações internas até a ocupação de órgãos públicos, com a persistência das famílias que contavam com princípios organizativos aprendidos na luta por terra.

As famílias tinham a compreensão de que era necessário ter uma escola para os educandos e educandas que viviam no acampamento, por isso começaram a pensar em Escolas de Emergências³⁹ como já anunciamos nesta dissertação. As prefeituras demonstravam dificuldade em aceitar e argumentavam que os educandos dos acampamentos não constavam no senso escolar, o que dificultaria para os municípios assumirem tal demanda.

As lutas por garantia de escolas fizeram com que as comunidades se organizassem e construíssem os locais de acordo com as suas condições materiais do momento: ripas, bambus, sapé, lona, todas improvisadas de acordo com os materiais que tinham nos acampamentos. Foi um processo difícil e com poucos avanços, devido às interferências dos poderes públicos locais que não concordavam e, portanto, não viabilizavam recursos. As dificuldades eram de natureza estrutural e humana, por não aceitarem os educadores populares, nem a proposta construída nas comunidades.

Mesmo com tantas dificuldades, os trabalhadores Sem Terra permaneceram e fortaleceram as discussões sobre a importância das escolas para os acampamentos. As discussões em torno das escolas nos movimentos sociais do campo precisavam ser potencializadas devido a essas dificuldades, incentivando as famílias ao agendamento, junto ao poder público, das negociações possíveis.

As discussões e pressões ao poder público continuaram. Ressaltamos como exemplo a experiência do Assentamento Pontal do Tigre, no Município de Querência do Norte. Para garantir a infraestrutura física básica e recursos humanos que melhorassem as condições em relação à qualidade do ensino, os trabalhadores

³⁹ Nas Escolas de Emergências, os educandos (as) eram atendidos em pequenas escolas construídas de acordo com as condições dos acampamentos e com as mínimas condições de funcionamento, devido ao crescente número de educandos (as). As distâncias que andavam sem transporte prejudicavam o cumprimento do calendário escolar, mas, com a nucleação, foi possível garantir junto à prefeitura um transporte escolar.

intensificaram as negociações com o governo do Estado do Paraná, na figura do Sr: Roberto Requião, então governador, reivindicando a construção de uma escola nucleada no Assentamento Pontal do Tigre.

Foram muitas negociações e mobilizações em frente ao Palácio do Iguaçu, na cidade de Curitiba, até que, em 1994 iniciou-se a construção de uma escola numa área de ocupação, mediante um convênio entre o governo do Estado do Paraná e a prefeitura municipal de Querência do Norte, com recursos provindos da união. Foi construído o Colégio Estadual Centrão, local em que a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes iniciou suas atividades, atendendo aos educandos de 1ª a 4ª série naquele momento. Sua nucleação ocorreu em fevereiro de 1996, com a autorização feita pela Secretaria de Estado da Educação(SEED) através da Resolução nº 4.706/95.

Devido à distância entre os lotes e as escolas da área geográfica, de 10.800 hectares, habitada por pessoas de várias regiões do Estado do Paraná, o assentamento ficou dividido em várias comunidades, que receberam os nomes das cidades de origem das famílias, sendo eles: Capanema, Castro, Reserva, Amaporã e um grupo de arrendatários que já vivia na fazenda, chamado de Associação do Desenvolvimento Comunitário de Querência do Norte – ADECON (BRANDÃO, E. C. 2003).

Ressaltamos que as primeiras escolas também foram constituídas nas comunidades, de acordo com a organização dos acampamentos e de suas origens: a Escola Municipal Cinco de Dezembro foi fundada pelo grupo ADECOM, que se juntou com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na ocupação da área. Nesta comunidade, por serem organizados pelo município, tinham uma escola com melhores condições, ainda que precárias. As escolas, chamadas na época de Emergenciais I, II, III e IV, eram: Escola de Emergência Capanema, Escola de Emergência Castro, Escola de Emergência Amaporã e Escola de Emergência Reserva, todas funcionando precariamente desde o ano 1988 até o início da ECMCM, em 1995, quando começou o processo de nuclearização das escolas do campo no Município de Querência do Norte.

Com a junção das Escolas Emergenciais, deu-se início a construção da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, no ano de 1994, em uma área de

ocupação. Quando foi feita a desapropriação da terra, os acampados receberam o direito de ficar com 75% da área para fins de reforma agrária, enquanto o proprietário teria o direito de ficar com posse de 25% da terra.

Ressaltamos a importância da construção desta escola nos 25% da área do proprietário, para fortalecer a luta pelos 100% da desapropriação da fazenda para fins de reforma agrária, tendo em vista que o grupo Atalla era dono de uma área total de 10.800 hectares, além das outras fazendas na região de Porecatu, no Estado do Paraná. Além de serem terras improdutivas, havia um débito com o Banco do Estado do Paraná – Banestado. Como pagamento da dívida, o estado pressionado pelos Movimento que ocupou a área, cedeu a terra para a reforma agrária.

No dia 22 de outubro de 1995, houve o processo de imissão de posse dos 75% da área para espaço escolar da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. Iniciaram-se suas atividades em condições bem melhores do que das antigas escolas emergenciais, agora centralizadas (Projeto Político Pedagógico 2003) e possuindo salas de aula com melhores condições estruturais, secretaria e um pátio amplo, para que os educandos pudessem usar para lazer nos intervalos das aulas e tempos vagos ou como abrigo enquanto aguardavam os ônibus que os levavam e os trazia de suas casas.

A construção, de alvenaria e madeira, foi ampliada devido ao crescimento da demanda da escola nos dias de hoje. Atualmente, possui dois barracões doados pela comunidade, onde são realizadas festas, reuniões e eventos e utilizados para o trabalho no interior da escola. Contêm seis salas de aula, uma sala para os professores, secretaria e refeitório.

Figura 16 – Escolas de Emergência



Fonte: Grupos de: Amaporã, Capanema e Escola Camponesa Municipal Chico Mendes

Após várias negociações entre as comunidades, percebeu-se que, para o fortalecimento das lutas, era preciso garantir escolas e estas garantias foram conquistadas nas negociações feitas pelo MST na década de 1990 com a Secretaria de Estado da Educação e Prefeitura Municipal de Querência do Norte. Consequentemente, todos os movimentos sociais se organizaram na luta pela Educação do e no Campo, cujas lutas e buscas ajudaram na consolidação da educação nos acampamento. Esta se materializou em 2002 ao conquistar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002a) que retoma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, discutindo de forma específica os direitos:

Art. 214 – A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica.

(Art. 4º da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009) (BRASIL, 2009).

Em um período posterior, quando a área estava em processo de conquista, houve um consenso na coordenação do acampamento para que houvesse condições de centralizar as escolas em um só local, garantindo mais qualidade à educação e melhorias em sua estrutura. A discussão dentro do acampamento ocorreu em vários momentos, amadurecendo o processo.

3.2 Das lutas sociais às diretrizes operacionais

Apesar das dificuldades, percebemos os avanços e a qualidade existente na proposta e no desenvolvimento do/no espaço escolar que o movimento tem conquistado com as negociações. Os trabalhadores e trabalhadoras do MST reivindicam uma Educação do e no Campo vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma conquista histórica dos movimentos sociais que lutam pela Reforma Agrária no Brasil. O PRONERA é um programa do governo federal que promove o acesso à educação formal aos trabalhadores e às trabalhadoras das áreas de Reforma Agrária, desenvolvendo ações de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Cursos Profissionalizantes de Nível Médio, Superior e Especialização, por meio de metodologias específicas que consideram a realidade do campo e o envolvimento das comunidades onde vivem estes trabalhadores rurais.

De 2003 a 2008, cerca de 400 mil jovens e adultos assentados já foram escolarizados através do Programa e, atualmente, 17.478 mil estão em processo de

educação formal, pública gratuita. Os Movimentos estão com dificuldade com o governo que esta dificultando o pagamento de bolsas aos professores das universidades que desenvolvem os cursos e a realização de novos convênios, além de ter cortado 62% do orçamento previsto para o Programa. Diante deste grave quadro, exigiram do governo federal: a recomposição do Orçamento do PRONERA; a regularização do pagamento dos coordenadores e professores que trabalham nos cursos nas universidades; retomada das parcerias para novos cursos, através de convênios ou destaque orçamentário; construção das escolas do e no Campo; regulamento que impeça os municípios de fecharem as escolas e transporte com segurança.

Em nível local o município de Querência do norte oferece concursos específicos para as escolas do e no campo, formação continuada para os educadores que atuam nas escolas do campo, calendário diferenciado construído com os educadores e comunidade, cursos de especialização em educação do campo, educação popular e educação de jovens e adultos que acontecem na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

No mesmo espaço onde se localiza a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes⁴⁰, funciona o Colégio do Campo Estadual Centrão. Recebeu este nome por imposição dos governantes das esferas municipal e estadual, sem diálogo com a comunidade. O poder público entendeu que, com a centralização das Escolas emergenciais, seria adequado o nome “Centrão⁴¹”. Naquele período, muitos desafios e dificuldades apareceram no cotidiano escolar e foram enfrentados. Aprenderam a aceitar as críticas que emergem das múltiplas especificidades das atividades educativas, desde a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos

⁴⁰ “Chico Mendes” foi líder seringueiro, sindicalista e ecologista. Nasceu no ano de 1944 e foi assassinado no ano de 1988. Chico Mendes era um defensor da natureza e tornou-se mundialmente conhecido pelas denúncias que fez à destruição da Floresta Amazônica. Percebeu que desde o animal da floresta ao jagunço sem alma e convicção, havia algo que os unia: a proteção intransigente das crias. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Empates>.

⁴¹ Este nome, como já mencionado, não foi discutido pela comunidade. Com o fortalecimento da educação e por necessidade, a comunidade começou a discutir o ensino fundamental de quinta a oitava série. Ao conquistarem um novo espaço escolar, para a ampliação do conhecimento, têm hoje no assentamento as duas escolas, sendo uma estadual e uma municipal. (Projeto Político Pedagógico da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, 2003, p.9).

educadores até o trabalho exercido pelos responsáveis pela organização do espaço escolar e da comunidade, trazendo maior compreensão coletiva dos diretos para a organização dos espaços. A LDB nº 9394/96, em vigor, por outro lado, no artigo 28, aponta direcionamento específico à escola do campo. Este artigo prescreve que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Para que as melhorias ocorressem, foi necessário que todas as famílias acampadas e assentadas, juntamente com a comunidade escolar, lutassem pela garantia do que está disposto na LDB e compreendessem como está sendo conduzido o trabalho da educação no espaço escolar.

Todos os envolvidos no processo educacional – educadores, educandos, funcionários, conselho escolar, setor de educação e APM – contribuem, por entender que o coletivo consiste nas pessoas que atuam diretamente nas questões relacionadas à escola, determinando a continuidade das lutas por direito à educação. Essa é uma bandeira de luta em que, mesmo existindo garantias documentais, não há garantias de legitimidade da execução das leis, porque há falta de compromisso com as escolas do campo. Como afirma Martins:

No Brasil, o caráter excludente e desigual da questão agrária constitui um sujeito camponês, em certa medida, desvinculado da terra. Isso se dá pela violenta expropriação ou ainda pela ausência de condições de vida nela. Os sujeitos do campo são não somente agricultores, mas também desempregados em grandes centros urbanos, trabalhadores fabris, terceirizados, boias-frias, em uma palavra: excluídos. Essas pessoas, somadas àqueles que engrossam as estatísticas “urbanas” de municípios predominantemente rurais

(como são a maioria dos municípios brasileiros) são os sujeitos do campo, mesmo que, na maioria das vezes, eles mesmos não se identifiquem como tais (MARTINS, 2007, s/p).

Em alguns locais ou regiões, onde as comunidades estão mais organizadas e em luta constante, resultados positivos têm sido alcançados. Exemplo disso são as conquistas obtidas na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, que além de ter um trabalho diferenciado e pautado nos temas geradores, experiência trabalhada por Freire, obteve conquistas como os concursos específicos para as escolas do campo na rede municipal. Dessa forma, os educadores que se identificam com os camponeses e Sem Terra têm a garantia de não serem alocados das escolas do campo, que estabelecem em sua metodologia tema gerador e pesquisa participante, priorizando um trabalho voltado às famílias das comunidades (assentados, acampados, ilhéus e ribeirinhos):

Ao buscar a utilização dessa categoria no âmbito educacional, (Ocupar, resistir e produzir também na educação!) também se lança mão da utilização de seus elementos constitutivos, [...], emancipação, popular entre outras. Contudo, há algumas particularidades que se assumem quando se vincula a ocupação à escola. A realidade escolar que atende às camadas populares, principalmente os integrantes do MST, integra o sistema estatal de educação, geralmente em âmbito municipal e estadual. Conta com corpo docente e técnico de pessoas internas e externas ao MST, recebe alunos também de comunidades externas, enfim, constitui-se de escolas inseridas no sistema regular de ensino público (MARTINS, 2009, p. 182).

As ações da escola sempre foram discutidas no coletivo e com a participação da comunidade, por isso a conquista de um projeto de formação (Formação Continuada para os Educadores e Educadoras do Campo) no município de Querência do Norte, no estado do Paraná, mesmo pontual, é significativo. A escola enfrentava uma série de problemas com a rotatividade dos educadores, que vinham da cidade e não se identificavam com a população dos Sem Terra, influenciando de forma negativa o processo ensino-aprendizagem⁴².

⁴² Durante as lutas pelo direito a Educação nos acampamentos o MST aprendeu com as organizações na construção das escolas que precisam viabilizar e garantir formação diferenciadas

Diante de tal situação e em busca de alternativas para melhorar ou conhecer as necessidades básicas das escolas do campo, o coletivo da escola sentiu a falta de uma formação continuada para os educadores, que se mostrou urgente e necessária. Dessa forma, a capacitação do educador exigia coerência com os princípios da educação básica do campo, conforme os livros 1, 2, 3 e 4 “Por uma Educação Básica do Campo”, norteadores da educação camponesa, de acordo com o Processo nº 23001.000329/2001-55, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovado em 02/12/2001, que reconheceu que o país tem características eminentemente agrárias⁴³. Na EdoC, as escolas foram pensadas e construídas não para serem consideradas monumentos edificadas em função da educação, mas como organismos vivos que contribuem com a formação do indivíduo como pessoa crítica, cumpridora de seus deveres e que saiba exigir seus direitos, como prevê o Parecer nº 36/2001, aprovado em 04/12/2001 pelo Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2001).

A formação continuada deve vir ao encontro da realidade escolar e, adequando-se ao Projeto Político Pedagógico. Na sociedade do conhecimento e no mundo do trabalho, é preciso encontrar formas para continuar aprendendo sempre e desenvolver-se profissionalmente, promovendo debates e criando condições para gerar novos cidadãos, promovendo transformações.

para que os educadores(as) tenham formação acadêmica ou nos centros de formação do próprio Movimento para que conheçam profundamente a realidade do campo brasileiro, por entender que é através do conhecimento contra-hegemônico que se constroem alternativas, experiências concretas vividas pela classe trabalhadora, pensada pelos sujeitos que vivem a escola, na perspectiva da formação humana. A discussão trabalhada nesta pesquisa sobre Educação do e no Campo não se limita à escola, mas entende que o espaço escolar é um instrumento fundamental para a socialização do acúmulo histórico da luta dos trabalhadores, vivenciado pela autora que tem mais de 23 anos de magistério na educação do MST. As dificuldades dos professores que vem da cidade e não entendem a forma de vida e de organização da Educação do e no campo e muitas vezes tentam trazer ou super valorizar a vida na cidade colocando a Educação do e no Campo em desvantagem, subjetiva portanto quando se: "tratar de formação de educadoras e educadores [...] que atuam em atividades educacionais nos assentamentos e acampamentos de agricultores sem terra [...] significa compreender os processos através dos quais estes mesmos passam a se constituir em sujeitos sociais da construção de uma proposta de educação vinculada com as necessidades e os desafios da luta pela reforma agrária e pelas transformações sociais mais amplas em nosso País. Significa também pensar sobre as práticas formativas que podem levar à transformação da ação política e pedagógica destas pessoas, de modo que cheguem a esta condição de sujeitos" (Caldart, 1997 p. 15).

⁴³ Para maiores esclarecimentos, indicamos o dicionário de Educação do Campo, disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/>

A escola tem buscado implementar estes debates enquanto contexto privilegiado de formação dos sujeitos, por sua experiência na organização dos espaços escolares e pelo estabelecimento de projetos que sustentam a continuidade da formação, em parceria com universidades, como UEM, UNIOESTE, UNESPAR E UNICENTRO. Neste ano de 2013, completa-se um período de dez anos de formação continuada na escola, com a parceria da prefeitura municipal de Querência do Norte e Unioeste. É como afirma Martins, que a escola e a Educação do Campo vão " dando materialidade institucional para muitas ações que vão consolidando a educação do campo, inclusive no interior das estruturas estatais e seu aparato legal (MARTINS, 2010, p. 166).

No entanto, essa condição privilegiada só é efetivada se houver grupos de estudos, troca de experiências, criação de novos programas voltados à Educação no Campo, seminários sobre as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, Parâmetros Curriculares Nacionais, LDB, Conferências, ECA e outros, sempre com o envolvimento de universidades.

A formação continuada deverá ser levada a cabo por educadores que dominem a prática política e pedagógica das escolas do campo, porque só desta maneira podem desenvolver uma proposta interdisciplinar, pluralista e integradora, a ser ampliada e enriquecida no trabalho desenvolvido com os educadores em exercício, a partir de programas que articulem intimamente o campo, o científico, o social, o político o emocional e o pedagógico, numa visão unitária e multidimensional da cultura.

A escola segue, hoje, com discussões de acordo com suas especificidades de escola do e no campo. É com base na reforma agrária⁴⁴ que a escola passa a discutir e lutar por suas demandas: contra as precariedades das estradas, falta de transporte, de salas de aula, salas multiuso, casa da memória ou museu da comunidade, estruturas físicas, banheiros adaptados para a educação infantil, biblioteca cidadã, projetos que supram as aulas de campo, transporte para atender às emergências com segurança e visitar os educandos que têm dificuldade de ir à

⁴⁴ Para mais esclarecimentos sobre a questão de territórios e educação, consultar o trabalho de Bernardo Mançano Fernandes: Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). *Por uma educação do campo*; Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008.

escola.

Lutas por melhor atendimento médico e odontológico, melhores opções de lazer, recursos e incentivos para a transformação da matéria-prima em derivados, propiciando opções de trabalho para os jovens, jogos alternativos, incentivos financeiros em projetos sociais que visem à permanência dos jovens no campo, com qualidade de vida e continuidade dos estudos, para que os mesmos sejam pesquisadores e escritores de sua própria história.

Como discute Souza (2000), o campo é um espaço onde as pessoas possam ter o direito a uma educação de qualidade, que respeite as particularidades de cada um e cada uma, direito assegurado na Constituição de 1988 e na LDB (Lei 9394) de 1996. A educação do campo é uma conquista de todas as lutas sociais feitas pelos trabalhadores do campo em busca de seus direitos.

O MST introduziu uma nova agenda à pauta já tradicional dos trabalhadores rurais (de acesso a terra para nela morar e produzir), composta de três novas reivindicações: acesso ao crédito, numa política de democratização da propriedade, apoio técnico aos assentados e organização do trabalho em cooperativas de produção. As duas reivindicações iniciais (terra e moradia) são clássicos na luta das camadas populares. Mas as três últimas (crédito, suporte tecnológico e trabalho cooperado) são atuais e modernas, pois buscam saídas para o emprego no meio rural, na produção de gêneros de primeira necessidade que podem minorar o problema da fome no país, com baixo custo econômico e perspectiva de melhoria na produtividade a médio e longo prazo (SOUZA, 2000, p. 11).

Para atender às especificidades das escolas do campo, a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes tem um projeto de extensão com a UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu. Tal projeto propõe o ensino, pesquisa e extensão, diante da problemática detectada, para enraizar a pesquisa sobre a formação de educadores da Educação do e no Campo no Município de Querência do Norte, como território de conquistas do MST⁴⁵. Vale ressaltar que as unidades

⁴⁵ Com o recurso recebido, a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes teve um curso de Especialização em Pós-Graduação no ano de 2004. O valor do recurso foi de R\$10.000,00 e teve como objetivo trabalhar a formação dos educadores das escolas municipal, estadual e comunidade, para a Educação do Campo, Educação Popular e de Jovens e Adultos. Tais ações não são políticas

mantenedoras educacionais públicas devem manter o compromisso com a escola pública em todos os seus níveis.

Para consolidar a Educação do e no Campo enquanto parte integrante e operante do sistema nacional de ensino, salvaguardadas suas especificidades inerentes à realidade camponesa, as práticas dos educadores da Escola Chico Mendes estão correspondendo às propostas da Articulação Paranaense no que se refere à educação no e do campo.

3.3 A pedagogia do movimento afirma a construção da história

A construção histórica da pedagogia do MST firma sua importante trajetória e reforça as ações e reflexões dos trabalhadores que moldam a identidade do nome Sem Terra com uma pedagogia que trabalha as vivências, emoções, dores, místicas e ações. Leva ao debate social a proposta de um projeto popular para as escolas do campo no Brasil, valorizando a democratização dos saberes cientificamente acumulados ao longo da história. Estes devem ser vivenciados, debatidos e democratizados a todos e a todas priorizando a coletividade na organicidade da educação de direito dos povos do campo.

O projeto de educação do MST visa a uma escola que tem um papel fundamental a desempenhar na construção de um projeto de sustentabilidade, em que os povos do campo tenham vez e voz na formulação das políticas públicas, econômicas, sociais, agrícolas, agrárias, culturais e educacionais, encaminhando tais ações para o rompimento com o capitalismo.

