

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

**POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS:
Apresentações e Discussões sobre a Experiência no Estado do
Paraná**

Rozenilda Luz Oliveira de Matos

**MARINGÁ
2014**

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

**POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS:
Apresentações e Discussões sobre a Experiência no Estado do
Paraná**

Dissertação apresentada por ROZENILDA LUZ OLIVEIRA DE MATOS ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação.
Orientador Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo.

**MARINGÁ
2014**

ROZENILDA LUZ OLIVEIRA DE MATOS

**POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS:
Apresentações e Discussões sobre a Experiência no Estado do
Paraná**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM) -
Orientador

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

Prof^a. Dr^a. Liliam Faria Porto Borges (UNIOESTE)

Suplentes:

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos (UNIOESTE)

Prof. Dr. Geovanio Edervaldo Rossato (UEM)

ABRIL DE 2014

Dedico aos pobres do campo, aos que morreram em nome de um país justo. Aos empobrecidos e desabrigados do Brasil, que nascem sabendo que ao pobre, o conhecimento é uma obrigação e que a sabedoria só vem através da luta e da vivência, valores essenciais para uma Pedagogia da Terra.

Solo Le Pido A Dios

Mercedes Sosa

Sólo le pido a Dios

*Que el dolor no me sea indiferente,
Que la resea muerte no me encuentre
Vacío y solo sin haber hecho lo suficiente.*

Sólo le pido a Dios

*Que lo injusto no me sea indiferente,
Que no me abofeteen la otra mejilla
Después que una garra me arañó esta suerte.*

Sólo le pido a Dios

*Que la guerra no me sea indiferente,
Es un monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente.*

Sólo le pido a Dios

*Que el engaño no me sea indiferente
Si un traidor puede más que unos cuantos,
Que esos cuantos no lo olviden fácilmente.*

Sólo le pido a Dios

*Que el futuro no me sea indiferente,
Desahuciado está el que tiene que marchar
A vivir una cultura diferente.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos companheiros em luta nos movimentos sociais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, instituição pública de educação superior. Meus agradecimentos aos trabalhadores do programa, especialmente da secretaria, Hugo e Márcia, pelas orientações essenciais.

Aos inúmeros amigos e amigas, pelo convívio e companheirismo, principalmente à Maria Edi da Silva Comilo.

Ao Daniel Cavalcante pela ajuda nos textos em inglês à prof^a Marilsa de León, pela prontidão e gentileza na tradução de textos do Lenin e também, por ter compartilhado sua rica história de vida enquanto professora.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE/ UEM),

A meu companheiro, Edmilson Matos e a meus filhos Ísis, Ícaro e Giordano Bruno, pela compreensão de minhas ausências, pelo silêncio enquanto me envolvia nas viagens das quais voltava, algumas vezes, com o olhar vazio e da alegria de poder compartilhar tudo com eles, no aconchego de seus abraços!

Aos professores das bancas de qualificação e defesa, professor Dr. Geovanio Rossato e Dr. Roberto Deitos pela leitura e contribuições. Agradeço à professora Prof^a. Dr^a. Liliam Faria Porto Borges (UNIOESTE) e suas contribuições que enriqueceram minhas pesquisas.

Às professoras e amigas do coração: Maria Cecílio, Irizelda, Kiomy e Meire, por me acompanharem na caminhada.

À Prof^a. Rebeca, pela correção dos textos.

Ao meu orientador, Prof. Mário Neves de Azevedo, pela paciência e respeito ao “meu” tempo de produção e, principalmente, por ter-me permitido conhecer o grande ser humano que é, indignado e cheio de amor à humanidade.

Finalmente, agradeço às injustiças do sistema capitalista que me expropriou das terras, às violências físicas que sofri enquanto mulher e militante, às mortes de companheiros (as) que presenciei, pela minha vida de trabalhadora, pela fome, pelas bibliotecas abarrotadas e desvalidas, porque sem isso eu jamais seria o que sou. Porque aquele que não é arrancado de si mesmo na dor da existência não sabe sobreviver, amar os seus irmãos e, acima de tudo, compreender que o valor da vida humana está acima de qualquer medida, ao contrário do que preconiza o capitalismo exploratório e predatório.