A gestão democrática, princípio estabelecido pela Constituição Federal de 1988, realiza-se nas escolas dos assentamentos por meio da participação de todos os envolvidos, ou seja, comunidade, pais, funcionários, educandos e educadores, APM, Associação de Pais e Mestre e Conselho Escolar (CE). A participação acontece por intermédio de reuniões e assembleias, nas quais todos podem dar sugestões, apontar falhas e sugerir como os envolvidos podem ajudar na melhora da

públicas e sim políticas sociais e contribuem para iniciar um trabalho, mas não garantem a sua continuidade.

escola.

Na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, a gestão democrática é histórica e acontece desde 1984, quando o movimento idealizou a escola. Desde o início, o trabalho foi realizado em um coletivo, não contavam com diretor na escola, e sim com coletivos do setor de educação, que trabalhavam nas ações educacionais. Não havia um coordenador ou professor que “mandasse” na escola.

O educador é aquele que, ao mesmo tempo, ensina e aprende, diferente do professor tradicional, que se considera pronto, dono da verdade, muitas vezes, afastando os pais e a comunidade da escola, como ocorre em muitos locais em que o diretor não é eleito ou escolhido pela comunidade, mas escolhido pelo gestor público através de consultas com as comunidades. Nas escolas dos assentamentos, a direção e a gestão democrática são enfatizadas na atuação da comunidade escolar, com a participação em suas ações.

A comunidade participa da gestão desde o uso dos recursos financeiros (os recursos do PDE e do repasse da prefeitura, uma pequena quantidade para a compra de materiais escolar, materiais para escritório e limpeza, que é mínimo, precisando sempre ser complementado com rifas ou outras promoções). A gestão democrática se pauta rigorosamente por princípios democráticos, mesmo que algumas questões precisem ser melhoradas, combatendo a alienação do sistema educacional. Nas escolas do MST, é o espírito coletivo que faz a escola ter um princípio pedagógico democrático e, com isso, a escola Chico Mendes tornou-se referência de escola do campo.

As duas escolas do Assentamento Pontal do Tigre trabalham com fontes de manutenção e financiamento diferenciados. Na escola estadual, os recursos são repassados pela Secretaria de Estado e Educação (SEED) e pela esfera federal (MEC), além dos recursos provindos da própria organização da escola junto à APMFs e comunidade, com vendas de rifas, almoços beneficentes e outras promoções. O recurso é repassado pela SEED em dez parcelas do fundo rotativo durante o ano, de acordo com o número de alunos. O recurso é utilizado para a compra de material de expediente, limpeza, materiais esportivos e necessidades do gênero.

O recurso financeiro da escola municipal é mantido pelo prefeito com as

verbas do FUNDEB⁴⁶, além da organização da APM e a ajuda da comunidade, que está sempre presente nas discussões e promoções da escola, colaborando com a venda de rifas e de outras promoções. Além disso, há o recurso do Programa Dinheiro Direito na Escola, recebido uma vez por ano, tanto pelas escolas municipais quanto estaduais.

Os recursos obtidos pela escola servem para a compra de materiais escolares, como lápis, caderno, sulfite, folha A4 e A9, tinta para impressora, materiais para suporte dos educandos, materiais de limpeza, rádios, impressoras, entre outros.

Estes recursos não atendem a todas as necessidades da escola, por serem públicos e destinados à compra de materiais para o ano seguinte. Devido à precariedade de recursos, acabou-se usando no ano vigente, ocasionando um déficit que interfere no processo ensino-aprendizagem por falta de materiais escolares pedagógicos e auxílio em aulas de campo.

O financiamento e manutenção do ensino nas escolas de EdoC, estaduais e municipais, nem de recursos estabelecidos de acordo com a CF de 1988 e LDB 9.394/96, porém esses recursos não são suficientes.

O descaso para com as escolas e educação do campo é gritante. Destacamos que as escolas do e no campo, por serem consideradas pelo poder público de pouca importância, não têm suas especificidades escolares reconhecidas

⁴⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20% (<http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>).

e obedecidas. Este é um problema recorrente que, ao ser considerada a Educação do Campo de pouca importância, desestimula os filhos dos camponeses a proseguir nos estudos, pela falta de garantia de políticas públicas. Com a garantia destas políticas, pode haver avanço para outra forma de organização da sociedade. quem sabe para o socialismo, com o lema “Educação Para Todos” ou “Educação do campo: Direito do camponês e dever do Estado”. Estes Lemas impulsionam nossas conquistas e estão em documentos oficiais do Estado brasileiro e inclusive do Banco Mundial.

Na prática, as escolas sobrevivem mais com a ajuda da comunidade do que com os recursos do estado e do município. Exemplo disto foram os recursos provenientes dos projetos executados por meio dos investimentos externos, da Itaipu Binacional (2003)⁴⁷ e Petrobrás (2007)⁴⁸.

Freire (1997, p. 77) afirma que “[...] é na luta dos movimentos sociais que o professor se constitui trabalhador, e é enquanto trabalhador que o professor exerce sua pedagogia”. Com base nestes conceitos, fundamento das lutas coletivas, são alcançadas e realizadas as conquistas. Freire (1997, p. 66) observa que “[...] o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história”.

⁴⁷ Através da formação continuada, diante das reais necessidades da Escola, foi proporcionado um curso de Especialização (Lato-Sensu) em “Educação do Campo, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos” pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, que tem como prioridade formar Educadores para que sejam capazes de promover e assegurar a permanência das famílias no campo, na construção de sua identidade, buscando resgatar no campo a valorização de belo que se constrói a ideia de que no campo é lugar de pessoas atrasadas; garantindo ao camponês políticas públicas na construção do desenvolvimento sustentável e na formação de sua identidade. Este curso foi possível com a parceria da Usina Hidrelétrica de Foz do Iguaçu. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/educacao-do-campo-a-escola-que-temos-e-a-escola-que-queremos/45693/#ixzz2LAKoK3mZ>.

⁴⁸ O recurso da Petrobrás foi investido na montagem de sete unidades de agro florestais, uma no pátio das escolas e as outras seis implantadas nas comunidades, no ano de 2007. O valor destinado para o projeto foi de cento e cinquenta mil e teve como objetivo reflorestar uma área ociosa da escola, que hoje é usada como laboratório vivo da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, Colégio Estadual Centrão e comunidades.

A luta pela educação do e no Campo não é algo subjetivo, superficial. Para melhor caracterizar a educação, precisamos do espaço, da escola. E escola como necessidade e como direito é prevista na legislação, em vários documentos oficiais, como na LDB no artigo 28 e na Constituição Federal de 1988, no artigo 207. Em relação à Educação do Campo especificamente, o debate é iniciado a partir do primeiro (Congresso Nacional) em 1985, no qual teve início a Articulação Nacional do MST pela Educação do Campo e criação do Setor de Educação no MST.

Em 1990, o coletivo nacional de educação ampliou a discussão nos estados e iniciou o curso de magistério em Braga/RS, na escola “Uma Terra de Educar”, ligada ao Departamento de Educação Rural (DER) da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (FUNDEP), atualmente em Veranópolis (RS). A proposta da pedagogia do MST tem sua fundamentação teórica em Paulo Freire (1987), trabalhando os temas geradores, em Pistrak (2000), Makarenko (2002) e outros, com experiências que discutem e analisam as ações socialistas.

A partir da segunda metade da década de 1990, o MST ingressou em lutas maiores e fez alianças com outros movimentos sociais e organizações, inserindo-se no debate de um projeto de educação popular para o Brasil. Na história da Educação do Campo, temos a formulação dos princípios filosóficos e pedagógicos em 1996 e a construção da Educação do Campo a partir de 1997 e 1998.

Ao mesmo tempo em que constatamos os vazios institucionalizados, na busca de reconhecimento dos direitos “dos não contados” oficialmente pelas políticas de governança, ocorreram os movimentos sociais e os debates sobre a necessidade de elaboração e defesa de um projeto de Educação Básica para o Campo no ano de 1998 em Luziânia – GO. O evento, Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, denunciou que as propostas educacionais, levadas a efeito como políticas públicas no contexto brasileiro, são voltadas, quase em sua totalidade, para o meio urbano (SILVA; HIROSE; CECÍLIO, s/d).

As possibilidades ampliaram-se, passando a envolver desde a educação infantil, começando pela Ciranda⁴⁹, uma proposta do MST, até o ensino

⁴⁹ Quando os Movimentos lutam pelo direito a educação pública e gratuita, buscam a efetivação da Lei que pode possibilitar a garantia da Educação Infantil no Campo. A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação

fundamental, médio e superior, além da educação de jovens e adultos em cursos formais e informais, organizados de acordo com as necessidades das lutas.

Em 1996, no Rio Grande do Sul, aconteceu o reconhecimento legal das escolas dos acampamentos, que passaram a se chamar Escolas Itinerantes, ocorrendo posteriormente em outros estados nos anos 2000.

O trabalho de educação escolar formal desenvolvido pelo MST está distribuído em:

- a) Escolas dos Assentamentos que integram a rede pública de ensino (municipais e estaduais), onde as propostas são trabalhadas de acordo com a organização das comunidades;
- b) Escolas Itinerantes, uma forma específica de luta pela garantia de políticas públicas existente nos acampamentos, em alguns Estados;
- c) Cursos de educação profissional (níveis técnico, graduação e especialização), realizados em parceria com instituições públicas de ensino, às vezes em espaços internos do MST (MST, 2004).

Existem, atualmente no ano 2013 cerca de 1.500 escolas⁵⁰ no estado do Paraná nas áreas de assentamentos de reforma agrária, 200 das quais oferecem ensino fundamental completo e aproximadamente 20 oferecem o ensino médio (MST, 2004). Os Centros/Escolas de formação do MST no Paraná.

- a) Escola Iraci Salete Strozak (em Cantagalo) e a Escola Ireno Alves dos Santos (em Rio Bonito do Iguaçu), ambas pertencentes ao Centro de Desenvolvimento Sustentável Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e Meio Ambiente (CEAGRO);
- b) Escola José Gomes da Silva, ligada ao Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA), em São Miguel do Iguaçu;
- c) Escola Milton Santos (EMS) em Maringá;

dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, resolve: § 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

⁵⁰ Dados apresentados em plenária no Curso de Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais (EPSJV-Fiocruz, maio, 2013)).

d) Escola Latina Americana de Agroecologia (ELAA), sob o domínio do Instituto Latino Americano de Agroecologia, Educação e Pesquisa da Agricultura Camponesa (ICA), ambos localizados no Assentamento Contestado, no Município da Lapa - PR.

A ELAA está vinculada à Via Campesina, sendo responsável pela realização do Curso de Tecnólogo em Agroecologia. As demais escolas oferecem o curso Técnico em Agroecologia, nas modalidades pós-médio e ensino médio integrado, sendo estes cursos oferecidos desde 2003, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA), por meio dos recursos do PRONERA e com o Instituto Federal do Paraná (IFPR), que certifica os cursos.

Ressaltamos que a metodologia e a educação que o MST quer e defende tem como objetivo estabelecer, por meio da pesquisa participante e da problematização da real situação de vida, o diálogo verdadeiro, porque, como defende Freire, o papel do movimento é dialogar com o povo

[...] sobre a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob a pena de se fazer bancária ou de regar no deserto (FREIRE, 1987, p. 87).

A grande necessidade do setor de educação do MST está em ter nas escolas do (campo) educadores comprometidos ou formados pelos cursos de Pedagogia da Terra, porque, na maioria das escolas do campo no Brasil, os professores são oriundos da cidade e não têm uma formação específica para trabalhar nos acampamentos e assentamentos, considerando os educandos sujeitos de sua história, envolvidos em um processo de lutas, construção, conquista. O MST e seu setor de educação objetivam, por meio da Pedagogia do Sem Terra, a humanização das famílias num processo coletivo, por ser a escola um espaço de fundamental estímulo à valorização da identidade do ser humano.

4 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E O MST

"[...] O assentamento é o renascimento da vida humana e da natureza, por isso é fundamental estabelecer uma política de desenvolvimento econômico, social e humano, preservar o meio ambiente, recuperar as nascentes dos rios, reflorestar as áreas devastadas, evitar as queimadas, recolher o lixo, evitar o uso de venenos e adubos químico. Devemos ter consciência de que esta não é uma tarefa simples e rápida. Podemos passar várias gerações para concluí-la, mas temos que iniciar agora, para que nossos descendentes encontrem parte do caminho já percorrido" Lições da Luta pela Terra (BOGO, p.103 e 104).

Esta seção tem por finalidade discutir a educação do e no Campo e como ela contribui na formação da identidade política, evidenciando como suas práticas se consolidam ou se materializam no MST, nas escolas dos acampamentos e assentamentos que utilizam como objeto de estudo a realidade social local para se chegar ao estudo da totalidade. Pensar a escola para além da sala de aula significa que as práticas são vivenciadas e observadas no próprio campo.

A pedagogia do MST foi estruturada por meio da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA), feita pelo Ministério da Educação em conjunto com o INCRA. A pesquisa resultou em um levantamento sobre a situação educacional em 6.338 assentamentos existentes no Brasil no final de 2004, conforme os dados da pesquisa. Vivem nesses assentamentos 523 mil famílias, num total de 2,5 milhões de pessoas. O total de escolas é de 8.679. Nossa estimativa é de que 25% deste total diz respeito a áreas vinculadas ao MST.

A pesquisa demonstrou que, de 0 a 3 anos, há 155 mil crianças e apenas 4% são atendidas pela educação infantil; de 4 a 6 anos, são 165 mil crianças e apenas 47% frequentam a escola; de 7 a 10 anos, há 285 mil crianças e 95,7% frequentam a escola; de 11 a 14 anos, há 302 mil pessoas e 94% frequentam a escola; de 15 a 17 anos são 203 mil pessoas e apenas 77% estão na escola; acima de 18 anos são 1.431 mil pessoas, sendo 23% analfabetas e 42% que só estudaram até a 4ª série do ensino fundamental (BRASIL, 2009).

Em relação à infraestrutura das escolas, a situação é precária. Apenas 60% das escolas têm luz elétrica; telefone público só 16%; correio 6%; biblioteca 56%;

computador 10%. Não é por acaso que 45% dos entrevistados pela pesquisa escolheram como prioridade construir/ampliar e melhorar as instalações das escolas nos assentamentos (BRASIL, 2009).

A coordenação nacional reafirmou o compromisso de retomar a luta por escolas e pela ampliação dos níveis e modalidades de ensino, bem como por melhoria das condições de infraestrutura e dos recursos didáticos (livros, bibliotecas, laboratórios). Discutiu-se a criação de uma frente em cada assentamento, para mobilizar as famílias nas lutas por educação, assim como a inclusão sistemática destas questões nas pautas de lutas e negociações nacionais e/ou estaduais do movimento.

Com base nos dados apresentados, pode-se dizer que a Educação do e no Campo brasileiro ainda tem muitos problemas a serem resolvidos, entre eles, as possibilidades e limites que a existência das diretrizes coloca no debate da falta de políticas educacionais voltadas à educação do campo, assim como ao homem do campo.

São grandes as dificuldades encontradas nas estradas por onde passam os educadores do campo. Números que comprovam essas dificuldades indicam que o insucesso no meio da educação do/no campo atinge a porcentagem de 40%, além de ter 70% dos alunos em séries incompatíveis com as idades. As escolas do campo, normalmente, são compostas de apenas uma sala de aula, tendo que desenvolver um trabalho de sala multisseriada (SOUZA, 2005, p. 180).

Para os jovens do MST, estudar é sempre um desafio. Muitos não contam com estrutura adequada dos prédios, por serem de sapé, taipa, madeira, sem iluminação, sem rede de esgoto, banheiros, sem cozinha e circulação de ar adequada ou faltando carteiras. Para ter acesso à escolarização, aceitam as condições desumanas. Os currículos ou conteúdos geralmente não são interessantes ou não atraem os educandos, fogem da realidade de suas vidas, porque, na maioria das escolas do campo, os modos de vida e a cultura trabalhada são adaptações da cidade. Além disso, a concepção ideológica está vinculada aos valores capitalistas, em conflito direto com a visão de mundo do MST.

Nas escolas dos assentamentos e acampamentos, não acompanhados pelo setor de educação do MST ou de educadores que vivem e moram no campo, os

conteúdos trabalhados, acabam reproduzindo somente o que está em cartilhas e em livros didáticos. Todas essas complicações devem-se à falta de formação e acompanhamento das escolas que está em disputa ideológica com a Educação do e no Campo, constituindo uma contradição no próprio Movimento, por não ter condições de fazer acompanhamento diante da extensão demográfica.

No entanto a formação humana é adaptada à realidade local quando há trabalho realizado pelo setor de Educação ou assentamentos bem organizados, com educadores do próprio assentamento, que valorizam a luta e fazem parte da história mediante um trabalho coletivo, em que os trabalhadores da educação conhecem os acampamentos e assentamentos através da pesquisa participante⁵¹. Os calendários são específicos, já que o período de férias deve coincidir com a colheita das safras, frio, chuvas, ou os educandos que vivem nas ilhas e que, muitas vezes, para estudar, são separados das famílias, e podem acabar se afastando. Isso ocorre com muitos educandos que precisam ajudar a família ou não conseguem separar-se do vínculo familiar.

Outra dificuldade é a falta de formação dos educadores, que, nas universidades ou faculdades, não recebem formação específica para trabalhar a Educação do e no Campo ou em realidades distintas, como as salas multisseriadas nas escolas do campo. Neste sentido, as campanhas, lançadas pelo governo, de qualificação profissional e construção de novas escolas rurais, como as escolas nucleadas, para oferecerem (como prometem) uma estrutura melhor, são falhas, por se localizarem distante dos educandos, ocasionando problemas de transporte em ônibus velhos, sem cintos de segurança, extintores e, muitas vezes, falta de verba para o seu abastecimento. Pesquisas têm mostrado dados gerais sobre a pedagogia e a realidade da maioria das escolas, indicando um baixo nível de qualidade pedagógica, apesar de sabermos que há várias escolas nos assentamentos⁵² e

⁵¹ A pesquisa participante é uma forma de vincular processos formativos e realidade escolar. Assim, a metodologia escolhida pauta-se em problemas concretos da realidade da escola e garante um vínculo entre questões gerais da educação e a prática pedagógica da escola.

⁵² Escola de assentamento no Paraná fica em primeiro lugar na média do IDEB. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Escola-de-assentamento-no-Parana-fica-em-primeiro-lugar-na-media-do-IDEB>.

acampamentos do MST que desenvolvem práticas pedagógicas avançadas⁵³.

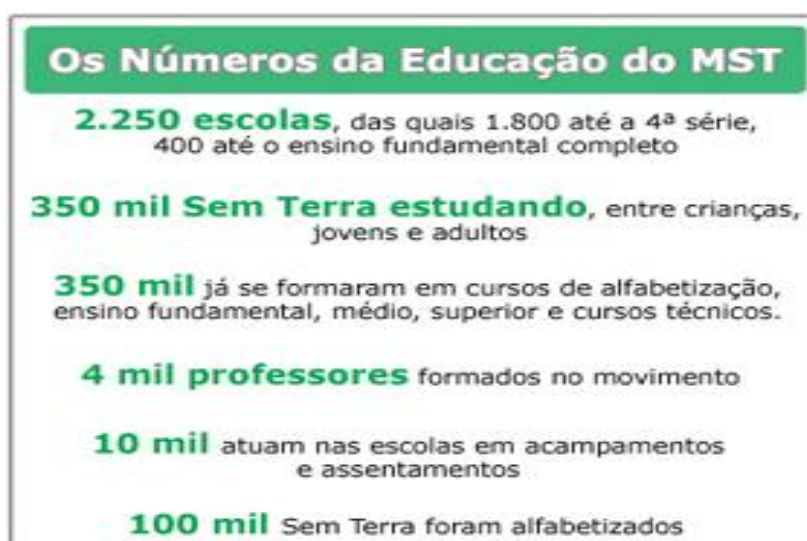
Dentre os motivos expostos, a argumentação das esferas de poder é que os educadores/professores têm baixa escolaridade e que a formação das educadoras e educadores é insuficiente, além da rotatividade dos professores. Para muitos professores da cidade, dar aula nos assentamentos é visto como um castigo: os salários baixos, conteúdos deslocados da realidade, o fato de as comunidades não ocuparem a escola com sua pedagogia, tudo isso agrava as condições de realização do direito à educação nas escolas dos assentamentos.

4.1 As lutas pela terra e a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes em Construção

Para o MST, a luta pela democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a Reforma Agrária, por entender que a ocupação dos espaços públicos é um processo de consolidação da democracia, expresso pelos acampamentos e pelas ocupações de terra. Para isto, usam-se mecanismos como as mobilizações e marchas para mostrar as insatisfações do povo brasileiro que pressiona pela desconcentração da terra. Tais Movimentos Sociais buscam romper as cercas dos direitos que expropriam os trabalhadores de seus direitos sociais. O MST entre outros, luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior. Vejamos alguns resultados obtidos pelo seu esforço e luta:

⁵³ Atualmente, a escola tem 256 alunos com idade entre 03 e 11 anos, distribuídos em 12 turmas. As crianças contam com, além das matérias normais, aulas sobre Práticas Agrícolas e Ambientais e aprendem como surgiram os movimentos sociais (PPP - Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, 1996).

Figura 17



Fonte: MST (2013).

Os números indicam vários avanços na Educação conquistada pelo MST, visando capacitar e habilitar educadores que mediassem os estudantes para superar a falta de alfabetização e letramento, visando a erradicação do analfabetismo nas áreas de acampamento e assentamento.

A educação no MST sempre foi uma preocupação coletiva e acontece de forma permanente e de várias formas, permitindo a participação das mulheres de maneira permanente. São vários espaços organizativos de lutas e de estudos, destacando em suas ideologias uma Educação para além do A, B, C, indo além do escolarizar, incentivando, a analisar a história, seus avanços e retrocessos e a realidade.

O significado essencial da cisão entre trabalho manual e intelectual, entre fazer e pensar é demonstrado na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. É trabalhado, além do currículo, uma parte diversificada, que abrange Práticas Agroecológicas Ambientais (PAA)⁵⁴, contempladas no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Esta Escola solicitou ao NRE autorização para incorporação algumas

⁵⁴ Uma escola localizada dentro de um dos maiores projetos de assentamento no Paraná, no município de Querência do Norte, a 625 km de Curitiba. A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes fica na área de uso comunitário do PA Pontal do Tigre. O assentamento tem área de oito mil hectares, com 336 famílias (INCRA, 1995).

disciplinas práticas na grade curricular, por trabalharem experiências com a agrofloresta. Seu objetivo é investir na formação técnica dos sujeitos do e no campo em Agroecologia, para que estudantes e egressos contribuam na organização da produção nas áreas de reforma agrária e comunidades camponesas, de acordo com os princípios da agroecologia. Um conceito basilar da ação aqui desenvolvido é o de que a educação não é um processo restrito à escola, mas constante na dimensão social de acampamentos e assentamentos, que é o caso estudado pelo MST, sendo altamente educativo.

Tais direcionamentos são importantes, uma vez que os pressupostos incorporados ao trabalho, consequentemente, vêm da ação do MST, intensificando, assim, um dos pressupostos da pesquisa participante. Como postula Brandão: “Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares, cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir” (BRANDÃO, 1990, p. 12).

Para o movimento, a proposta educacional se traduz em:

[...] uma educação, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, visando através de cada prática, em última instância, o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para a organização de trabalhadores, a começar pelo próprio MST. Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores (MST, 2005, p. 161).

Com o avanço das lutas pela Educação do e no campo em meados da década de 1990, a Educação do Campo foi pensada para a complementação escolar, também como um laboratório vivo, experimentado por educadores e comunidade. Como parte diversificada da ECMCM, há uma disciplina chamada Cultura Camponesa, em que são trabalhadas as danças, conceitos de músicas, teatros e poesias, com a participação da comunidade. Este contexto específico é significativo, representa um espaço para o desenvolvimento de ações importantes para legitimar a educação no campo e o direito de trabalhar a teoria e a prática da própria educação do campo.

Cury (2000) alerta que as relações sociais, sem a presença dos movimentos

sociais organizados e em lutas, podem contribuir para o fortalecimento das ideias dominantes.

Porém a luta pela educação não pode estar separada das lutas sociais. À medida que o espaço da hegemonia exercida pela classe dominante refluí em função das pressões exercidas pela classe subalterna, a educação amplia seu espaço em vista da transformação social. É que a questão central da educação é a contradição. As análises críticas sobre educação burguesa, desde que a eliminem ou a impossibilitem, unilateralizam a análise, valorizam apenas um lado de contradição, dando-lhe a inevitabilidade e objetividade de uma dominação (CURY, 2000, p. 78).

O processo de produção do conhecimento nas escolas do campo é fundamental na vida dos educandos, porque parte da prática em que eles vivem se pauta na vivência para a compreensão do conhecimento geral. No entanto, é importante que o educador saiba fazer distinção entre os trabalhadores que são explorados, de acordo com a situação organizativa da sociedade, e compreender estas esferas distintas, ou seja, a separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam, assegurada pelos mais variados discursos de igualdade.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2004, p. 81).

Não é diferente para o MST. Para esta escola é uma instituição na qual os educandos devem atuar como sujeitos de sua própria história. É um espaço concreto, fundamental para a formação humana, política e coletiva. Na medida em que a escola possibilita a aprendizagem com participação crítica e criativa, contribui para a formação de sujeitos capazes de analisar e compreender a história e promover transformações na articulação entre assentamentos, acampamentos, movimentos sociais, município, região, estado e país. Neste sentido, permite relacionar e integrar diferentes dimensões da vida pessoal e social, cotidiana e

contemporânea.

O olhar educacional possibilita a dinamização das pessoas com as próprias condições de experiências sociais, com as realizações da sociedade humana, no entanto os camponeses, ao adquirirem suas terras, ao obterem recursos, garantem a condição de vida e organização coletiva econômica, política e social, em torno da luta pela terra e pela dignidade de viver no lugar pelo qual têm sentimentos de pertença, construindo suas vidas. Este processo existe desde tempos imemoriais, em que determinado ser natural destaca-se da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida.

Neste processo, a escola tem responsabilidade de contribuir com a formação intelectual, evitando que a organização coletiva se desmanche, que os assentados desanimam de seus lotes.

4.2 A Teoria de Marx, possibilidades e diálogo com a formação no MST

A compreensão desta temática é indispensável para entender as estratégias que os movimentos sociais do campo, no Brasil, devem ter na organização das lutas por garantia dos direitos básicos, estejam eles organizados em coletivos, quando acampados, , em sua grande maioria em cooperativas ou formas coletivas de plantar a terra, ao conquistarem o assentamento.

Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que adaptar a natureza a si, agindo sobre ela e transformando-a. Ajustam a natureza às suas necessidades pessoais e sociais. Nesse ínterim, o processo de trabalho que regula toda ação metabólica do homem sobre a natureza (MARX, 1996) torna-se um elemento crucial para entender as alterações que se encerram na materialidade das relações.

O MST, durante seus 28 anos de movimento organizado, como representante dos trabalhadores rurais sem-terra, tem sido referência nacional e internacional nas

organizações e lutas⁵⁵ dos trabalhadores e trabalhadoras, reafirmando a centralidade do trabalho, por meio da agricultura familiar. Nesse sentido, a educação no MST ultrapassa as paredes das escolas, é uma educação pautada na vida, ou seja, na ideologia do movimento, na luta e nos conflitos sociais.

Neste estudo, a problemática central engloba as políticas do campo, no Paraná, a partir de 2000. Como questionamos inicialmente, qual é o caminho percorrido entre a legalidade à práxis no Assentamento Pontal do Tigre? Como é a postura dos movimentos sociais existentes e as características de suas lutas? Tomamos por base ideias de Marx e Engels (2000) a respeito do trabalho que os homens conseguem criar no mundo em que vivem e pelo qual desenvolvem cada vez mais os seus conhecimentos.

É recorrente ouvirmos os agricultores e as agricultoras interrogarem o seguinte: Esforço sem exploração do trabalho ensina os jovens e adolescentes a terem responsabilidade, a respeitar a natureza e a aprender com ela? É preciso, entretanto, diferenciarmos trabalho e emprego. O trabalho é a atividade transformadora da realidade, pela qual o homem se constrói como pessoa, ao mesmo tempo em que constrói a sociedade em que vive.

Para Gramsci (*apud* NOSELLA, 1992) o conceito do trabalho deve ser o princípio e a prática da hegemonia do proletariado, que estão postos em várias discussões nas relações que são fundamentais da aliança entre operários e camponeses, portanto na sua percepção sobre o proletariado, o mesmo necessita de uma escola humanista, que trabalhe as várias dimensões da vida humana. Uma escola construída para os filhos dos trabalhadores, aos educandos e educandas que precisam de formação para se tornar homens livres, capazes de contribuir com suas realidades, ou seja, uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de

⁵⁵ Um exemplo histórico dessa luta foi a desapropriação da Fazenda Giacomet-Marodin, também conhecida como empresa Araupel. A área abrange os municípios de Rio Bonito do Iguaçu, Nova Laranjeiras e Quedas do Iguaçu. Essa ocupação — a maior da América Latina — ocorreu em abril de 1996, com mais de três mil famílias e foi registrada pelas lentes do fotógrafo Sebastião Salgado. Após a ocupação, a fazenda, fruto de grilagens de terra, era permanentemente vigiada por pistoleiros, que aterrorizavam as famílias. Em 1997, os Sem Terra Vanderlei das Neves e José Alves dos Santos foram mortos numa emboscada dentro da área. Oito anos depois, a fazenda foi transformada em quatro assentamentos: Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire, Celso Furtado e Dez de Maio. Hoje, os assentados produzem, principalmente, milho, soja, feijão, arroz e leite para o autoconsumo e abastecimento do mercado local (MST, 2004).

escravidão e de mecanicidade. (GRAMSCI, *apud* NOSELLA, 1992, p. 20). Ao propor a escola do trabalho, Gramsci enfatiza a importância da escola na qualidade para todos, inclusive para todos os trabalhadores e seus filhos com igualdade de direitos e condições em relação à cultura.

É pertinente destacarmos a inserção dos movimentos nas contradições evidenciadas pelas teorias e nas práticas realizadas nas várias formas de organização: comunidades, grupos, escolas de assentamentos, acampamentos e outras organizações camponesas. Ressaltamos a necessidade da articulação social na luta por políticas públicas, efetuada em abordagens que têm como ponto de partida as organizações escolares capitalistas, que vivem a contradição de educar a classe trabalhadora, mas apenas o suficiente para qualificá-la para o trabalho, evitando a tomada de consciência que a educação pode propiciar sobre o estado capitalista, que é responsável, em última instância, pela manutenção do sistema.

Como mecanismo de apoio ao Estado, observamos as influências dos meios de comunicação e sua atuação como aparelho do Estado, muitas vezes cooptando os lutadores sociais com negociações paralelas de cada organização, na tentativa de desmobilizar a classe trabalhadora.

Por isso que, para Marx, (2000, p. 09) em Introdução à Questão Judaica, o autor afirma que o homem tem a capacidade de “assimilar as ideias que predominam durante o período de sua vida, bem como as que o antecedem, pois, ao nascer, ele se torna herdeiro de todo patrimônio cultural da humanidade”.

A emancipação deve ser primeiramente humana, quebrando o egoísmo e o individualismo em que a emancipação política está centrada. Como o campo é lugar de tensões entre as diferentes classes, é possível afirmar que a reprodução das condições de produção também ocorre ali, como, por exemplo, o entendimento de que os educandos do campo não precisam de muito estudo, de que estariam predestinados a realizar somente o trabalho manual familiar: tirar o leite, carpir a roça, plantar e colher.

O egoísmo faz com que o homem oprima seu semelhante. Portanto, nesses termos, a emancipação humana constitui-se na busca de superação das contradições. Este conceito também é reproduzido nos espaços escolares, ao não ser feita uma crítica consistente às reais condições dos trabalhadores do campo

que, ao longo da história humana, foram expropriados da terra, das escolas, dos salários dignos, das moradias, da saúde e do lazer. Portanto, a luta que se impõe na educação da classe trabalhadora não é apenas por um espaço para ler e escrever, mas escolas e políticas públicas que contribuam para a emancipação dos sujeitos históricos do campo, que reivindicam melhores condições para as escolas.

Diante da criação do MST e da Constituição Federal, o povo organizado tem conquistado espaços para as lutas pela reforma agrária. Surgem conflitos e dúvidas sobre os reais motivos que fazem a não efetivação da reforma agrária, sendo que esta contradição provém do próprio movimento do capital, que, na sua forma monopolista, prevê apenas a concentração de capital, de terras, de lucros, de grandes empresas e dos latifúndios.

A análise do papel do Estado, nesse contexto, pressupõe o debate sobre a forma de concentrar poder e manipular, porque, geralmente, o governo toma posições favoráveis ao capital associado ao agronegócio, por priorizar a agricultura convencional e implanta políticas para o reconhecimento e desenvolvimento dos territórios camponeses somente com a pressão popular. Os movimentos sociais têm a tendência de perder forças onde os mecanismos de controle estão concentrados e dominados pelos grandes produtores, latifundiários e empresários.

A lógica capitalista atinge as organizações dos trabalhadores tanto na agricultura como na educação, como, por exemplo, na criação do conceito de educação rural, pautada no processo de proletarianização do sujeito do campo. No Brasil, de acordo com Martins:

A ideia de ocupação da escola se vincula a uma estratégia política que o movimento utiliza para tensionar o Estado no cumprimento da reforma agrária. Uma vez que a legislação brasileira estabelece, em sua Carta maior, no artigo 184, que: “Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social [...]” e que a prática da desapropriação, ou seja, a legislação não era observada na realidade brasileira, baseada no latifúndio improdutivo, o MST se utiliza da estratégia política de ocupar as terras que “não cumprem sua função social” (MARTINS, 2011, p. 182).

A natureza da fragmentação produz a alienação do processo de trabalho. O que contribui para o desenvolvimento do raciocínio aqui proposto é a vinculação

dessa alienação ao sistema educativo social, que, sob o capitalismo, reproduz a alienação enquanto instrumento de sua sustentação no processo produtivo.

A educação do campo está se forjando e ganhando espaços no debate educacional, legal e científico. Essa construção coletiva tem a inserção, por vezes, efetuada pelos movimentos sociais, mas, de maneira geral, pelos sujeitos do campo. Dessa forma, a educação do campo ocupa espaço de debate educacional em nível nacional. Isso é um processo de ocupação da escola. Tal processo se materializa em diversas instâncias: no plano legal, com o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e, principalmente, com seu conteúdo; no plano político, com a contenção do processo de extinção das escolas rurais, sua re-inserção no debate educacional e na estrutura estatal, e, principalmente, no plano identitário, com a promoção do debate sobre a cultura camponesa, seus valores e a manutenção da vida no campo (MARTINS, 2011, p. 183).

A luta pela terra no Estado do Paraná, onde foi feita a primeira ocupação na região oeste do Estado, na fazenda Padroeira, em Ramilândia⁵⁶, pode ser um bom exemplo. Os acampamentos das famílias estabeleceram o processo de construção coletiva de todos os espaços organizados pelos acampamentos e assentamentos e para o desenvolvimento do ser humano, da sua igualdade entre homens e mulheres, construindo novas relações entre si e com o meio ambiente, em um longo trabalho de conscientização recíproco e coletivo. Trata-se de lutar contra as relações econômicas baseadas em “novos valores”, diferentes dos propostos pelos meios econômicos dominantes, que precisam de profissionais qualificados para servirem ao capital. Para o MST, estas normas propõem que se estimule e dê condições para a organização de comissões de mulheres dentro de todas as instâncias organizativas do MST, o que permite construir espaços de conquistar dos direitos das mulheres nas relações igualitárias de gênero.

- Art. 43. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra deve estimular a participação das mulheres em todos os níveis de atuação, em todas as instâncias de poder, e de representatividade.

⁵⁶ Para nós, do MST, é necessária a ocupação dos muitos latifúndios existentes na sociedade capitalista. A ocupação da terra é a necessidade mais gritante, porém a educação também é passível de ser ocupada pelo movimento, e esse é nosso intuito. Ocupar a escola não se esgota na conquista de um espaço consolidado legalmente, ou mesmo confortável, com salas de aula substituindo o espaço dos barracos; ocupar a escola incide sobre as relações escolares e, por conseguinte, sobre a formação humana que se proporciona (COMILO, 2008, p. 19).

- Art. 44. Devemos combater todo e qualquer tipo de discriminação às mulheres, em todas as atividades do movimento, e lutar contra o machismo em todas as manifestações que impeçam a igualdade de direitos e condições das mulheres trabalhadoras.
- Art. 45. Deve-se estimular a organização de comissões de mulheres dentro do movimento dos sem terra, nos assentamentos e nos acampamentos, para a discussão de seus problemas específicos.
- Art. 46. A nível municipal, estadual e nacional devemos estimular para que as mulheres sem terra participem ativamente das comissões e demais formas de organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais, que se articula dentro do movimento sindical, todas as mulheres trabalhadoras rurais, independente da categoria, unificando sem terra, as pequenas proprietárias posseiras, assalariadas etc...
- Art. 47. A nível nacional deve funcionar uma equipe de mulheres do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A equipe tem como função: a) pensar, propor e planejar políticas específicas para a organização das mulheres sem terra, e apresentá-las à direção e a executiva nacional; b) a equipe de mulheres a nível nacional será formada por indicação da Direção e da Executiva Nacional, como um organismo específico de trabalho dentro dessas instâncias; c) será de responsabilidade da equipe nacional a elaboração de materiais, publicações e assessorias, para subsidiar e orientar o trabalho específico com mulheres do movimento (NORMAS GERAIS DO MST, São Paulo, 1988).

As escolas do e no campo contam com auto-organização de seus coletivos, oriundos dos acampamentos, começando pela escolha dos educadores, discussões de conteúdos, organização dos espaços e de núcleos. Um dos aspectos mais relevantes para o movimento é a educação. Estes são princípios fundamentais para o MST e suas práxis pedagógicas, assim como os acampamentos, que são organizados por idosos, adultos, jovens e crianças, que não só ocupam a terra, como se envolvem com o domínio do mundo letrado, num processo de formação singular e coletivo nas ocupações. Seus integrantes são constituídos por trabalhadores Sem Terra que realizam ocupações de terras, atos públicos, mobilizações, marchas, ocupações (tanto de prédios públicos ou terras improdutivas), na tentativa de levar os governos a cumprirem as agendas estabelecidas com o movimento, evidenciando a necessidade de ter uma RA justa e urgente.

Entretanto a tarefa do MST de trabalhar na conscientização dos demais setores da classe trabalhadora, em todas as esferas administrativas (federal, estadual e municipal), necessita, para fazer a reforma agrária, de uma maior discussão a respeito da formação da classe trabalhadora⁵⁷.

A construção histórica da pedagogia da práxis no MST afirma, na sua trajetória, sua importância. Reforça as ações e reflexões dos trabalhadores, que moldam a identidade do nome Sem Terra. Constroem, pela via do debate social, a proposta de um projeto popular para as escolas do campo no Brasil, valorizando a democratização dos saberes cientificamente acumulados ao longo da história.

No caso da organização escolar, duas ações são necessárias: reconhecer o caráter ideológico da abordagem escolar tradicional e construir práticas educativas contra-hegemônicas. E as experiências que destoam dos padrões estabelecidos, as que compõem a história da luta pela educação, as que se encontram em desenvolvimento e, ainda, aquelas que se querem construir a partir da ocupação da escola, são evidência de que há alternativas para a organização escolar. Todo esforço para se organizar a escola por meio de outra matriz curricular não é bem vindo e, às vezes, até combatido (a experiência dos temas geradores, a própria forma interna de manifestação dos tempos – espaços alternados de trabalho e educação – como a pedagogia da alternância). Há muitas experiências com êxito que demonstram a potencialidade de tal estruturação, como as já citadas, que estão vinculadas à educação do campo (MARTINS, 2011, p. 238).

Na prática o sistema educacional a serviço do capital, aciona, portanto, mecanismos de controle sobre possíveis revoltas ou organizações populares, promovendo desarticulações das massas organizadas e questionamentos mais profundos dos trabalhadores, em relação às suas condições de vida. Utilizam-se instrumentos de repressão do Estado: torturas psicológicas, forças armadas, pistolagem⁵⁸, vários processos e formas de torturas contra a classe trabalhadora. Ou seja, a classe dominante usa todas as manobras legais e clandestinas para calar os que ousam falar e defender seus direitos civis. Para o MST, as escolas têm a função

⁵⁷ A práxis envolve o trabalho que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas (NETTO; BRAZ, 2007, p. 43).

⁵⁸ Pistolagem (pistolagem). Recrutamento de pistoleiros para a defesa de propriedades particulares, execuções de inimigos etc. (AURÉLIO, 2013). Nos acampamentos, os pistoleiros agem à noite ou nas madrugadas, executando os trabalhadores organizados nos movimentos sociais. Também fazem despejos violentos junto com a milícia.

também de mobilização. É elucidativa a afirmação de Martins ao afirmar que nas experiências educativas do MST precisam ser incorporadas sendo que:

Os fatos históricos privilegiados pela história oficial se referem à histórias dos heróis, e que se desenvolvem em feriados nacionais, como “dia da independência”, “proclamação da república” entre outros. Os movimentos sociais por independência e republicanos fizeram história da mesma forma, porém não “oficialmente”. No interior das duas problemáticas abordadas, sempre esteve presente o debate sobre a escravidão no Brasil, periférico no cenário histórico oficial. A Escola Chico Mendes, insere em seu calendário escolar, no dia 20 de novembro um “feriado” a mais, o dia da Consciência Negra. Que também faz parte da história brasileira. Além de outra data de significação local. Entretanto esse processo foi uma conquista de luta, portanto, não gratuita [...] tais instâncias, como poder centralizado, visão vertical de organização do poder e defesa de uma ordem distante da popular promovem um efeito imobilizante, que sufoca a participação e distancia segmentos de uma mesma unidade escolar. A ocupação pedagógica atua no sentido de reverter tal lógica, fazendo da estrutura decisória um espaço de participação coletiva, no qual, a representação efetiva de todos os segmentos escolares seja contemplada (inclusive alunos e comunidade não diretamente vinculados à escola, como é o caso dos integrantes do MST, visto na dimensão coletiva) (MARTINS, 2011, p. 239 - 240).

Nesse contexto, firmaram-se, no âmbito da educação no campo, os compromissos internacionais. Morissawa (2001) afirma que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, quando começou a organizar os primeiros acampamentos, percebeu a baixa, ou nenhuma, escolaridade dos camponeses. Com isso, o movimento investiu em educação para todos, visto acreditar que, para o crescimento dos sujeitos em Movimento, precisava oferecer escolarização e conhecimento aos trabalhadores. A percepção de que todos podem ir além da educação básica e descobrir que são capazes de aprender e ensinar se constitui como o primeiro passo do processo educativo, que não acontece apenas na escola, mas em todos os espaços do MST. O desafio é fazer com que o ensino contribua para que os lavradores se apropriem do conhecimento para conseguir aproveitar toda a sua potencialidade e ver o mundo de outra forma.