MATOS, Rozenilda Luz Oliveira de. **POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: Apresentações e Discussões sobre a Experiência no Estado do Paraná**. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2014.

RESUMO

A presente pesquisa, apresentada em forma de dissertação para o Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, traz a temática Educação do Campo, tendo como parâmetro de discussão a construção das Políticas Públicas. A Educação do Campo conta com a participação dos Movimentos Sociais em sua elaboração, tornando-se assim um espaço politizado dentro da educação, permitindo reflexões sobre a concepção de educação do Estado e a concepção de mundo do sujeito do campo. Para dialogar no espaço das políticas educacionais, utilizou-se a contribuição de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Antonio Gramsci (1891-1937). O objeto da pesquisa constitui-se na concepção de sujeitos do campo e de uma educação voltada para esses sujeitos, discutidos dentro de uma “filosofia relacional”. Tem como eixo norteador o conceito de camponês, dos sujeitos/agentes sociais individuais e coletivos do campo e das políticas públicas da educação do campo implantadas e dirigidas a esses agentes, especificamente no Estado do Paraná. Assim, tendo em vista este objeto, buscaram-se respostas para os seguintes problemas: quem são esses sujeitos da educação do campo e como foram definidos historicamente? Em que sentido e quando a luta pela terra extrapola e torna-se uma luta pela educação do campo? Como se desenvolveu a política educacional do campo no Estado do Paraná, o Estado que deu origem ao MST, que está hoje à frente da luta pela educação do campo, em uma disputa contra-hegemônica? e sob quais fundamentações filosóficas estão os pilares da educação do campo, tendo em vista os sujeitos do campo na visão dos Movimentos Sociais e também do Estado? Defende-se como hipótese que a educação não é somente discutida no campo político, a educação do campo não se restringe à luta pela terra, mas também por uma formação humanizadora, emancipatória e crítica, para além do capital. A metodologia utilizada está fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico dialético.

Palavras-chaves: política da educação; educação do campo; movimentos sociais.

MATOS, Rozenilda Luz Oliveira de. **FIELD OF EDUCATION POLICIES AND SOCIAL MOVEMENTS: Presentations and Discussion on the Experiment in the State of Paraná.** 122f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2014.

ABSTRACT

This research, presented as a thesis for the master's program at Universidade Estadual de Maringá – UEM, brings the theme of Field Education, having the construction of public policies as a parameter of discussion. The Field Education has the participation of social movements in its development, thus becoming a politicized space within education, allowing reflections on the concept of general State education and the world view of the field's subject. To dialogue in this space of Educational Policies, we sought the contribution of Pierre Bourdieu (1930-2002) and Antonio Gramsci (1891-1937). The object of research is the conceptual conceiving of "peasants" and an education focused on these subjects discussed within a "relational philosophy", having as a guide this concept of peasant, subjects/field's individual and collective social agents and public policies implemented in the Field Education and directed to them, specifically in the state of Paraná. Thus, in view of this object, it was sought answers to the following issues: who are the subjects of Field Education and how it has been defined historically? How and when the struggle for land goes further and becomes a struggle for Field Education? How Field's Educational policy in the state of Paraná, the state that gave birth to the MST, that is currently at the forefront of the struggle for Field Education was developed, in a counter-hegemonic fight? Under what philosophical foundations are the pillars of field education, given the field subjects, in the vision of Social Movements and also the State? Having as a hypothesis the fact that education is not only discussed in the political field, Field Education is not limited to the struggle for land, but also a humanizing education, emancipator and critical, beyond the capital. The utilized methodology is based on the assumptions of the historical materialism's dialectic.