4.3 A educação da EJA: uma tarefa a construir

A pedagogia do MST tem a tarefa de construir, junto ao coletivo, uma proposta de educação pautada em um projeto popular/social nas áreas de acampamentos e assentamentos, com uma pedagogia que atenda à necessidade da educação popular dos trabalhadores do MST. Durante o Projeto Brasil Alfabetizado (MST, 2013) realizado em parceria com entidades que apoiam a Reforma Agrária, entre elas o Ministério da Educação, foram alfabetizados 5500 educandos, além de capacitar 1.820 educadores em acampamentos e assentamentos do MST. O projeto começou em 2003 e, atualmente, funciona em 23 estados. Antes disso, a EJA funcionava em alguns estados com apoio de universidades e secretarias de educação. Até 2002, foram alfabetizados mais de 16 mil trabalhadores do campo em aproximadamente dez mil turmas. Os educadores da EJA fazem parte do MST, moram nos assentamentos e acampamentos. A convivência entre educadores e educandos ajuda no aprendizado, uma vez que ambas as partes têm as mesmas referências, desafios e objetivos. Ao longo do trabalho de alfabetização, os trabalhadores do campo, perceberam que o grande problema é a ausência de políticas que ofereçam condições para a continuidade dos estudos.

Figura 18 – Organização da EJA no Paraná



Fonte: COMILO

O MST sempre promove negociações para garantir os projetos de alfabetização de jovens e adultos nas áreas de acampamentos e assentamentos em parceria com entidades da reforma agrária, organizações não governamentais e órgãos estaduais e federais para combater o analfabetismo e garantir que o domínio da leitura e da escrita seja possível para toda a população do campo. A efetivação de um convênio entre o Ministério da Educação e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1996, levou o projeto para 18 estados. Foram formadas 550 turmas e 8000 educandos. Depois, o projeto continuou por meio de parcerias entre secretarias de educação e universidades nos estados.

Figura 19 – Organização da EJA em Canta Galo/PR



Fonte: COMILO

Ainda em 1996, foi publicado o Caderno de Educação nº 8: Princípios da Educação no MST, que apresenta os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos. Eles são as balizas para o trabalho de educação⁵⁹, forjados com base na prática desenvolvida.

No MST, a modalidade da EJA trabalha a escolarização para a formação do

⁵⁹Disponível: MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ser humano ao longo da vida, com a promoção do domínio da leitura, escrita e cálculos matemáticos, por ser este um direito que faz a diferença no modo de viver e produzir a vida. Esta diferença reflete-se na qualidade do direito de pensar e viver de maneira digna, sem ser enganado no momento da comercialização de seus produtos pelos comerciantes e na participação da construção dos assentamentos e acampamentos.

Percebemos que, na reforma agrária, com a apropriação da alfabetização e à medida que seus integrantes vão se escolarizando, há uma crescente conscientização sobre a importância dos produtos da agricultura familiar, acrescentando um fator de avanço e libertação dos camponeses. Esse processo foi notado no período de 1998 a 2003, com a alfabetização da EJA.

No MST, o direito à educação articula-se à luta por terra e à preservação da cultura camponesa, por entender que o campo é um espaço de vidas, lutas, socialização, culturas, saberes, identidades e sentimentos de pertença, consolidados num projeto maior, que é o acesso irrestrito à educação de qualidade para todos. Tais lutas são resultado da organização do movimento indicam, segundo Marx que

A história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e seu servo, mestre de cooperação e companheiro, em suma, opressores e oprimidos, estiveram, em constante antagonismo entre si, travando uma luta interrupta, muitas vezes oculta, outras aberta – uma guerra que sempre terminou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com a destruição das classes em luta (MARX, 1998, p. 4).

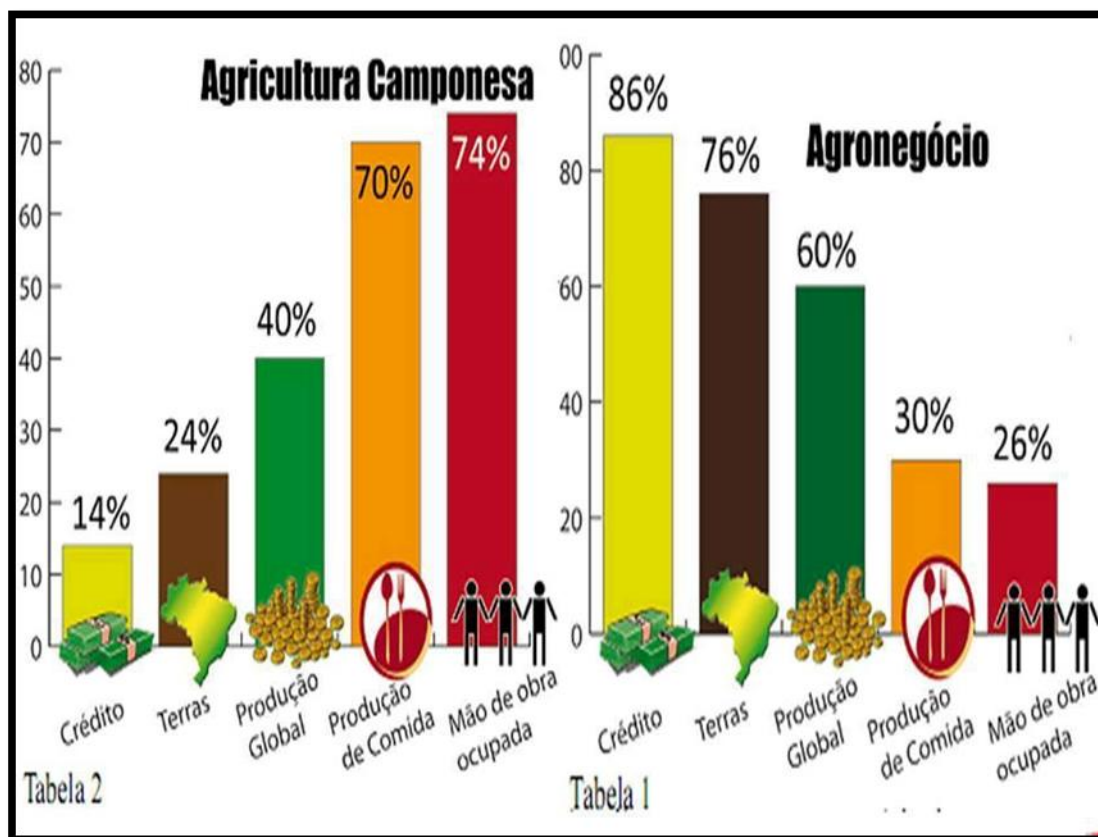
Por entender que, em uma sociedade de classes, o conhecimento e a cultura são produzidos e sistematizados como frutos dessas relações, constatamos que o conhecimento sistematizado nas lutas populares, sobretudo no Movimento Sem Terra, deve ser materializado na forma de políticas públicas que garantam o acesso ao conhecimento.

A metodologia da Educação do e no Campo compromete educandos e educadores não somente nos conteúdos. O processo é organizado a partir da realidade dos educandos, que renovam e ampliam os saberes dos acampamentos/assentamentos e das comunidades de pequenos agricultores. Por

serem adultos, compreendem a escola como uma preocupação com as pessoas, com a sua formação política e ideológica na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do povo, na construção e organização do saber. Portanto, as ações desenvolvidas no Assentamento Pontal do Tigre contam com uma produção diversificada, com linhas estratégicas, nas quais são concentrados os maiores investimentos no arroz, no gado leiteiro e na mandioca, produtos voltados para o comércio, bem como em ervas medicinais, frutas, legumes e hortaliças.

O milho, o feijão e a cana-de-açúcar são produzidos, em grande parte, para a subsistência. O trabalho está organizado da seguinte forma: trabalho individual, que é desenvolvido pela família no seu respectivo lote e o trabalho coletivo, praticado por grupos de famílias e associações. No gráfico abaixo, é demonstrada a riqueza de produtos consumidos e comercializado pela agricultura camponesa, contrapondo-a ao agronegócio.

Figura 20 – Agricultura camponesa x Agronegócio



Fonte: MST, 2013.

O agronegócio⁶⁰ usa o discurso de ser o modelo responsável por alimentar o país e empreender a mão de obra na geração de empregos, pelo conceito capitalista, a força de trabalho. A agricultura camponesa⁶¹ tem uma produção significativa e, segundo o último censo rural do IBGE, a maior parte da produção para alimentação do povo brasileiro (70%), concentra-se nos trabalhos desenvolvidos pela agricultura familiar, mesmo com poucos investimentos e créditos e com poucas terras. O agronegócio⁶², por sua vez, concentra terras, recebe mais créditos e produz apenas 30% do que é consumido pela população. O resto da produção, em sua maioria commodities, é exportado. Mesmo diante dessa organicidade, o trabalho do produtor e as condições da agricultura enfrentam dificuldades para a produção de grãos. A ideologia de produtividade vem intensificando essas contradições, em especial devido à política agrícola do país, que tem como objetivo o lucro, dando ênfase às dimensões da globalização.

Esse cenário ocorre devido ao sistema capitalista que empobrece o homem do campo, não possibilitando, na prática, a criação de um projeto político sustentável para o desenvolvimento da agricultura familiar, na qual o ser humano seja priorizado. Como dizia Paulo Freire (1997, p. 148): “Gostaria de deixar bem claro que não apenas imagino, mas sei quão difícil é a aplicação de uma política do desenvolvimento humano que assim privilegie fundamentalmente o homem e a mulher, não apenas lucro”.

Os educandos da EJA demonstraram, por intermédio de seus relatos e de suas experiências de lutas, que acreditam na reforma agrária como um projeto

⁶⁰ Brasília, 19 de setembro de 2013 - A Syngenta divulga hoje uma iniciativa global, batizada “The Good Growth Plan”, que foi desenhada para lidar com grandes desafios relacionados à segurança alimentar, tais como o cuidado com o meio ambiente, com as comunidades rurais e com a eficiência na utilização de recursos.

⁶¹ Por entender a necessidade, foram desenvolvidos cursos de transformação do leite em produtos lácteos artesanais. Deu-se início à fabricação caseira de queijo, doce, iogurte e requeijão, com a finalidade de melhorar, enriquecer e variar a alimentação com produtos naturais, sem a presença de aditivos e conservantes.

⁶² Maiores informações ver: <http://www.youtube.com/watch?v=f4Euu4Az-YM>

social, que, ao ser aplicado na prática, seja a solução de muitas famílias que vivem excluídas e na extrema pobreza. Vejamos uma conversa de Freire

O meu papel, ao contrario, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. Recentemente, num encontro público, um jovem recém-entrado na universidade me disse cortesmente: "Não entendo como o senhor defende os sem-terra, no fundo, uns baderneiros, criadores de problemas". "Pode haver baderneiros entre os sem-terra", disse, "mas sua luta é legítima e ética". "Baderneira" é a resistência reacionária de quem se opõe a ferro e fogo à reforma agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma "ordem" injusta. A conversa aparentemente morreu aí. O moço apertou minha mão em silêncio. Não sei como terá "tratado" a questão depois, mas foi importante que tivesse dito o que pensava e que tivesse ouvido de mim o que me parece justo que devesse ser dito (FREIRE, 2002, p. 42-43).

A construção ou reconstrução de um novo sentido para o trabalho do campo, no qual as relações de trabalho produzam conhecimentos, conscientização e formação humana, tem relevância no processo educativo. É sabido que os jovens e adultos que participaram e estiveram engajados na luta por terra, com várias experiências por meio de marchas, protestos, reivindicações e ocupações, entre outras lutas, trazem consigo experiências de vida. O processo de alfabetização deve partir disso, de um saber construído na práxis.

A concepção do ato de educar como atividade humana pode oferecer resposta às necessidades dos educandos à medida que sejam trabalhadas atividades que proporcionem a produção e leitura dos textos que apontem possíveis soluções de problemas da realidade deste nosso país. Ao estar pautada na contradição entre pobres e ricos, gente explorada de seu direito e gente que explora até mesmo os sonhos, permite que esta seja a leitura feita nas escolas do MST, tendo todos os códigos, sinais e linguagens expressos nos movimentos sociais, produzidos para sua subsistência e para a garantia da qualidade de vida.

Os agricultores e agricultoras percebem pela relação do trabalho como princípio educativo que o assentamento produz leite como matéria-prima, portanto, a fabricação caseira de produtos lácteos é uma produção da organização do trabalho.

Tanto as experiências de trabalho como as atividades sistematizadas para desenvolver a leitura e a escrita do conhecimento contribuem para ampliar a organização do trabalho coletivo no processo de produção do Assentamento Pontal do Tigre, esforçando-se, na coletividade, para diversificar as atividades produtivas, bem como as realizadas em seu lote, visando qualidade de vida.

Na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, a apropriação do uso correto da linguagem oral/escrita instrumentaliza seus alunos para se posicionarem na defesa de seus direitos, fornece ferramentas para a participação na construção de uma nova realidade dos sujeitos do e no campo. O trabalho educativo na escola lembra Freire quando diz que:

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a "expulsão" do opressor de "dentro" do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se, contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos nem tampouco num "comício libertador". (FREIRE, 2002, p. 50-51)

A materialização da Educação do MST na luta por direito e pelo acesso à alfabetização/educação de jovens e adultos iniciou-se na década de 1990, com o primeiro curso para preparar monitores para um projeto de alfabetização nos assentamentos. Em seguida, começou o processo de alfabetização nos assentamentos do Rio Grande do Sul. Esta foi sua primeira experiência de abrangência, depois, outras iniciativas começaram a surgir em outros estados, inclusive no Paraná.

Em 1993, ocorreu o primeiro Seminário Nacional de EJA: Como fazer alfabetização de jovens e adultos nos acampamentos e assentamentos. Em 1997, reestruturou-se o setor de educação do MST por frentes de trabalho, sendo a

modalidade da EJA uma das lutas na alfabetização.

No período de 1995 a 2002, em um dos encontros do coletivo nacional de educação do MST, foi criado o lema do trabalho de alfabetização/educação de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos. Seu objetivo foi mobilizar os educandos a defenderem seu direito e ao mesmo tempo contraporem-se à visão fatalista de que “papagaio velho não aprende mais a falar”. Desde então, o MST passou a afirmar: “Sempre é tempo de aprender”.

No ano de 2007, o MST lançou a campanha nacional “Todas e todos sem terra estudando”. A campanha foi mais uma iniciativa para superar o analfabetismo nas áreas de reforma agrária, de elevar o nível de escolarização e, conseqüentemente, avançar na formação da consciência para que a luta seja sempre renovada e qualificada.

Temos clareza que somente a escolarização não dará conta de trabalhar a formação de consciência dos camponeses, mas reconhecemos que ela é uma ferramenta imprescindível na luta contra a ignorância. Sua importante tarefa é contribuir na formação omnilateral dos sujeitos.

A tabela de levantamento⁶³ feito pelo INCRA, no Paraná, no ano de 2007, demonstra que a quantidade de assentamentos é significativa no campo. Só no município de Querência do Norte, a quantidade de assentamentos e acampamentos foi fortalecendo-se com a chegada do Movimento. A partir do ano de 1988, com a ocupação da Fazenda 29, iniciou-se uma nova fase da Reforma Agrária em Querência do Norte.

⁶³ Tabela organizada por Jadir Francisco Santos.

Quadro 01 – Relação dos acampamentos e assentamentos no município de Querência do Norte de 1988 a 2012

ACAMPAMENTOS	ASSENTAMENTOS	ÁREA / ha	Nº FAMÍLIAS
Fazenda 29 – Atalla	P.A. Pontal do Tigre	8.096,10	336
Fazenda Porangaba – 1	P.A. Chico Mendes	2.296,50	79
Fazenda Jabur	P.A. Che Guevara	2.453,24	68
Fazenda Monte Azul	P.A. Margarida Alves	556,60	20
Fazenda São Pedro	P.A. Luiz Carlos Prestes	1.256,00	50
Fazenda Piedade	P.A. Zumbi dos Palmares	801,80	22
Fazenda Santana	P.A. Santana	556,60	21
Fazenda Santa Terezinha	P.A. Antonio Tavares Pereira	1.000,50	41
Fazenda Porangaba – 2	P.A. Irmã Dorothy	2.165,90	75

Fonte: EMATER-Paraná (2011)

O quadro seguinte demonstra a evolução da população rural e urbana do município de Querência do Norte a partir de 1960, conforme os Censos do IBGE.

Os quadros evidenciam o crescimento e mudanças ocorridas em Querência do Norte, identificando as mudanças após a implantação dos assentamentos organizados pelo MST por intermédio das políticas de Reforma Agrária. O município possui uma área de 102.186,40 ha, dos quais, 18.788,40 ha são ilhas do Rio Paraná. Localiza-se na região noroeste do Paraná, que compreende 29 municípios, entre os Rios Paranapanema e Ivaí, até as margens do Rio Paraná. O assentamento Pontal do Tigre possui a maior área de plantio de arroz representando sua principal fonte de renda.

Quadro 02 – Evolução da população do campo e urbana no município de Querência do Norte

ANO	POPULAÇÃO				
	URBANA	%	RURAL		TOTAL
1960	1.423	18,9	6.094	81,1	7.517
1970	2.432	17,1	11.890	82,9	14.232
1980	4.763	63,1	2.982	36,9	7.545
1990	6.820	65,7	3.564	34,3	10.384
2000	7.007	61,2	4.431	38,7	11.438
2010	7.627	64,9	4.122	35,1	11.749

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(2011)

O quadro 02 apresenta a evolução populacional antes e após a chegada do MST. A produção das famílias assentadas no município, teve uma boa aceitação pelo município, uma vez que o mesmo depende da agricultura para seu crescimento. Em consequência do crescimento, no quadro 03, é possível notar uma evolução da população no município, é visível a comparação entre as populações e o seu principal produto histórico, o cultivo da terra.

Na região noroeste do Paraná, onde se situa o Assentamento Pontal do Tigre, uma das práticas investigadas, foi possível perceber que Querência do Norte tornou-se referência de Programa de Reforma Agrária positiva pelas experiências de organização políticas sociais. Vale ressaltar que um município da região, Santa Mônica, apresenta população rural maior que a urbana – 2.095 habitantes na área rural e 1.475 habitantes na área urbana – (IBGE, 2011); e apenas quatro municípios, incluindo Querência do Norte, apresentaram crescimento da população rural entre 1.990 e 2.000.

Quadro 03 – Municípios que apresentaram crescimento populacional na microrregião de Paranavaí, entre 1990 e 2010⁶⁴

MUNICÍPIO	1990				2000				2010			
	Urbana	%	Rural	%	Urbana	%	Rural	%	Urbana	%	Rural	%
Amaporã	3.087	78,2	861	21,8	3.587	77,0	1.068	23,0	4.332	79,5	1.112	20,5
Jardim Olinda	1.405	74,0	364	26,0	1.523	65,4	527	34,6	1.001	71,0	408	29,0
Mirador	1.420	60,7	917	39,3	1.576	63,0	924	37,0	1.579	67,8	748	32,2
Querência	6.820	65,7	3.564	34,3	7.007	61,2	4.431	38,7	7.627	64,9	4.122	35,1

Fonte: IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011)

Apesar de todos os investimentos e pressões, a escolarização de jovens,

⁶⁴ O neoliberalismo visa à reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades. É o que já caracterizamos com a passagem do fundamento da legitimação sistêmica das lógicas democráticas – particularmente no âmbito estatal – para as lógicas da sociedade civil e do mercado (MONTAÑO, 1999).

adultos e idosos ainda é frágil nos acampamentos e assentamentos, foi criada como um dos elementos principais para continuar e fortalecer o movimento, contribuindo na direção das lutas ou na sustentação das famílias e tendo autonomia nas decisões e no comando dos enfrentamentos feitos para garantir a dignidade dos camponeses na luta por direitos para a qualidade da vida. A partir da leitura da realidade daqueles que fazem e vivem a luta, estes se tornam capazes de dialogar e interagir com outras concepções e formas de luta, tendo em vista uma conquista coletiva da classe trabalhadora.

4.4 A educação: contexto e lutas

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens sempre impuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima, (SANTOS,1996, p. 51).

Em 1998, foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, organizada pelos movimentos sociais que, em suas lutas, passaram a promover várias ações pela garantia da escolarização dos povos do/no campo em níveis regional, estadual e nacional. Diante das mobilizações, foram alcançadas algumas conquistas da Articulação pela EdoC: a realização das Conferências Nacionais Por uma Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004; a instituição, pelo CNE, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 e, em 2003, a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (BRASIL, 2002).

Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esta Conferência foi um dos marcos para o reconhecimento do campo enquanto espaço de sujeitos vivos e em Movimento, que reivindicam sua

identidade de sujeitos do campo com debates sobre as condições de escolarização ante os vários problemas: acesso, manutenção, estruturas, educadores, educandos, qualidade do ensino, condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam como experiências inovadoras no meio rural.

A socialização desses modelos sinaliza a construção de uma proposta de Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. Outro aspecto de grande relevância ocorreu em 16 de abril de 1998. Por meio da Portaria nº 10/98, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001, o programa passou a fazer parte do INCRA, no Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Considerando a diversidade de atores sociais envolvidos no processo de luta pela terra no país, o PRONERA é uma expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais (BRASIL, 2002).

Em Querência do Norte, no MST, os enfrentamentos do Movimento têm sido constantes contra as políticas capitalistas, que lutam para que as políticas públicas e a reforma agrária, determinadas na Constituição Federal de 1988, não se concretizem. Há um respaldo legítimo para que a luta pela terra torne-se um direito estabelecido por esta Constituição, porém as forças e o metabolismo do capital oprimem e não permitem sua efetivação.

A não efetivação plena da reforma agrária e da EdoC é resultado de uma sociedade capitalista monopolista, que concentra a terra e o capital. A lógica capitalista incluiu a formalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, promovendo, assim, uma nova camada de pobreza tanto no campo como nas cidades. Com as redefinições do neoliberalismo⁶⁵ o papel do Estado na educação

⁶⁵ As reformas neoliberais foram criadas com a finalidade de suprimir “qualquer componente democrática de controle do movimento do capital” (NETTO, 1993: 81). Ou seja, favorecer a mobilidade do capital diante do Estado e de toda e qualquer forma de controle mediada pela esfera de representação política e não pelo mercado. Deste modo, o processo de privatização do aparelho de Estado como a mercantilização dos serviços públicos, como submissão à lógica do mercado bens essenciais à reprodução da vida, como transferindo para o controle do capital privado a propriedade

acabou afirmando a divisão entre o setor público e o setor privado.

Com a criação e conquista do Assentamento Pontal do Tigre, os empresários começaram a disputar com o MST as escolas, municipal e estadual ali construídas. Neste cenário de conquistas, tentaram apagar a história da escola e a comunidade foi convidada a apreciar de fora os acontecimentos ocorridos, deixando de ser sujeito ativo e aceitando com passividade o controle do sistema educacional, no período de 1996 a 2001, quando a comunidade e os representantes dos movimentos sociais, para entrarem na escola ou fazer uso da palavra, tinham que pedir permissão.

Foi um momento histórico vencido, mas que poderá acontecer de novo se a escola assumir a postura de inserção da cidadania consubstanciada pela lógica e por padrões de qualidade pautados nas políticas de controle neoliberais. As reformas são mudanças impostas pelos programas de financiamento da educação, uma articulação que vem acontecendo em âmbito nacional e internacional, financiadas pelo Banco Mundial

As contradições de classes atravessam e constituem o Estado, encontram-se presentes no próprio seio do Estado, mas o Estado capitalista apresenta uma especificidade própria, é a sua materialidade enquanto aparelho capitalista de Estado. O que quer dizer que o Estado capitalista, sobretudo, apresenta sempre uma especificidade institucional própria, relevante da sua separação das relações de produção; o que permite, por um lado, que uma alteração nas relações de força no seio das classes sociais, no campo da luta de classes, tenha sempre efeitos no seio do Estado, mas que se manifestem no seio do Estado (POULANTZAS, 1981, p. 84).

Como vimos, a sociedade sofre transformações e, por decorrência, a educação, de forma que, ao retomar a linha histórica, consegue-se identificar a trajetória percorrida pela educação no cenário brasileiro e qual o trajeto da educação do campo que os sujeitos camponeses estão construindo. Diante do discutido, é relevante conhecer a origem da educação rural no Brasil como herança histórica de dominação.

da maior parte do setor produtivo estatal e a regulação de setores fundamentais da economia, ou seja, os serviços públicos.

4.5 A concretude da imissão de posse na materialização das lutas em Pontal no Tigre pelo MST

O ato de imitir a posse da terra significa "fazer a Reforma Agrária, ou seja, legitimamente, os Sem Terra passam a estar de forma legal na terra. Ao conceder aos ocupantes da terra o título de proprietário, com o direito de entrar no imóvel seja por tê-lo adquirido por contrato de compra e venda, ou por ordem de despejo do locatário por abandono, o juiz autoriza a posse do imóvel. Quando se conquista uma área, é viabilizado junto à diretoria dos assentamentos o acesso das famílias à terra, após a imissão de posse nas áreas desapropriadas pelo Governo Federal.

Figura 21 – Imissão⁶⁶ de Posse do Assentamento Pontal do Tigre em 1995 (1)



Fonte: Família Comilo (1995)

⁶⁶ Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008): esclarecemos que o significado de **imitir** e **imissão** têm conceituação diferente segundo nossa língua portuguesa. **Imitir** significa "**fazer entrar, colocar para dentro da imissão de posse, no caso aqui discutido, é quando o juiz libera a posse de terra ao Sem Terra, ou seja, passa a ser legítimo na terra, recebendo financiamento para garantir a produção**". **Imitir** significa "**fazer sair, colocar para fora**", portanto para imissão de posse do proprietário para entrar no imóvel que lhe pertence o juiz EMITE (documento que será emitido) uma (ordem de despejo, ou um documento de imissão de posse). No caso aqui discutido é quando o Juiz determina a retirada dos Sem Terra da área ocupada, ou seja o proprietário ganha o direito de ficar com a terra.

Assim, o INCRA orienta as ações para a criação, implantação, desenvolvimento e consolidação, propiciando ou favorecendo a organização socioeconômica dos beneficiários do programa da Reforma Agrária. Estes recebem atendimento aos serviços básicos de assistência técnica, crédito rural mediante financiamentos autorizados e com infraestrutura econômica e social vinculada ao Programa Nacional de Reforma Agrária.

Os assentamentos são os retratos físicos da Reforma Agrária. Nascem quando o INCRA, após imitar a posse da terra, passa a acompanhar os trabalhadores rurais Sem Terra a fim de que cultivem a terra e promovam seu desenvolvimento econômico, social e político.

O assentamento, após ter participado de diversas políticas de apoio, consegue desenvolvimento econômico, estando consolidado e apto a integrar-se à vida do município em que está implantado. Os assentamentos com emancipação possuem um documento de contrato com o INCRA, que especifica as determinações legais e regulamentares em seu processo de desenvolvimento. Portanto, podem ser assentados pelo Programa de Reforma Agrária Nacional do INCRA todos trabalhadores rurais Sem Terra que trabalham individualmente ou em coletivos de famílias, assim entendido o trabalho dos membros da família, indispensável à própria subsistência da agricultura familiar. No ato da divisão das terras quando uma área é desapropriada para fins de Reforma Agrária, o INCRA dá prioridade aos que já estão morando na área em condições de arrendatários, parceiros, colonos, etc. Também serão assentadas outras famílias que estejam cadastradas pelo INCRA, e que atendam os requisitos legais estabelecidos para o cadastramento e seleção.

Nos assentamentos que possuem associação, sua organização é feita pelos próprios integrantes do assentamento para representá-los junto a entidades governamentais ou não governamentais, para discutirem o processo de desenvolvimento e resolver questões que determinam o bom andamento e funcionamento da comunidade. Os que optam pelas cooperativas precisam se organizar em grupo de pessoas de, no mínimo, 20 famílias, que desempenham as mesmas atividades econômicas, com o objetivo de realizar a promoção de seu bem estar social.

Figura 22 – Imissão de Posse do assentamento Pontal do Tigre em 1995 (2)



Fonte: ANGHINONI, Celso

A cooperativa tem características familiar e mercantil, podendo atuar no mercado nas mesmas condições das demais empresas comerciais ou industriais. As atividades particulares destinam-se ao acesso à propriedade da terra e a promover seu aproveitamento econômico, mediante o exercício de atividades agrícolas, pecuárias e agroindustriais, por meio da divisão de áreas em lotes ou parcelas, dimensionadas de acordo com os módulos das regiões ou de cooperativas. O INCRA possibilita o cadastro, o controle e a fiscalização dos projetos de colonização particular, bem como os loteamentos rurais agrícolas.

Figura 23 – Imissão de Posse do assentamento Pontal do Tigre em 1995 (3)



Fonte: ANGHINONI, Celso

Figura 24 – Auto de imissão na

367

P.A. PONTAL DO
TIGRE

AUTO DE IMISSÃO NA POSSE

Aos Vinte e dois (22) dias do mês de Outubro (10), do ano de mil novecentos e noventa e cinco (1995), nesta cidade de Querência do Norte, sob a jurisdição desta Comarca de Loanda, Estado do Paraná, onde viemos nós Oficiais de Justiça abaixo assinados, em cumprimento ao respeitável mandado retro do MM. Dr. Juiz de Direito desta comarca, e expedido nos Autos nº 114/95 de CARTA PRECATÓRIA, em que é deprecante, Juízo Federal da 9ª Vara da Justiça Federal, Seção Judiciária do Paraná, em Curitiba, e deprecado, Este Juízo, e extraída dos Autos nº 95.104811-4, de Execução Provisória de Sentença, em que é Exequente INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - "INCRA", e executados JORGE WOLNEY ATALLA E OUTROS, e sendo aí procedemos A IMISSÃO DO EXPROPRIANTE, INCRA, na POSSE DO IMÓVEL EM UMA ÁREA DE TERRAS RURAIS, CONTENDO 8.096,10 HA. (Oito mil, noventa e seis virgula dez hectares), denominada "FAZENDA 29 PONTAL DO TIGRE", situada nesta comarca de Loanda, junto ao município de Querência do Norte, Estado do Paraná, objetos das matrículas 8270, 9335, 9336, 9337, 9338, 9339, 9340 e 9341, do C.R.I. desta comarca, cujos as confrontações constante no memorial descritivo de fls 10 dos presentes Autos a Saber: "Partindo do marco 1, de coordenadas geográficas longitude de 53°35'02" Wgr., e latitude de 23°06'31" Sul, situado a margem esquerda do Ribeirão Juriti na divisa com terras da JAFFER FELÍCIO JORGE, segue por linha seca, confrontando com terras de JAFFER FELÍCIO JORGE e JOSÉ MENDES e OUTROS, com azimute de 90°00' e distância de 4.905,00 metros até o marco 2, situado na margem do Córrego Quatorze; deste, segue a montante do referido córrego confrontando com terras de MERCIO BORSATO nas distância de 700,00 m, até o marco 3; deste, segue por linha seca confrontando com terras de IRMÃOS PIEROTE e FRANCISCO SARAIVA, atravessando a estrada PR 218, com azimute de 155°00' e distância de 4.860,00 metros, até o marco 4, cravado na margem direita do Ribeirão Caveira, deste, segue a jusante do referido ribeirão, confrontando com terras de JAFFER FELÍCIO JORGE, na distância de 7.140m., até o marco 5, situado na confluência com o Rio Ivaí, deste, segue a jusante do Rio Ivaí, pela margem direita, na distância de 9.780,00m., até o marco 6; deste, segue por linha secas, confrontando com terras de TUFFY FELÍCIO JORGE, com os seguintes azimutes e distâncias: 24°35' e 930,00m, até o marco 7; 352°10' e 975,00m até o marco 8;

PR - DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO
 PUBLICADO NA SEÇÃO I DO
 DIÁRIO OFICIAL DE 07 MAR 1988
 CÓPIA AUTENTICADA

DECRETO nº 95.784, de 04 de março de 1988.

Declara de interesse social, para fins de desapropriação, o imóvel rural denominado "FAZENDA 29, PONTAL DO TIGRE", classificado como "latifúndio por exploração", situado no Município de Querência do Norte, no Estado do Paraná, compreendido na zona prioritária, para fins de reforma agrária, fixada pelo Decreto nº 92.622, de 02 de maio de 1986, e dá outras providências.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe conferem os artigos 81, item III, e 161 da Constituição, e nos termos dos artigos 18 e 20, da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, e dos Decretos-leis nºs 554, de 25 de abril de 1969, e 2.363, de 21 de outubro de 1987,

D E C R E T A:

Art. 1º - É declarado de interesse social, para fins de desapropriação, nos termos dos artigos 18, letras "a", "b", "c" e "d", e 20, itens I e V, da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, o imóvel rural denominado "FAZENDA 29, PONTAL DO TIGRE", com a área de 10.596,1000 ha (dez mil, quinhentos e noventa e seis hectares e dez ares), situado no Município de Querência do Norte, no Estado do Paraná, e compreendido na zona prioritária, para fins de reforma agrária, fixada pelo Decreto nº 92.622, de 02 de maio de 1986.

Parágrafo único - O imóvel a que se refere este artigo tem o seguinte perímetro: partindo do marco OPP, de coordenadas geográficas longitude 53º38'10"WGr e latitude 23º08'50"S, situado na confluência do Ribeirão Juriti com o Rio Paraná, segue à montante do Ribeirão Juriti, confrontando com a Fazenda Santa Fé, na distância de 7.560m, até o marco 1; deste, segue por linha seca, confrontando com terras de Jaffer Felício Jorge, José Mendes e outros, com azimute de 90º00' e distância de 4.905m, até o marco 2, cravado na margem direita do Córrego Quatorze; deste, segue à montante do referido córrego, confrontando com terras de Mercio Borsato, na distância de 700m, até o marco 3; deste, segue por linha seca, confrontando com terras de Irmao Pierote e de Francisco Saraiva, atravessando a Estrada PR-218, com azimute de 155º00' e distância de 4.860m, até o marco 4, cravado na margem direita do Ribeirão Caveira; deste, segue à jusante do referido ribeirão, confrontando com terras de Jaffer Felício Jorge, na distância de 7.140m, até o marco 5, situado na confluência com o Rio Ivai; deste, segue à jusante do Rio Ivai, pela margem direita, na distância de 9.780m, até o marco 6; deste, segue por linhas secas, confrontando com terras de Tuffy Felício Jorge, com os seguintes azimutes e distâncias: 24º35' e 930m, até o marco 7; 353º10' e 975m, até o marco 8; 333º28' e 215m, até o marco 9, situado na margem da Estrada PR-218; deste,

267

segue atravessando a referida estrada, por uma estrada vicinal, confrontando com terras de Tuffy Felicio Jorge e terras de Bergon e filhos, na distância de 1.740m, até o marco 10; deste, segue por linhas secas, confrontando com terras de Bergon e filhos, com os seguintes azimutes e distâncias: 331º50' e 910m, até o marco 11; 270º00' e 145m, até o marco 12; 25º20' e 410m, até o marco 13; 268º30' e 1.840m, até o marco 14; deste, segue por linha seca, confrontando com terras de Agostinho Stefano e Alcides Roncalho, com azimute de 254º00' e distância de 1.610m, até o marco 15, cravado na margem esquerda do Rio Paraná; deste, segue à montante do referido rio, pela margem esquerda, na distância de 3.130m, até o marco OPP, ponto inicial da descrição deste perímetro. (Fonte de referência: Carta Geográfica da DSG, Folha SF.22-Y-C-1, Escala 1:100.000, Ano 1972).

Art. 2º - Excluem-se dos efeitos deste Decreto: a) a área em produção explorada pelo proprietário; b) os semoventes, as máquinas e os implementos agrícolas; c) as benfeitorias existentes nas parcelas que integram o imóvel referido no artigo anterior e pertencentes aos que serão beneficiados com a sua destinação.

Art. 3º - É facultado ao proprietário o direito de escolher uma área contínua de 2.500 ha (dois mil e quinhentos hectares), a ser destacada do imóvel descrito no artigo 1º, observadas as condições estabelecidas no artigo 5º, incisos V, VI, VII e VIII, do Decreto-lei nº 2.363, de 21 de outubro de 1987.

Art. 4º - O Instituto Jurídico das Terras Rurais-INTER fica autorizado a promover a desapropriação do imóvel rural de que trata o presente Decreto, na forma prevista nos Decretos-leis nºs 554, de 25 de abril de 1969, e 2.363, de 21 de outubro de 1987. *

Art. 5º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 04 de março de 1988; 167º da Independência e 100º da República.

Luiz Arraes

Indeugardes

Para evidenciar as tensões das conquistas e das perdas vividas pelo MST, nesse caso pontual, citamos o Assentamento Pontal do Tigre. Em 1995, ocorreu a desapropriação da área para que fosse destinada à reforma agrária devido à improdutividade da propriedade, por deixar de cumprir a função social da terra, conforme prevê a Constituição Federal de 1988.

Área ocupada desde 1988 e, com imissão de posse da terra pelo governo federal em 1995, consolidou-se o Assentamento Pontal do Tigre com mais de 336 famílias assentadas. Em março de 2012, recebeu do INCRA a informação de que o antigo proprietário da área (Grupo Atalla) ganhou, em última instância, o direito de reaver o processo de desapropriação dos 10.800 hectares.

Atualmente, além da organização produtiva, os assentados construíram toda uma vida digna e estruturada em torno da comunidade, com investimentos próprios, com recursos provindos de seus trabalhos, de investimentos do PRONERA e outros programas, que fazem parte do projeto de reforma agrária.

Apesar de todas as lutas, hoje, os assentados do Pontal do Tigre buscam apoio político, social e jurídico para reverter esta situação na área. O Projeto de Lei nº 4.504, do dia 30 de novembro de 1964⁶⁷, com o nome de Estatuto da Terra, foi utilizado para amenizar as tensões sociais no campo e não para resolver o problema da RA – foi utilizado para resolver a questão política. Prova de tal afirmação é o que está acontecendo no Assentamento Pontal do Tigre, que, além de precisar do apoio de entidades e movimentos sociais, tem acionado o Ministério Público para que a luta da terra para fins sociais se sobreponha à ganância da especulação.

⁶⁷ Esta Lei regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da reforma agrária e promoção da política agrícola. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (BRASIL, 1964).**

5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE, QUERÊNCIA DO NORTE/PR: A PRÁXIS PEDAGÓGICA

A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível (FREIRE, 1997, p. 61).

Nosso objetivo é socializar experiências das práticas nas práxis construídas na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes como espaço de lutas e conquistas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Suas ações e estudos desenvolvidos mostram a necessidade do diálogo entre as escolas e a comunidade, porque os Movimentos fazem lutas e, quando estas se efetivam, tornam-se leis, objeto de dominação do Estado, por se tratar de espaços conquistados em lutas.

A criação das escolas no Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte/PR, foi realizada pelos integrantes do MST em 1988. Os educandos tinham suas escolas nas comunidades de origem, nos acampamentos do MST e cada escola contava com a manutenção de sua comunidade.

A construção dessas escolas e o material utilizado eram de inteira responsabilidade da comunidade, as escolas eram de lonas, sapé e barro. Enfim, tinham que ser organizadas de acordo com as condições daquele acampamento. Não recebiam nenhum tipo de auxílio, como merenda escolar, materiais de limpeza ou livros didáticos. A única responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação era fornecer os livros de chamada e fazer a avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem, por meio de provas escritas e orais.

As professoras eram escolhidas pelas comunidades acampadas e, junto com os educandos, faziam todas as tarefas: dar aulas, limpar, cozinhar e servir os alunos. No início, havia quatro escolas que traziam os nomes de origem do grupo, que eram meeiros, arrendatários e filhos de pequenos agricultores.

Ao chegarem à Querência do Norte/PR, a base organizativa do acampamento passou a ser discutida, respeitando as maiores instâncias, que eram as assembleias gerais, nos moldes do Movimento Nacional. Esse assentamento iniciou-se com a ocupação no ano de 1988 e, após sete anos, teve sua situação regularizada com o reconhecimento institucional, a chamada imissão de posse.

Há um fato interessante a ser destacado: a organização dos sujeitos coletivos, aqui discutida, leva-nos a constatar que a mobilização é anterior a essa regularização. Ao rememorar a história do acampamento, os moradores remetem-se às lutas de suas cidades de origem, visto que a maioria dos assentados vinha de outros acampamentos.

Durante o processo de socialização das comunidades acampadas, houve vários choques. A diversidade dos grupos e as expressões culturais eram específicas de cada um e, às vezes, causavam atritos. Durante o processo de formação, que é significativa para a organização do MST na reforma agrária, foram transformando-se em um só grupo, com os mesmos objetivos, e as diferenças serviam de crescimento para o coletivo do acampamento. Por meio das mobilizações e planejamentos, ocorreu uma superação das dificuldades e as diferenças foram perdendo espaço.

Há um crescente número de pessoas empobrecidas em função das medidas econômicas neoliberais, que restringem direitos sociais, causando mazelas sociais, utilizadas no discurso neoliberal para justificar as privatizações e implantação de programas para aliviar a pobreza⁶⁸. É necessário atender à pobreza para ter à disposição mão de obra barata, inibir revoluções, validar os projetos neoliberais (votos). A descentralização apregoada nas políticas neoliberais⁷⁶ nega o direito social, retirando o dever do Estado para com a educação, saúde e assistência social. Vejamos como, sob esta perspectiva, é explicitada a postura do Estado:

⁶⁸ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. O programa integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Maiores informações <http://www.brasil.gov.br/governo/2013/10/presidenta-dilma-participa-de-comemoracao-dos-10-anos-do-bolsa-familia>

[...] há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas (BRASIL, 2002, p. 20).

Existe, entretanto, flexibilidade que perpassa a LDB (1996), abrindo inúmeras possibilidades de organização do ensino quando remete ao disposto no seu art. 23, que desvela a clara adesão da Lei à multiplicidade das realidades que contextualizam a proposta pedagógica das escolas.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2002, p. 20).

E ainda, em relação à concepção de mundo, é necessária a intervenção das comunidades para acessar a garantia de direitos, especialmente com as escolas camponesas que entendem a formação como um espaço de lutas constantes, que devem estar vinculadas à dinâmica das unidades escolares e comunidades. “[...] relação em cujo interior a estrutura determinante do todo exige a constituição – a natureza – das estruturas regionais, assinalando-lhes e distribuindo-lhes funções: as relações que constituem assim cada nível nunca são simples, mas estão sobre determinadas por relações de outros níveis” (POULANTZAS, 1970, 4-5).

Não há, portanto, estruturas exclusivamente estática, assim como não há uma absolutamente dinâmica, podemos perceber que estas comparações valem para a estrutura construída pelas sociedades e também para sua educação. São intrínsecas ao próprio processo de desenvolvimento social desde a antiguidade até a contemporaneidade, e as concepções de educação sofrem alterações, modificações pela ação social.

Abaixo, fotografia de luta no Assentamento Pontal do Tigre em busca da efetivação de seus direitos individuais e coletivos.

Figura 25 – Mobilização dos acampados na praça de Querência do Norte



Fonte: ANGHINONI

[...] os sem-terra não surgiram como sujeitos prontos, ou como uma categoria sócio-política dada, através do ato de criação do MST. Sua gênese é anterior ao movimento e sua constituição é um processo que continua se desenvolvendo ainda hoje, embora, tal como no caso da classe operária analisada por Thompson, já seja possível identificar um momento da sua história em que se mostra como identidade melhor definida. Este momento corresponde ao final da década de 80, início dos anos 90, deste final de século XX (CALDART, 1999, p. 8).

Os trabalhadores rurais denunciam o descaso com as políticas necessárias para que seja superada a concentração de terras nas mãos de poucos no país. Há um ano que não saem novos decretos de desapropriação de terras. Com isso, os Sem Terra consideram os piores anos para a Reforma Agrária no Brasil.

A maioria das famílias do Assentamento Pontal do Tigre de Querência do Norte faz parte do MST e luta pela reforma agrária, por investimentos de recursos e pela garantia do Estatuto da Terra. Eles lutam por políticas públicas, igualdade de direitos e pela garantia da legalização dos direitos que, mesmo amparados em documentos e leis – Lei de Diretrizes e Base da educação (BRASIL, 1996),

Constituição Federal (BRASIL, 1988), *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (BRASIL, 2002a, 2002b) e outros –, muitas vezes, não se efetivam na prática. Quando referenciamos a luta, citando o marco documental das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, entre outras, é porque tais documentos são utilizados no dia a dia como uma boia ou um salva-vidas nas dimensões dos enfrentamentos em defesa da Educação do e no Campo⁶⁹.

Figura 26 – Mobilização dos acampados em Querência do Norte



Fonte: ANGHINONI, Celso

A educação do campo está se forjando e ganhando espaços no debate educacional, legal e científico. Essa construção coletiva tem a inserção, por vezes, efetuada pelos movimentos sociais, mas, de maneira geral, pelos sujeitos do campo. Dessa forma, a educação do campo ocupa espaço de debate educacional em nível nacional. Isso é um processo de ocupação da escola. Tal processo se materializa em diversas instâncias: no plano legal, com o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e, principalmente, com seu conteúdo; no plano político, com a contenção do processo de extinção das escolas rurais, sua re-inserção no debate educacional e na estrutura estatal, e, principalmente, no plano identitário, com a promoção do debate sobre a cultura camponesa, seus valores e a manutenção da vida no campo (MARTINS, 2010, p.182-183).

⁶⁹ O princípio ativo da Educação do e no Campo em Querência do Norte fortaleceu-se com a chegada do MST no município. Registro da pesquisadora que faz parte da história desde 1990.

A comunidade do Pontal do Tigre no contexto geral, não possui escolaridade elevada, mas a maioria, por meio das relações sociais estabelecidas entre si, adquire habilidades e forma sua consciência política, desenvolvendo uma visão crítica, percebendo o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana e do mundo que os cerca.

As famílias desenvolvem atividades nos lotes para viver com dignidade no campo, por meio de outra forma de produção, como atividades orgânicas na pecuária, agricultura e em cooperativas como a COANA (Cooperativa de Comercialização e Reforma Agrária Avante Ltda.).

Algumas comunidades do Assentamento Pontal do Tigre possuem organizações coletivas em que conservam hábitos e costumes trazidos das regiões de onde vieram. Atividades de lazer como bingo para senhoras e jogo de bocha para os senhores, futebol suíço e recreações para as mulheres, as quais são socializadas como forma de integração das comunidades.

Nas escolas do MST e na prática pedagógica da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, são trabalhadas atividades lúdicas e educativas como violão, flauta, ciranda, poesia, dança, dominó, argila, música, pernas-de-pau. As brincadeiras da escola refletem a diversidade cultural vivida pelos assentados e pelos que tem seus filhos matriculados na escola. Demonstram afeto e gosto pelas brincadeiras, em um processo contínuo de ensinar-aprender, valorizando a interação com as famílias que participam e ajudam a construir a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O lazer faz parte da vida dos assentamentos e é uma forma de educar. Os trabalhadores realizam festas tradicionais, como: bailes, almoços e cafés comunitários, associação de mães, intercâmbios com outros assentamentos. Como a maioria da comunidade é constituída por famílias assentadas, acampadas e outros, destacamos tais atividades como ponto importante que se reflete na organização das escolas que, junto com o assentamento passam por transformações tanto na organização da vida como nos meios de produção.

Após a família ser assentada, ela passa a ter acesso à assistência técnica e linhas de crédito, que permitirão tornar produtiva a parcela de terra recém- ocupada.

“O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”. (SANTOS, 1978, p.122). Assim, pode-se afirmar que, após a luta pela terra para trabalhar e morar, as famílias assentadas iniciam uma nova fase denominada de luta na terra e luta pela vida, ocupando o espaço conquistado que abrange a concepção da agricultura familiar, fixação do homem a terra, pela oferta de condições para sua exploração, e de incentivos à organização das famílias, desde o fortalecimento de sua organização até a implantação de infraestrutura básica. É como afirma Santos:

O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (SANTOS, 1978, p. 171).

A condição de organização dos assentados possibilita melhores condições de valorização da produção dos produtos de compras e vendas, elemento determinante para a satisfação de suas necessidades. A terra tem um significado que ultrapassa as condições de um emprego ou ocupação, porque possibilita o trabalhar para si, onde a unidade familiar pode produzir e garantir o sustento da família. O processo de criação de um assentamento não é tão simples. Passa por etapas, com a obtenção de recursos fundiários, vistoria da área, identificação e seleção dos beneficiários, constituição do assentamento e liberação de recursos, ocupação da área pelas famílias a serem assentadas, formalização de posse do imóvel, a organização do trabalho concentra-se na família tanto pela divisão do assentamento em lotes individuais ou coletivos como pela forma de exploração produtiva. Assim, mais do que objeto de trabalho, a terra é o espaço da família, seu local de moradia e de trabalho. Como esclarece Santos:

O espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia (SANTOS, 1978, p. 145).

Desapropriado e com o fornecimento de crédito e início de explorações de subsistência e criações, “[...] o espaço se define como um conjunto de formas

representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções” (SANTOS, 1978, p.122). Portanto, a habilitação dos recursos: implementação de algumas obras de infraestrutura básica; análises técnicas do que pode ser produzido na região e nos lotes; a consolidação do assentamento, que compreende ações que conduzirão o assentamento à autossuficiência. A estruturação de suas bases produtivas é uma forma organizativa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que gerencia e executa a Reforma Agrária por meio de desapropriação de áreas, de compra direta para implantação de assentamentos de trabalhadores rurais ou por meios não onerosos, como a destinação de terras públicas e o reconhecimento de territórios.

Os assentados, conhecendo os procedimentos da aquisição da posse da terra e com as conquistas realizadas, buscam suprir as necessidades e garantir os direitos e deveres dos educandos, fazendo a escola e a educação acontecer, buscando, é possível conciliar, durante o processo ensino-aprendizagem, habilidades que ajudem os alunos a fortalecer a valorização da cultura das comunidades e, ao mesmo tempo, sejam capazes de ultrapassar seus próprios limites.

Este novo olhar da educação possibilita e dinamiza a ligação dos seres humanos com as próprias condições de experiência sociais e com as realizações da sociedade humana. A materialidade do território é, assim, definida por objetos que têm uma gênese técnica e social, juntamente com um conteúdo técnico e social.

Ao evidenciar essas relações sociais e de posse do material e do método de pesquisa participante, realizadas pelos educadores da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, as falas coletadas nas comunidades são fontes de pesquisas, que os trabalhadores analisam no coletivo da escola do e no campo do MST em Querência do Norte. Este trabalho permite ao camponês a apropriação de conhecimentos como forma de instrumentos reflexivos pessoais e análises da realidade. Tais conhecimentos mobilizam as forças econômicas, políticas e sociais em torno da posse da terra, que reforça o camponês na perspectiva da luta por dignidade e

fortalecimento da Educação do e no Campo, por uma Reforma Agrária Popular⁷⁰ na luta pela terra. O MST tem por objetivo o fortalecimento da educação do campo, valorizando a educação como política pública para todos.

5.1 A formação continuada de educadores

A formação de educadores é uma temática contemporânea, em debate nas academias. A formação de educadores do campo vem sendo debatida no cenário nacional, juntamente com as propostas “salvadoras” de programas de governos que trabalham com a discussão do fracasso escolar, realizando análises da educação de forma imediata e focalizada, destacando os índices de avaliação dos governos. (IDEB).⁷¹

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico, criado pelo INEP na década de 1990, está nos sistemas estaduais de avaliação. Pela criação do precedente e pela aprendizagem técnica oferecida pelo SAEB⁷², o Governo Federal exerce uma influência forte na criação dos sistemas estaduais. Quando o Banco Mundial ofereceu financiamento para as reformas educacionais de Estados como Paraná, Minas Gerais e Ceará, na década de 1990⁷³, havia o exemplo de um sistema de avaliação em funcionamento, amostral e alguma confiança por parte dos

⁷⁰ Para maiores esclarecimentos, indicamos o dicionário de Educação do Campo (<http://www.epsjv.fiocruz.br/>)

⁷¹ O SAEB, com a influência do Ministério na definição e diversificação dos sistemas estaduais, só foi sentido de novo a partir da definição da política educacional do segundo governo Lula, com a criação do IDEB e o foco nos resultados do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2008).

⁷² A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico e monitoramento em larga escala, desenvolvidas pelo INEP/MEC. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados à 4ª série ou 5º ano e 8ª série ou 9º ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa e matemática. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Os dados dessas avaliações são utilizadas para acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, do sistema como um todo.

⁷³ Tais reformas foram influenciadas pelas recomendações emanadas dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros que preconizam a redução do papel do Estado como provedor de políticas sociais e aprovaram leis gerais de educação no Chile em 1990, na Argentina em 1993, no México em 1993, na Bolívia em 1994, na Colômbia em 1994, no Brasil em 1996.

Estados de que seria possível reproduzir a experiência do INEP em nível estadual.

Na visão mercadológica e de controle da educação, esta se materializa na legislação brasileira com a LDB nº 9.394/96, FUNDEF nº 9.424/96, FUNDEB nº 11.494/2007, PNE nº 10.172/2001 e a nova proposta do PNE, em trâmite para aprovação no Congresso Nacional (BRASIL, 2010).

Os documentos do Banco Mundial apontam avanços do ponto de vista da formação de professores, mas ainda traduzem a concepção centrada na pedagogia das competências⁷⁴, com direcionamento imediatista para atender à dinâmica do trabalho pedagógico. As políticas de formação quase sempre estão pautadas na racionalidade técnica, em que os professores devem adquirir as competências do ponto de vista do mercado para participar da acirrada prioridade de padronização da educação e por resultados, que se multipliquem por meio de provas e exames, o que possivelmente se reflete no trabalho docente e no processo ensino-aprendizagem, sem respeito às especificidades.

Justifica-se tal afirmação ao compreender os desafios enfrentados pelos educadores/professores, que buscam sua formação acadêmica nas universidades de difícil acesso ou nos cursos particulares de faculdades ou institutos, pela falta da universalização da educação. Diante das avaliações, os educadores são vistos como responsáveis (acusados) por todas as mazelas da educação. No caso específico em Querência do Norte, faz-se necessário um projeto permanente de formação que atenda às especificidades das escolas (campo e cidade), uma vez que as escolas estão situadas no extremo noroeste do Paraná, divisa com Mato Grosso do Sul, distante 650 km da capital do estado, Curitiba, 20 km da sede do município de Querência do Norte e 65 km da sede do Núcleo Regional de Ensino.

A formação dos professores ligados aos movimentos sociais pela Educação do e no Campo conta com o apoio do PRONERA. Apesar das dificuldades na sua execução, o conjunto das ações realizadas tem garantido alguns avanços muito importantes na manutenção dos cursos de pedagogia da terra e especializações, desenvolvidos por iniciativa dos movimentos sociais, em parceria com o INCRA.

⁷⁴ Discute as Competências Básicas – conhecimentos, habilidades, atitudes e apreciações, geralmente requeridas para o desempenho bem sucedido das funções que caracterizam determinado tipo de atividade profissional (RAMOS, 1980, p. 246).

Em novembro de 2010, durante o Encontro Nacional do PRONERA, os movimentos sociais reunidos, juntamente com a presença de representantes do governo conseguiram aprovar o Decreto nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010a). O Decreto, no art. 2º, inciso III, trata do “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida do e no campo”.

Para os movimentos sociais, a formação de educadores é vista como uma prática emancipatória, por considerar suas experiências e transformá-las em fonte de saber. Reconhecem a necessidade de um projeto permanente de formação continuada, que rompa com a formação profissional de mão única, ou seja, voltada para o mercado de trabalho. Esta perspectiva vincula-e a um projeto democrático emancipado⁷⁵, mas uma democracia ainda em construção, comprometida com o ser humano, porque está inserida no processo de consolidação das lutas por garantia de direitos.

A garantia de direitos, ao se institucionalizar, torna-se burocrática. Quando a escola se torna municipal ou estadual, seu próprio sistema de controle dificulta a autonomia das escolas, visto que o Projeto Político Pedagógico, o currículo, o planejamento ou plano de ação, estatuto da APM e estatuto do conselho escolar das escolas são submetidos à avaliação das secretarias Municipais de Educação ou NRE, assim como os processos de renovação das escolas, dificultando sua capacidade de mobilização e, com frequência, a própria ação das escolas e do próprio MST, em um movimento contraditório. As escolas e a educação se tornaram atividades práticas a serviço de um modelo político de sociedade, o neoliberal. O contraditório tenta executar a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

⁷⁵ Nas escolas, na concepção do MST, a participação dos educandos(as) e das famílias na organização da escola, nos diferentes espaços ou ações do movimento, coloca-os organicamente em luta e traz experiências significativas para a formação de quem dela faz parte. As condições de cada atividade precisam ser consideradas para que a escola organize sua intervenção, mas é importante contar com a participação dos educandos, educadores, APM e Conselho Escolar nas instâncias organizativas dos espaços, considerando os diversos motivos, seja por motivos estruturais ou pedagógicos, em que todos participem (ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES, 2003).

Tais questões evidenciam-se no momento em que as escolas, nos acampamentos e assentamentos, passam a ser organizadas com financiamento municipal, estadual ou federal. As escolas começam a ser submetidas aos estados ou municípios, perdendo sua autonomia, subordinando-se às orientações do governo, que, por sua vez, representa os interesses dominantes, entrando em conflito com a proposta pedagógica do Movimento.

A formação de professores e a prática educativa podem entregar-se ao controle do estado e seus responsáveis, engessando-se como instrumento transformador ao cumprir as leis institucionais, sejam elas municipais ou estaduais. Podem servir ao sistema opressor e perder a visão da totalidade. A educação tende, assim, a ser conformista e alimentar o consentimento da classe trabalhadora à dominação. É nesse momento que a escola perde seu espaço de resistência e torna-se espaço de reprodução

A burocracia pedagógica quer assegurar que cada um cumpra seu dever e, para tanto, impõem-se regras coercitivas que expressariam o interesse geral. Da parte do sujeito, ela quer que esse se conforme às regras que lhe são impostas. A medida da conformidade é a medida dos resultados que provam a própria conformidade (CURY, 2000, p. 119).

Nos cursos de formação inicial e superior nas universidades em geral, os educadores não recebem capacitações que promovam um processo de educação que os instrumentalize para romper com a submissão, a conformidade, diferindo, em sua maioria, de tais princípios. Contraria-se a materialização das afirmações de Cury nas escolas do campo do MST, priorizando a formação humana, colocando-se em disputa no espaço acadêmico pelo conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Para que a burocracia pedagógica seja permanentemente alimentada, uma das formas assumidas pelo Estado é a deliberação de políticas sociais que priorizem o apaziguamento de conflitos de classes, para reproduzir e conservar os mecanismos da sociedade capitalista, dentre estes, a educação.

Essa linguagem não-verbal que se expressa na ética dos gestos, no tom de voz, no tipo de tratamento, no consumo, no estilo de vida,

pode confirmar ou neutralizar a linguagem dos conteúdos e programas. Um professor que fale sobre a realização pessoal em termos capitalistas prossegue sua fala de modo diferente, caso manifesta um assalariamento que trabalha duramente ou se ele faz dessa atividade um preenchimento de tempo ou esforço de prestígio (CURY, 2000, p. 20).

Os governos (nas esferas municipal, estadual e federal) mantêm os mecanismos econômicos, de mercado e da agroindústria e o referido modelo de educação dos trabalhadores, pautados no desenvolvimento da indústria química, genética e na automação do trabalho.

As relações sociais de produção no campo, ao aumentar a concentração de terras e, conseqüentemente, baixar a demanda por trabalhadores, contribuem para o crescimento do êxodo rural. O referido modelo agrícola submeteu o uso da terra e de todos os recursos naturais, renováveis e não renováveis, às rigorosas leis do mercado e do lucro e a produtividade tornou-se a força motora desse processo e também da educação.

O MST compreende a necessidade de conhecer e reconhecer a realidade mais próxima da comunidade e suas singularidades. Encontramos, nos assentamentos e acampamentos, a agricultura familiar dos povos camponeses, exemplo da situação econômica do Brasil a partir da década de 1990, resistência que nos remete ao Assentamento Pontal do Tigre em Querência do Norte, com suas práticas cotidianas educativas.

Na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, ao observar o desenvolvimento e o retorno pedagógico da formação dos educadores em suas práticas educacionais, é identificado projetos sociais e de educação sob a perspectiva da totalidade do fenômeno educativo no processo de sua construção e do movimento, sem desrespeitar as leis e sem esquecer a realidade do campo e dos educandos.

A escola do assentamento Pontal do Tigre, assim como muitas outras pelo Brasil afora, é um espaço onde crianças, adolescentes, jovens e adultos poderiam estudar e recuperar a história de vida dos pais e das lideranças, estudar a formação e organização da sociedade e dos diferentes sistemas sociais, políticos e econômicos e não apenas, aprender a falar a linguagem erudita ou dos eruditos (BRANDÃO, 2003a, p. 190).

O que contribui no desenvolvimento do raciocínio aqui proposto é a vinculação da alienação⁷⁶ ao sistema social e educativo, que a reproduz, sob o capitalismo, como instrumento de sustentação do processo produtivo das relações sociais de produção.

As escolas e os sujeitos que constroem mecanismos de lutas estão vinculados às famílias, que somam experiências e vivências desde o início dos primeiros acampamentos até os dias de hoje. As conquistas são resultado das lutas sociais por garantias de políticas públicas para as escolas do/no campo⁷⁷. De acordo com Martins,

Os elementos constituintes da escola pública oferecida às camadas populares são cruciais para a manutenção do caráter excludente do sistema de ensino vigente: condições físicas precárias, atendimento ao educando comprometido pela superlotação de turmas, existência de três e até mesmo quatro turnos de funcionamento, falta de professores; condições de formação inicial e continuada e manutenção das carreiras docentes constantemente aviltadas por questões básicas, como salários, condições de trabalho e mesmo reconhecimento social. Em síntese, como não é nosso objeto aqui evidenciar as mazelas da escola pública, basta dizer que esse fator (tais condições precárias) auxilia no caráter “excludente” dessa escola e que a permanência dos educandos, principalmente os mais necessitados, encontra-se comprometida com tais condições, que fazem do processo seletivo uma estratégia da manutenção precarizada dessa forma escolar vigente. Mediante tal quadro, a ocupação política da escola se faz aliando as demandas de acesso e de qualidade de ensino, para o qual é necessária a superação das mazelas já sublinhadas (MARTINS, 2010, p. 200).

Por meio das mobilizações, os assentados e acampados tiveram a garantia das escolas, sendo um projeto temporário com o governo de Estado do Paraná. Para que conseguissem garantir tais direitos, começaram com as mobilizações

⁷⁶ A alienação do trabalhador do produto de seu trabalho significa não só que o trabalho se transforma em objeto, mas assume uma existência externa, que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 1996. p. 113).

⁷⁷ “A expulsão do campo, as migrações, a situação de miserabilidade a que extensos contingentes da população foram reduzidos, o êxodo rural, a urbanização não acompanhada de um proporcional crescimento do emprego urbano, a violência que só fez crescer no meio rural, são indicadores objetivos da exclusão a que foram condenados” (WEFFORT, Francisco, 2006, p. 211).

internas até a ocupação de órgãos públicos, com a persistência das famílias para garantir direitos articulados com os princípios organizativos da luta por terra.

O desenvolvimento do trabalho na escola exige uma compreensão dos conhecimentos ligados à realidade dos educandos para realizar uma experiência de trabalho pedagógico não fragmentado. É preciso priorizar todas as dimensões dos conhecimentos científicos e populares, desde a vivência e as relações de trabalho no campo, ligados à vida dos camponeses, até suas relações com a natureza e com o conhecimento da vida dentro do espaço escolar.

5.2 A mística no coletivo da escola

Figura 27 – Mística na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes (1)



Fonte: Comilo

A mística,⁷⁸ na organicidade do coletivo da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, vem junto com os princípios organizativos do MST, entendida como

⁷⁸ O dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008, p. 1143), define a palavra **mística** como sendo “o estudo das coisas divinas ou espirituais” e como crença ou devotamento a uma ideia. Une, dessa maneira,

a pedagogia dos gestos com símbolos, por meio da expressão cultural e como parte da Educação do e no Campo. O estudo da mística remete-nos a Bogo (2000, p. 40), que chama a atenção ao nos colocar uma reflexão sólida quando afirma que “se o homem é o principal símbolo da mística e que faz todas as mudanças, é ele que constrói e é para ele que lutamos. É nele que depositamos nossas esperanças e será com ele que construiremos o ‘homem novo’ tão falado por Ernesto Chê Guevara”.

Figura 28 – Mística na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes (2)



Fonte: Comilo

A mística⁷⁹ trabalhada na pedagogia do MST traz a discussão e fortalece a identidade, que é importante no processo ensino-aprendizagem. O coletivo da escola prioriza, em sua organização, os principais símbolos do movimento: bandeira,

dois campos filosóficos distintos, mas não contraditórios, uma vez que é por intermédio dos processos divinos ou espirituais e pela crença da existência nesse divino que as ideias são mantidas.

⁷⁹ Mística, ainda, tem origem no verbo “muein”, que significa perceber o caráter escondido e não comunicado de uma realidade ou intenção, e/ou inserir-se numa ação que resulta em transformação social (FERREIRA, 2008, p. 1143).

facção, boné, foice, produtos da terra, réplica de monumentos e os próprios sujeitos (homens, mulheres e crianças) como o seu principal protagonista e forma de expressão cultural da vida humana.

Na prática escolar, a mística é a representação da realidade pelos estudantes, trabalhadores da educação e comunidades, que se abastecem com o vigor da mística para vivenciar a história da comunidade. Fortalece o enfrentamento das dificuldades, do medo, dos desafios diários encarados pelo coletivo escolar. Nas manifestações das místicas, o coletivo da escola fortalece-se e alimenta as esperanças na organização e em novas conquistas, sendo fundamental para cultivar valores e partilhar a celebração dos saberes socializados entre os sujeitos do campo e cidade na escola.

A valorização da mística é uma expressão cultural. Os movimentos sociais organizam as místicas pensando nas práticas cotidianas e em como mobilizar os educandos (as) para a realização do trabalho coletivo. Nessa simbologia, alguns ritos são mantidos pela comunidade, assim como na escola, nos encontros, reuniões e apresentações, estimulando o sentimento que sempre fez parte do movimento. Na escola, é um dos princípios básicos da organização pedagógica, não é um teatro, fortalece a escola como espaço de respeito à cultura

Etnocentrismo é considerar a realidade somente a partir da própria cultura, fechando-se para a variedade do mundo, deixando de aprender e compreender a riqueza cultural do outro, considerando que só a própria cultura é importante e respeitável. Desta forma valoriza-se o que diz respeito ao EU, o OUTRO sempre estará errado, pois vê sua cultura como superior, quando ela é apenas diferente (ROCHA, 1984, p. 31).

Os trabalhos sobre a mística, realizados na escola, fazem parte do PPP, por apresentarem riqueza de significados historicamente construídos nas comunidades. São constituídos por símbolos e referências representativos da educação no campo e fundamentais para a construção da identidade pessoal do camponês. Como exemplo, podemos citar o ato de oficialização e inauguração da escola do Assentamento Pontal do Tigre.

A comemoração utilizou toda a história que aconteceu antes, durante e após a ocupação, demonstrando que os Sem Terra, quando chegaram na área, tiveram suas famílias vivendo agrupadas em barracos de lona e as roças eram comunitárias⁸⁰. Hoje, o assentamento tem escola, colégio, casas, quintais, árvores frutíferas, hortas, criação de aves, gado leiteiro e porco, energia elétrica, terreiro comunitário (utilizado para a secagem de produtos), clubes comunitários, igrejas, posto de saúde, saneamento básico e momentos de lazer (campo de futebol, boxe, baralho, bailes, comemorações de aniversários e associações de mulheres).

Na realização das místicas, são utilizados os acontecimentos ocorridos e significativos ao coletivo. A mística na escola é exemplo de preservação da cultura e dos costumes, conservação dos valores que os constituíram para além das questões meramente práticas e visuais. Demonstra os costumes e a organização dos espaços como elementos em discussão, revelando um arcabouço simbólico do qual fazem parte as linguagens verbal e não verbal.

As místicas são acontecimentos que têm o objetivo de manter viva a história da comunidade, são importantes na prática desenvolvida na escola e fazem parte dos documentos da mesma, com o Projeto Político Pedagógico⁸¹. É um momento significativo, um ato cultural. A linguagem não verbal, na mística, é parte do trabalho não material que os educandos realizam na escola e nas discussões, por validar as posturas, reforçar os laços de luta e conquistas sociais e políticas.

Assim, a mística é um mecanismo de proteção da cultura e do arcabouço ideológico que sustenta a Educação do e no Campo na sua organização. Tem como meta inserir no PPP da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes uma ligação afetiva e real, que possibilite a construção e o fortalecimento da sua própria identidade de escola do e no campo.

⁸⁰ Sempre unidos na luta contra as ameaças de despejos por parte de homens orientados pelos proprietários da fazenda do grupo Atalla, que pressionavam os acampados soltando gado na fazenda para invadir os barracos e destruir as roças. O fazendeiro pagava jagunços para perseguir as famílias, sobretudo as lideranças do movimento. (Registro e vivência da própria pesquisadora que viveu este momento da história em 1991).

⁸¹ PPP é o Projeto Político Pedagógico da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, é o conjunto de ideias, ações, projetos e aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao trabalho desenvolvido pela escola. Se você prestar atenção, as próprias palavras que compõem o nome deste documento.

O poeta Yver Bonnefoy (2000, p. 11), ao escrever sobre a importância do lugar na construção da identidade das pessoas, ressalta que o lugar verdadeiro é o “[...] lugar que a gente vive e gosta de estar, por isso precisamos conhecer o lugar, saber quem somos e descobrir nossa verdadeira identidade”. Portanto, a mística trabalha o saber dialético, dinâmico e vivo, já que nem sempre a realidade é reveladora e o sentido da palavra está na vivência das pessoas. Dessa forma, durante a realização das místicas, como práticas pedagógicas, usa-se a linguagem verbal e não verbal, assim como as expressões culturais e os saberes adquiridos historicamente pela humanidade, socializando os momentos específicos com todos os presentes durante a celebração.

Em termos antropológicos, ocorre um avivamento da cultura de cada lugar. Na escola, lugar onde os educadores e educandos ensinam e aprendem, esse avivamento cria um sentimento de comunidade, reforçando as lutas coletivas por melhoria e qualidade da educação.

A mística une as pessoas, contrapondo-se às formas culturais impostas pela industrialização dos saberes, sistematicamente sustentada pela mídia. O singular, o particular e o específico tornam-se coletivo nas místicas, desencadeando um processo de reflexão sobre: O que é cultura popular? O que é educação popular? O que é cultura erudita? A mística reposiciona as diferentes culturas.

Bosi (1992, p. 330) confronta os dois conceitos e afirma que “a cultura erudita quer sentir um arrepio diante do selvagem”. Cita a música de Villa-Lobos, o romance de Guimarães Rosa, a pintura de Portinari e a poesia negra de Jorge de Lima, como grandes nomes da arte erudita, mas que têm, na essência de suas obras motivos populares de celebração da cultura, a exemplo da literatura modernista de 1922, que resgatou nossas origens e lançou mão, nos versos, do expediente do sertanejo flagelado, porém firme, do gaúcho de fronteira e dos negros, visando desmistificar a errônea convicção de que a poesia era da elite e para a elite.

É nesta direção e concepção que as escolas do e no campo precisam refletir, para que a mística não seja somente uma encenação ou peça de teatro, mas como um chamado a olhar para o mundo e a sua realidade. A mística, na organicidade da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, materializa-se por meio de simbologia da cultura popular, realidade no coletivo da escola.

Figura 29 - Composição de música na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes



Fonte: família Comilo

No contexto escolar, os símbolos utilizados para a realização da mística dizem mais que as palavras, permitindo a relação direta entre os educandos e educadores. A mística também é uma forma de educar por meio das palavras, ações, objetos e socializações coletivas do pensar e repensar o processo educativo dialeticamente.

Sob esta perspectiva, é importante destacar que não existe uma cultura melhor que a outra e não existe povo sem cultura, todas as organizações praticadas por um grupo de pessoas, por mais estranho que possa parecer, é uma manifestação cultural. Compreender a mística como uma cultura presente na escola é expor sua normalidade, sem reduzir sua particularidade nas formas de manifestação valorizadas pelo coletivo.

Desta forma, que a EdoC, voltada aos camponeses, diferencia-se da educação da cidade pela sua especificidade e pela forma de organização, uma vez que os interesses imediatos e a maneira de organização da vida os diferenciam. Na escola em questão, os camponeses trazem consigo o que herdaram ao longo da história, por esse motivo, a escola é muito importante na vida em comunidade.

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes não apresenta desistências de educandos e educandas, todos participam ativamente, possibilitando diálogo e

preocupação com o desenvolvimento da mesma. São muitos os camponeses que aprenderam somente na prática, ao manusear as ferramentas, memorizando, por isso, sentem a necessidade dos conhecimentos da leitura e escrita e têm uma grande preocupação com a preparação dos filhos para além da prática, vinculada à teoria.

Segue um exemplo de mística que, compreendemos, poder contribuir para o entendimento do que é e como se celebra. Na primeira etapa, realizada pelos educandos da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, no Assentamento Pontal do Tigre, foi utilizada uma variedade de sementes coletadas nos assentamentos, acampamentos, comunidades ribeirinhas e ilhas.

Figura 30 – Mística sobre as sementes na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes



Fonte: Família Comilo

Os educandos socializaram a troca das sementes e, como símbolo de compromisso, fizeram colagens com elas e seu plantio, tanto na agrofloresta da escola quanto em suas casas. O ato foi possível, por meio de representação, explicando as fases para o plantio, utilizando as mãos na preparação do solo da

agrofloresta (foram utilizados som, sementes, terra e educandos). Na segunda parte, deu-se o acompanhamento, por algumas semanas, sendo desenvolvido um trabalho de produção de textos, desenhos, calendários e outros desdobramentos marcantes para a formação dos educandos.

Vivenciar os acontecimentos expostos na mística, com o objetivo de trabalhar a valorização do campo e cidade, ensina que ambos possuem formas específicas em cada realidade, que são as particularidades de suas raízes, culturas e tradições. Essa vivência influencia o processo pedagógico das comunidades, visto pais e educandos participam da escola. Tais acontecimentos e situações fazem parte da formação dos sujeitos em suas diferentes realidades, na formação social, política e educacional. Isto é escola, é educação, é educativo, é formativo, é política, e é conscientização.

5.3 Análise das práticas da educação no pontal do tigre – práticas e contratempos

O objetivo desta seção é fazer uma análise das práticas da educação na Escola camponesa do assentamento Pontal do Tigre – práticas e contradições. Foi possível detectar ações afirmativas⁸² do debate conceitual e operativo das práticas educativas na escola do MST, por intermédio da materialidade de origem na construção coletiva dos conhecimentos e pela busca cotidiana de estratégias políticas, pedagógica das escolas do e no campo, que lutam contra o modelo do agronegócio, que discutem a educação do campo sem os sujeitos do campo. Sob

⁸² Nos aponta (SOUZA, M.A, 2008, p. 16) contribuições das ações afirmativas do MST na EdoC, ao apresentar uma série de resultados de pesquisas locais e expor o movimento contraditório que marca os conceitos de educação rural/do campo; os movimentos sociais e a educação popular, pesquisas, focalizadas entre o período de 1987 a 2007 e somente as pesquisas que trataram de educação e/no MST. São 170 trabalhos, entre teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil. Maiores informações: SOUZA, M.A. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

este prisma, a formação de educadores é fundamental, porque, segundo a concepção dos movimentos sociais, a educação deve ser pensada como garantia de direito aos camponeses, por compreender que esses fundamentos fazem parte da formação da historicidade das vivências nas relações de produção. Trabalhar a práxis é uma tarefa que deve ser contínua nas escolas do campo, já que vivem contradições no cotidiano das escolas.

Além da diminuição substancial da necessidade de trabalho, originada pelas contradições resultantes da mundialização do capital, o referido modelo agrícola submeteu o uso da terra e de todos os recursos naturais, renováveis e não renováveis, às degradantes leis do mercado e do lucro. A “produtividade” tornou-se a força-motora desse processo de acumulação de capital e de exploração no campo, neste sentido, é interessante destacar as obras *Sobre a Reprodução* (1999) e *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1980), de Althusser, junto a outras, que contribuíram para a elucidação da teoria althusseriana da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) e, para a compreensão dos processos e instrumentos oficiais de avaliação da educação brasileira, bem como do significado político e pedagógico dos resultados por eles obtidos nos últimos cinco anos. Por ser pesquisa quantitativa, são utilizaremos dados levantados pelas avaliações educacionais e exames nacionais, realizados e divulgados pelo MEC/INPE através do SAEB, do ENEM e da Prova Brasil.

O processo de ensino implica vincular conteúdo e forma, tornando o ensino cada vez mais favorável para a ocorrência da aprendizagem. Isso exige riqueza de situações, experiências e recursos para favorecer um processo múltiplo, complexo e relacional de conhecer e incorporar dados novos ao repertório de significados. A metodologia utilizada pelo educador do campo parte dos princípios metodológicos do MST.

É certo que o conhecimento se dá num processo de aquisição, desde o nascimento e perdura a vida toda. A capacidade de elaboração de conceitos (a capacidade de abstração de simbolização, de elaboração do pensamento, a capacidade de atribuir significados a códigos convencionais na interação social, historicamente construída) é uma característica especialmente humana, entendendo-se o homem, na sua dimensão histórica, precisamos saber trabalhar o processo histórico e as suas transformações para

não alienar os educandos diante de uma história passada se é possível construir uma nova história no presente. Onde o homem seja sujeito da própria história, identificado com o seu grupo social, compreendendo-se como parte integrante da população do campo, seja um ser pensante, capaz de tomar decisão com visão ampla da realidade, procure solução no coletivo, através da consciência de classe e dos sentimentos humanistas. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

Percebemos que a Escola Chico Mendes, com seus trabalhos pedagógicos, tem contribuído e firmado um compromisso com a Educação no e do Campo, por contar com um grupo de trabalhadores da educação que **assume esse espaço educacional com o sentimento de pertença**⁸³ e, mesmo diante de muitas dificuldades, consegue enfrentar situações e produzir conhecimento. Como revela o resultado do IDEB, publicado no Jornal Diário do Noroeste, no dia 16 de agosto de 2012.

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes atingiu a pontuação 6,2 na avaliação realizada pelo MEC (BRASIL, 2012).

⁸³ Precisamos avançar em organizar o lugar da infância no MST, pensar as crianças como sujeitos de direito, como vivem nos assentamentos, como estudam e como a comunidade vai assumir o processo de formação dos Sem Terrinha. Através da educação, nas cirandas e nas escolas, acontece a formação destes pequenos: é o que fará desde cedo à consciência de pertença a organização da classe trabalhadora. O futuro do MST depende do que fazemos hoje com nossas crianças MST. (Orientações práticas e a história dos Congressos do MST. Brasília, 2007 s/p).

Figura 31 – Pontuação do IDEB

IDEB DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA REGIÃO DE PARANAVAÍ									
CIDADE	ESCOLA	Ideb/2009	Ideb/2011		CIDADE	ESCOLA	Ideb/2009	Ideb/2011	
Alto Paraná	Chapeuzinho Vermelho	5,6	5,4		Paranavaí	Ayrton Sena da Silva (CAIC)	5,2	6,2	
	João Honório	4,5	-			Carlo Cagnani	5,4	-	
	Julia Wanderley	4,5	5,2			Cecilia Meireles	7,3	6,5	
	Stela Maris	5,6	5,9			Dácia F. Fortes	5,1	-	
Amaporá	Cecilia Meireles	3,9	4,4			Elza G. Caselli	5,3	6,0	
Cid. Gaúcha	Dom Bosco	5,1	5,0			Getúlio Vargas	5,2	5,3	
	Paulo Freire	5,7	6,0			Graciosa	-	-	
Cruzeiro do Sul	Flávio Sarrão	5,3	5,4			Hermeto Botelho	6,2	7,0	
Diamante do Norte	Antonio Fco de Souza	5,2	5,6			Ida Camparo	4,9	5,8	
Guairaçá	Amando Batelozzi	4,7	4,4			Jayme Canet	5,8	6,0	
Guaporema	Monteiro Lobato	4,8	5,4			João Albino Werlang	-	-	
Inajá	Narbal Oreste May	5,3	5,8			José Vaz de Carvalho	5,0	5,6	
Itaguaí	Fábio Dias da Silva	4,2	4,0			Maria Back	-	6,5	
Itaúna do Sul	José Maria Carrilho	-	-			Maria Fuji	6,0	6,1	
	Maria de Fátima Mazzi	4,1	4,1			Neusa Pereira Braga	4,9	6,1	
Japurá	Irineu B. Câmara	6,2	5,9			Noêmia Amaral	4,9	6,2	
Jardim Olinda	Luiz T. da Silva	4,4	-			Pedro Real	5,3	6,1	
Loanda	Alvehy Alves de Assis	6,1	-			Rotary	4,5	6,7	
	Carlos Alberto de A. Diniz	5,7	5,6			Sa Terezinha	5,8	6,6	
	Maria da Glória D'Aviz	5,6	-			Planaltina do Paraná	4,3	5,5	
	Odília Inácio Vieira	5,1	-			Porto Rico	4,3	-	
	Zuleika AP. Peterson	5,4	6,0			Querência do Norte	4,4	-	
Marilena	Naymi Abrão Naves	5,9	6,7			Centrão	4,4	6,2	
	Nelson Ângelo Rech	5,7	6,0			Chico Mendes	5,1	4,6	
Mirador	Carlos Chagas	4,6	-			Gilberto C. Borsatto	5,1	5,0	
N. Allanda do Ivaí	Irma Boletta	6,3	5,7			Monteiro Lobato	5,5	5,0	
Nova Esperança	Ana Rita de Cássia	4,7	5,1			Rondon	5,4	6,3	
	Filomena M Zanusso	6,0	6,0			Sta C Mte Castelo	4,7	-	
	Jorge Faneco	4,2	4,7			Flávio L. Botter	4,0	4,3	
	Julia Benatti	4,3	5,4			Sta Inês	4,8	-	
	Ladislau Ban	4,7	-			Sta Isabel do Ivaí	5,6	-	
	Nice Braga	5,3	5,7			Horácio B. de Oliveira	4,7	5,3	
	Tancredo Neves	5,1	4,8			Manoel R. da Silva	5,1	5,4	
Nova Londrina	Arthur Bernardes	5,6	6,4			Sta Mônica	5,2	5,2	
	Isolde J. Andreatta	5,8	-			XIX de Novembro	4,5	-	
	Monteiro Lobato	5,0	5,9			Sto Antonio d Caluá	5,3	5,0	
	Sta Mônica	5,2	-			S. Carlos do Ivaí	4,7	4,7	
Nova Olímpia	Maria Travaglia	5,6	6,8			S. João do Caluá	5,0	4,8	
Paraisópolis	27 de Novembro	4,7	5,3			S. Pedro do Paraná	5,0	-	
Paranacity	Eurípides Pregidio	5,2	4,5			Mal. Cândido Rondon	4,2	-	
	Ligia Bortolotto	4,6	4,4			José Marques de Macedo	-	-	
Paranapoema	Maria Iwasse	4,4	4,6			Tamboara	5,4	5,6	
						Campos Sales	5,6	5,8	
						Tapira	6,1	-	
						Terra Rica	5,3	5,3	
						Pequeno Príncipe	5,1	6,0	
						Rita de Cássia	5,9	6,1	
						Rosalinda de Moraes	5,9	6,1	
						Uniflor	4,8	4,9	
						Menino Jesus	-	-	

▼ IDEB/EDUCAÇÃO

Paranavaí tem nota superior da média estadual e nacional em anos iniciais

Fonte: Jornal Diário do Noroeste (2012)

Figura 32 – Pontuação do IDEB (detalhe aproximado)

Cidade	Escola	2009	2011
Querência do Norte	Centrão	4,4	-
	Chico Mendes	4,4	6,2
	Gilberto C. Borsatto	5,1	4,6
	Monteiro Lobato	5,5	5,0

Fonte: Jornal Diário do Noroeste 2012

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, em 2012, foi classificada em primeiro lugar na média municipal do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do município de Querência do Norte, média apresentada acima da meta estabelecida pelo MEC. O assentamento onde está localizada a escola tem uma área de oito mil hectares, a escola conta com um projeto de formação

continuada específica, estudando com os trabalhadores da educação e comunidade os princípios organizativos da Educação do e no Campo, uma proposta do MST.

Conta ainda com uma auto-organização específica no calendário escolar, com visitas nas casas das famílias nos vários acampamentos, assentamentos, portos, ribeirinhos e ilhas. Contempla a realidade da comunidade com semana camponesa e comemoração das datas significativas para a comunidade, dando significados para os conteúdos a partir da realidade da Educação do e no Campo. Esta forma específica de organização valoriza a realidade do educando, uma vez que o processo de ensino aprendizagem na escola tem por objetivo indicar os conteúdos significativos por meio de palavras geradoras

A tentativa de redução dos índices de evasão e repetência, sobretudo entre as camadas de alunos carentes, é sempre limitada quando realizada através da introdução de inovações simples de currículo e da aplicação de métodos, cuja eficácia, sem dúvida, é maior, quando em testes de laboratório. Uma das causas da distância entre os resultados experimentais e o trabalho escolar com novos métodos está em que o professor, principalmente o professor que trabalha, ele próprio, em escolas carentes, não pode, ou não quer trabalhar com o método tal como ele foi pensado (BRANDÃO, 2003b, p. 138).

O bom resultado obtido pela escola, primeiro lugar na média municipal do IDEB com a nota de 6,2, ocorreu por meio da Prova Brasil, aplicada aos alunos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais. O exame conta com perguntas de português e matemática. Esta é a segunda vez que a escola faz a prova. Em 2009, a nota foi 4,4, a prova foi realizada em novembro de 2011, mas a nota saiu apenas em junho de 2013. O índice tem como objetivo reunir, em um só indicador, dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. São avaliadas através de aplicações de provas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE), que recebe do MEC e faz a aplicação sem a participação dos profissionais da escola. No dia das avaliações, uma equipe representante do NRE chega ao estabelecimento com os envelopes lacrados e são aplicadas as provas.

Para os trabalhadores da Escola e para os camponeses, é uma conquista significativa, resultado de um trabalho em equipe, que se propõe, pela via do

conhecimento e com base na realidade do campo, envolver os sujeitos nos processos educativos da Educação do e no Campo, os quais acontecem fundamentalmente no Movimento, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. Orientados por estes princípios, os conteúdos são trabalhados de maneira com que os(as) educandos(as) participem de forma prazerosa dos processos educativos que se fundamentam no projeto político pedagógico, organizando o conhecimento, socializando os saberes e a cultura historicamente produzidos. A apropriação dos conteúdos científicos e técnicos ajuda a interpretar e intervir na realidade. A escola da vida e os saberes escolares são direitos humanos das crianças, jovens adultos e idosos, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes da vida representados nos valores.

O relacionamento entre escola e comunidade pode ainda ser intensificado quando há integração dos diversos espaços educacionais que existem na sociedade, tendo como objetivo criar ambientes culturais diversificados que contribuam para o conhecimento e para a aprendizagem do convívio social. Sendo ainda, este contínuo e flexível com a comunidade, favorecendo a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar (ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES, 2003, p. 15).

Para a comunidade, a formação de educadores(as) é vista como uma prática emancipatória por meio da discussão das experiências que são transformadas em fonte de saber e reconhece a necessidade de um projeto permanente que invista em formação continuada. Esta perspectiva vincula-se a um projeto democrático, em uma democracia comprometida com o ser humano.

De acordo com documentos do setor de educação do MST, é necessário, retomar realização mais sistemática de atividades de formação de educadores, para envolver o conjunto de educadores que atuam nas escolas, com formas diferenciadas e adequadas às necessidades e às condições de cada local: podem ser oficinas pedagógicas entre escolas próximas ou em cada escola, podem ser encontros regionais ou estaduais de educadores, pode ser a participação de educadores em atividades do conjunto do Movimento que tragam subsídios para o trabalho na escola, tais como os seminários sobre soberania alimentar, as jornadas de agroecologia,

os debates sobre projeto de assentamento (MST, O MST E A ESCOLA, 2008, s/p).

Nesse sentido, Mészáros (2005) afirma que a educação continuada deve ser um “[...] constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital. É inseparável da prática significativa da autogestão” (MÉSZÁROS, 2005, p. 75). Compreende-se, para tanto, que a formação de educadores envolve estratégias teórico-metodológicas que contribuam para uma formação que venha a atender às necessidades da Educação do/no Campo. O estudo da formação dos educadores nos parece imprescindível enquanto teoria e, no caso dos educadores das escolas do e no campo, faz-se necessário por contribuir com o desenvolvimento do conhecimento.

Nesse processo, os educadores, além de ensinar, produzem coletivamente as vidas, lutas, escolas, com homens, mulheres, jovens e crianças, por meio das várias ações em comunidade. As políticas públicas para a educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentam o controle e a padronização dos conteúdos por intermédio da avaliação institucional que está crescendo a cada dia, das intenções neoliberalistas reveladas nos discursos de direitos iguais, que, na verdade, esta igualdade é debatida e questionada por muitos pesquisadores das avaliações por entender que as especificidades não são respeitadas, como: difícil acesso às escolas do e no campo; transportes precários; falta de materiais; formação de professores; respeito à equidade, aos projetos políticos e pedagógicos, entre outras irregularidades, por não usar os resultados do IDEB para buscar melhorias para um ensino de qualidade na educação pública.

Sabemos que o IDEB é um mecanismo regulatório para mobilizar a sociedade e apontar responsáveis pelo fracasso dos resultados, sem, contudo, destacar as obrigações do Estado com a qualidade das escolas ou apenas os problemas de baixo nível de rendimento e qualidade para estabelecer metas e propor soluções paliativas. Tais mecanismos têm apenas a pretensão de incentivar disputas por resultados e competições nas instituições escolares, tirando do Estado sua parcela de responsabilidade com propostas ainda não definidas.

Em uma sociedade dividida em classes, a desigualdade aumenta e afirma ainda mais o processo de exclusão proposto pelo capital, rebaixando as condições mínimas de vida para a maior parte da população. As pessoas que vendem sua força de trabalho são consideradas mercadorias como outras quaisquer. São vendidas em retalhos, como afirmam Marx e Engels:

O desenvolvimento da burguesia corresponde, na mesma proporção, ao desenvolvimento do proletariado. Este só sobrevive à medida que consegue vender sua força de trabalho e o trabalho é o motor de valorização do capital que só sobrevive à medida que encontram trabalho, e só encontram trabalho à medida que seu trabalho aumenta o capital (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

Este método sustenta os principais fundamentos da análise da sociedade em sua totalidade, revelando as contradições inerentes ao modo de produção material da vida humana, isto é, como os homens se organizam socialmente para a produção da sua vida material a partir do trabalho e da práxis humana. Entende-se que, por intermédio da organização social para a produção da vida humana e material, é possibilitada a organização política, econômica, social, cultural e ideológica.

Para Marx e Engels (1986, p. 36), “[...] a produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real”.

Esta pesquisa relatou assim os desafios enfrentados pelos trabalhadores e trabalhadoras da educação que atuam nas escolas do e no campo, indicando elementos que constituem este rico processo de experiência, com vistas ao desdobramento de pesquisas futuras. A relação orgânica entre este processo de luta e a efetivação da práxis escolar fundamenta-se na teoria e na prática dos sujeitos à medida que efetivam sua práxis.

6 CONCLUSÃO

Na realização desta pesquisa, foi possível constatar o percurso histórico do MST, que marca seu início de lutas pautado em políticas públicas, sociais e na garantia de direitos. Em toda a sua trajetória, são visíveis as marcas de lutas por terra, educação, saúde, vida e outros direitos básicos, contemplando os saberes científicos e a prática social da realidade dos sujeitos do e no campo. É travada uma luta contra as forças do capital para o cumprimento e execução do estabelecido na Constituição Federal de 1988, que determina a garantia dos direitos sociais e civis para todos.

A educação para o MST é uma necessidade social que se encontra nas propostas e na práxis dos movimentos sociais. Baseia-se nas lutas para a reivindicação de escolas que tenham princípios educativos organicamente ligados a ela. Sua essência é a construção de uma sociedade voltada ao ser humano. Nessa construção de sociedade, está intrínseca a educação, por ser fator preponderante na construção de uma sociedade onde as pessoas são importantes, diferente da sociedade de mercado.

A pesquisa verificou que as lutas pela EdoC estão presentes na construção da identidade Sem Terra, que acontece em vários momentos históricos, desde os acampamentos, assentamentos, nas mobilizações, místicas, encontros do movimento, marchas e ocupações em espaços públicos. Neste processo, as escolas, ao contemplarem a construção da identidade no processo educativo, fundamentam-se nos princípios do MST. Nas escolas do e no campo vinculadas ao MST/PR, a relação entre escola e comunidade é reafirmada como um dos elementos estratégicos na construção do vínculo orgânico dos egressos, educadores e trabalhadores da educação com as famílias acampadas e assentadas.

Na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, do assentamento Pontal do Tigre, a pesquisa participante desponta como uma alternativa para reforçar a relação entre a escola e a comunidade, construindo (reforçando) o sentimento de pertença e contribuindo tanto na formação continuada dos educadores e trabalhadores da educação quanto nas instâncias organizativas da escola. Nesse caso, também se

abrem possibilidades emancipatórias⁸⁴, que são potencializadas pela relação entre a escola, comunidades e os movimentos sociais.

Para Caldart (2005), no processo de formação dos sujeitos Sem Terra, as lutas sociais organizadas coletivamente são combinadas com a práxis social. Na especificidade da educação nas escolas do /no campo, as lutas podem qualificar o trabalho dos sujeitos coletivos enraizados no movimento social para buscar possíveis transformações. Segundo ela,

A escola é uma instituição com um formato organizativo socialmente produzido, e que desenvolve formas de socialização específicas, historicamente contraditórias às formas de socialização vivenciadas nos Movimentos Sociais. A instituição escolar que conhecemos não foi criada/formatada para educar os sujeitos da transformação do mundo; bem ao contrário, sua função social tem sido a de conformar as pessoas às relações sociais hegemônicas ainda que, por contradição, nem sempre seja este o resultado de seu trabalho pedagógico (CALDART, 2000, p. 13).

A construção da relação escola e comunidade é perpassada pelas relações sociais do campo, suas tensões, seus conflitos e contradições que nele ocorrem. Mas é na materialidade dos assentamentos – comunidades camponesas – que ocorre a Pedagogia do Movimento, o princípio da união entre trabalho e educação e a aplicabilidade das bases tecnológicas da Agroecologia, podendo criar raiz, com potencial de construção de uma nova cultura.

Compreende-se, portanto, que o MST pode ser considerado um vasto campo de estudo e de experimentações, ainda que situado no terreno da contradição do modo de produção da sociedade de mercado. A superação das desigualdades torna-se a essência do MST e a luta é estabelecida nas ocupações de terras e de escolas.

Mesmo diante das contradições que emergem devido às diferenças de determinados grupos ou classes, dependendo das intenções desses grupos

⁸⁴ Desta forma, as necessidades materiais básicas e imediatas trariam possibilidades emancipatórias. Destacamos, neste campo, Singer (2008) como referência, que teoriza sobre a economia solidária como uma alternativa ao sistema capitalista, dotada de transformação social. Ver esta discussão em Singer (2008).

(posicionamento), há a evolução do entendimento da categoria contradição, referente ao processo de trabalho pedagógico. Na apropriação do conhecimento, o MST luta contra a hegemonia e se contrapõe ao modelo tradicional vivenciado pelas Escolas do Campo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Da reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa: Presença / Martins Fontes, 1980.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE. Por uma educação do campo: a mística do girassol. Caderno 3, Porto Barreiro, PR, 2000.

BOGO, Ademar. Valores de uma prática militante. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

BOGO, Ademar. Lições de Luta Pela Terra. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

BONEFOY, A. Mística dos girassóis. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTTOMORE, T. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-participar. In. _____. Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1990b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (Org.). Da escola carente à escola possível. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003a.

BRANDÃO, Elias Canuto. História social: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá, PR: Massoni, 2003a.

BRASIL/SEMTEC. Educação profissional. Concepções, experiências, problemas e propostas. Anais, Brasília: MEC. SEMTEC, 2003.

BRASIL/MEC. Institucional. História do Ministério da Educação. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1.

BRASIL. Estatuto da terra. 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: maio 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2012.

BRASIL/MEC. Parecer 1011/10. Consulta sobre as normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo. Aprovado em 06 out. 2010.

Disponível em:

<http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf>. Acesso em: 25 maio 2012.

BRASIL. Parecer nº 36/2001. Aprovado em 04 de dezembro de 2001 pelo Conselho Nacional da Educação. 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: maio 2012.

BRASIL. Projeto Brasil Alfabetizado. 2003. Disponível em:

<http://www.mst.org.br/node/8302>. Acesso em out. 2013.

BRASIL. Notícias PRONAF. 2008. Disponível em:

<http://www.fomezero.gov.br/noticias/pronaf-completa-13-anos-em-2008/>. Acesso em dia mês 2013.

BRASIL. Art. 4º da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.

BRASIL. Avaliação do Plano Nacional de Educação de 2001 - 2008. Volume 1

Níveis de Ensino. 2009. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>

BRASIL. Decreto n. 7 404. 2010a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato20072010/2010/Decreto/D7404.htm%20%202010 Acesso em: 2013

BRASIL. Gestão. O que foi feito. 2010c. Disponível em:

https://www.google.com.br/http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_40.php. Acesso em: maio 2013

BRASIL. Parecer CEE/CEB n. 646/10. 2010b. Disponível em:

www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/.../CEB/pa_ceb_646_10.pdf . Acesso em: mar. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Projeto de Lei - Plano Nacional da Educação 2011-2020. Brasília, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação. Brasília: 2000.

BRASIL/CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação. Brasília: 2002.

BRASIL. MEC. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: 1993.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia da terra: Formação de identidade e identidade de formação. Cadernos do ITERRA, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. Intencionalidades na formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do curso «pedagogia da terra da via campesina». Cadernos do ITERRA, v.VII, pp. 9-52, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Cadernos temáticos: educação do campo. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 23-34.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem terra. Escola é mais do que escola. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Por uma Educação do Campo, n. 7, Expressão Popular, 2004. p. 440.

CALDART, Roseli. Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CECÍLIO, Maria Aparecida; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação, campo e cidade: território do saber. Maringá, PR: Massoni, 2006.

COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST. Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos - 1990-2001. Caderno de Educação, n. 13, ed. especial, Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da Escola: A Escola Chico Mendes e sua história. In: MARTINS, Fernando José (org.) Educação do Campo e formação continuada de professores. Campo Mourão; Porto Alegre: Editora FECILCAM; EST. 2008. p.19.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.

DALE, Roger. Os Diferentes Papéis, Propósitos e Resultados dos Modelos Nacionais e Regionais de Educação. Educ. Soc., Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: junho 2013.

DEITOS, Roberto Antonio. História da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-2002). Campinas, SP: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Roberto_Antonio_Deitos_artigo.pdf. Acesso em: 2013.

DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: CALDART, Roseli Salete. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

EMATER – Paraná. Diagnóstico Municipal. Querência do Norte – PR: EMATER. 1989 a 2003.

ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES. Projeto Político Pedagógico. 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FIGUEIREDO, Lorene. Reformas neoliberais na educação e crise no Movimento Sindical no Estado de Minas Gerais: Os limites do reformismo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água 1997.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Koogan, 1973.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere, volume 3. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.

IASI, Luis Mauro. Ensaio Sobre Consciência e Emancipação. Expressão Popular. 2011.

IBGE. Censo Demográfico – Dados Distritais – Paraná. Rio de Janeiro: IBGE 1982.

IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

IPARDES. Famílias pobres no Paraná. Curitiba: IPARDES, 2003a.

IPARDES. Índice de desenvolvimento humano municipal – IDHM 2000 – Anotações sobre o desempenho do Paraná. Curitiba: IPARDES, 2003b.

KONDER, Leandro. Vida e obra. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LARA, Ângela Mara de Barros; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.). Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2012.

LARA, Ângela; MARONEZE, Luciana Francielli Zorzetti. A política de pessoal da educação e os desafios da precarização do trabalho dos professores da Rede Estadual De Educação Básica do Paraná (1995-2002). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura, um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LAURELL, Asa Cristina (Org.). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEED/PARANÁ. Por uma Educação Básica do Campo. Livros 1, 2, 3 e 4. Contêm a proposta que norteia a educação camponesa, de acordo com o processo 23001.000329/2001-55, Parecer nº 36/2001, aprovado em 04.12.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACHADO, João; SINGER, Paul. Economia Socialista. Perseu Abramo: São Paulo, 2000.

MAKARENKO, Metodologia para organização do processo educativo. Disponível em: <http://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2012/05/anton-makarenko.pdf>. Acesso em: fev. 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTINS, Fernando José. Ocupação da escola: uma categoria em construção. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARTINS, Fernando José. Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação. Porto Alegre: EST, 2004.

MARTINS, Fernando. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. Edição: Edição em 2008 Vol. 33 - No. 01 Artigo Recebido em 17 de outubro de 2007, Aprovado em 19 de dezembro de 2007.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos filosóficos. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

MARX, Karl. O dezoito Brumário de Louis Bonaparte. São Paulo: Centauro, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã (I – Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A questão judaica. Tradução de Sílvia Donizete Chagas. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Contribuição à crítica da economia política. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manuscritos econômicos-filosóficos. Tradução de Jesus Raineri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O capital. Crítica da economia política. Livro I - O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O capital. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. Obras escolhidas. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1985. v.3. p.5-30.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, Carlos. Das 'lógicas do Estado' às 'lógicas da sociedade civil'. Estado e 'terceiro setor' em questão. Serviço Social & Sociedade, São Paulo: Cortez, n. 59, 1999.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

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

MOURA, José Barata. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. Obras escolhidas. Lisboa: Editorial Avante!, 1985. v.3. p.5-30.

MST, 2012. Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas no meio rural. Notícia publicada no dia 14/10/2011. Disponível em <http://www.mst.org.br/node/12562> . Acesso em 4/4/2012, 10h.

MST. Escola de assentamento no Paraná fica em primeiro lugar na media do IDEB. Notícia. 2013. Disponível em: <http://www.mst.org.br/>.

MST. Campanha de Construção da Escola Nacional do MST. Caderno de Formação nº 29. São Paulo: MST, 1998c.

MST. Construindo o caminho numa escola do assentamento do MST. Coletivo Nacional de Educação do MST, 2000.

MST. Crianças em Movimento: as mobilizações infantis no MST. Coleção Fazendo Escola. Porto Alegre: Setor de Educação – MST, 1999. 308.

MST. Dossiê MST Escola – Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação. n. 13 – edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005.

MST. Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas no meio rural. Notícia publicada no dia 14/10/2011. Disponível em <http://www.mst.org.br/node/12562>. Acesso em 4/4/2012.

MST. Escola Itinerante em Acampamentos do MST. Coleção Fazendo Escola. São Paulo: MST, 1998b.

MST. Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetórias e significados. Cadernos da Escola Itinerante – MST, Ano I, n. 2, Outubro de 2008. Curitiba: SEED, 2008a.

MST. Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo. Caderno de Formação nº 27. São Paulo: MST, 1998a.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST e a Escola: Seminário do Coletivo Nacional de Educação. Brasília: [s. n.], jun. 2008.

MST. O MST e a Escola. Seminário do Setor de Educação. Jun, 2007.

MST. Programa de Reforma Agrária. Caderno de Formação n. 23. São Paulo: MST, 1995b.

MST. Projeto Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/8302>. Acesso em> out. 2013.

MST. Relatório das escolas itinerantes de 2008. Curitiba, 2008 b.

MST. Vamos organizar a nossa base. São Paulo: MST, 1995a.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. In: _____. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF: CFEES/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal. São Paulo: Cortez, 1993.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método em Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. O método. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

NOSELLA, P. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PALMAR, A. Documentos revelados. Editora Grampo Ltda. 1984. Disponível em: <http://www.documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2012/02/12NT-documenta-surgimento-do-Mastro-Page-1.jpg>. Acesso 18/01.

PARANÁ. Caderno Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED, 1996

PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POULANTZAS, Nicos (Org.). A crise do Estado. Braga/Portugal: Moraes, 1979.

POULANTZAS, Nicos et al. O Estado em discussão. Tradução de Maria Laura Viveiros de Castro. Lisboa, Edições 70, 1981.

POULANTZAS, Nicos. Poder político y clases sociales en el Estado capitalista. 2. ed. México: Siglo XXI, 1970.

RAMOS, M. A Pedagogia das Competências. SP: Autores Associados, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Caderno Pedagógico: Paulo Freire. Porto Alegre: SEED, Fenaj, 1995.

ROCHA, Everaldo P. Guimarães. O que é etnocentrismo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, B. de S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, B. de S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, FRANCISCO JADIR. Mudanças ocorridas no município de Querência do Norte após implantação da reforma agrária – 2012.

SANTOS, M. A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Irizelda Martins de Souza e; HIROSE, Kiyomi; CECÍLIO, Maria Aparecida. Educação do campo: políticas e diretrizes. In: CARVALHO, Elma Júlia de; FAUSTINO, Rosângela C. (Orgs.). Educação e diversidade cultural. Maringá, PR: EDUEM, 2011.

SILVA, Irizelda Martins de Souza e; HIROSE, Kiyomi; CECÍLIO, Maria Aparecida. Perspectivas de leitura: educação do campo na década da educação. s/d. Disponível em: <[http:// alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss03_02.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss03_02.pdf) >. Acesso em: 15 jun. 2013.

SINGER, P. I. Globalização e desemprego: diagnósticos e alternativas. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. São Paulo: Centauro, 1997.

SOUZA, C.P. Avaliação do rendimento Escolar. 11. ed. Papirus, 2005.

SOUZA, M. A. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

TERRITÓRIO CAMPONÊS. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa: a árvore da vida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. V. 1.

THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-14.

THOMPSON, E. P. As peculiaridades dos ingleses. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio, E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1998. v. 1. (Coleção Textos Didáticos).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 1997.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação em movimento na luta pela terra. Florianópolis: CED/UFSC, 2002.

WEFFORT, Francisco C. Formação do pensamento político brasileiro: ideias e personagens. São Paulo: Ática, 2006.

WIKIPEDIA. Usina Hidrelétrica de Itaipu. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Usina_Hidrel%C3%A9trica_de_Itaipu. Acesso em: jan. 2013.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antonio et al. (Orgs.). Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2006. p. 67-87.