Keywords: Education policy, field education, social movements.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Casa construída antes da chegada da barragem – o 4º da esquerda para a direita é meu pai (João das Graças Oliveira).....	19
Figura 2	Figura 2 - Barreirinho (Futuro município de Porto Barreiro).....	20
Figura 3	Usina de Manso.....	21
Figura 4	Lugar onde fui acampada	
Figura 5	Como Professora nos Assentamentos.....	22
Figura 6	Campo de poder.....	26
Figura 7	Sociedade Civil e Política em Gramsci.....	30

TABELA DE SIGLAS

EFAs	Escolas de Famílias Agrícolas
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CFRs	Casas Familiares Rurais
CB	Campo para Bourdieu
ETA	Escritório Técnico de Agricultura
Fundep	Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Iterra	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LCP	Liga dos Camponeses Pobres
MAB	Movimento dos Atingidos Por Barragens
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UDR	União Democrática Ruralista
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana da Educação das Populações Rurais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística Socioeconômico
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
FASE	Federação dos Órgãos para Assistência Social e Educacional
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
ABC	Ação Básica Cristã
USAID	United States Agency for International Development
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ANL	Aliança Nacional Libertadora
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PJR	Pastoral da Juventude Rural
FAEB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

CRAB	Comissão Nacional dos Atingidos por Barragens
PRONACAMP	Programa Nacional de Educação no Campo
O	
ONGs	Organizações Não governamentais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
FAO	Food and Agriculture Organization
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
GTRA	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária
UNB	Universidade Nacional de Brasília
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho de Entidades e Base
CEB	Câmara de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
APEART	Associação Projeto Educação de Assalariado Rural Temporário
ASSESSOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CRABI	Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu
CRESOL	Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DESER	Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais
UNICENTRO	Universidade Estadual Centro-Oeste
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Centro-Oeste
APEC	Articulação Paranaense da Educação do Campo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação
INRA	Instituto Nacional de Pesquisa Agronômica
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
SUDE	Superintendência de Desenvolvimento Educacional
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
DIAP	Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 DOS AUTORES EM DIÁLOGO: PIERRE BOURDIEU E ANTONIO GRAMSCI SOB A ÓTICA DA PESQUISA QUALITATIVA A GUISA DE DISCUSSÃO METODOLÓGICA.....	26
2 A TERRA E O CAMPESINATO NO BRASIL: SURGIMENTO DE UMA CATEGORIA UNIVERSAL.....	37
2.1 Da Lei das Terras ao nascimento das Ligas Camponesas.....	38
2.2 Camponês e campesinato.....	40
2.2.1 Terra e território.....	43
2.3 A educação rural no Brasil.....	51
2.4 O contexto do nascimento das Ligas Camponesas no Brasil.....	56
2.5 Programas de incentivo para educação rural: a cooperação estrangeira.....	61
2.6 Casa Familiar Rural (CFRs).....	66
3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BUSCA DA CONSOLIDAÇÃO DOS DIREITOS NO ESTADO DO PARANÁ: A DISPUTA HEGEMÔNICA.....	71
3.1 Uma breve reflexão sobre a educação popular.....	71
3.2 Conferência Nacional: por uma educação básica do campo.....	76
3.3 A Conferência de Porto Barreiro e a implementação da Educação do Campo no Estado do Paraná.....	79
3.4 O papel do Estado.....	92
3.5 As instituições e os intelectuais: quem é quem nesse jogo?.....	94

3.6 A educação para o MST, o trabalho dos intelectuais engajados....	97
--	----

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	
-----------------------------------	--

REFERÊNCIAS	117
--------------------------	------------

ANEXOS.....	
--------------------	--

INTRODUÇÃO

O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real.

Florestan Fernandes

Para abordar a educação do campo, é imperativo não desvincular a discussão da luta pela Reforma Agrária que, de certa forma, junto ao Movimento Sem Terra (MST) e às escolas de assentamentos e acampamentos, constitui o berço da Educação do Campo, mais precisamente na realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA).

Segundo Casagrande (2008):

O processo de organização destes sujeitos coletivos do campo desencadeia o movimento de luta pelas referidas políticas públicas, como pode ser observado na realização (ENERA), em julho de 1997, realizado em Brasília, Distrito Federal, promovido pelo MST, em parceria com diversas entidades como o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O Encontro resultou na compreensão da necessidade de articulação em prol da educação e pela luta por políticas públicas de educação do campo, bem como desta mesma representatividade no Plano Nacional de Educação do Estado Brasileiro.

A educação do campo foi debatida também na primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO), de 27 a 31 de julho, no ano de 1998¹, realizada por alguns segmentos dos movimentos sociais e agências

¹ Antes desse período, a educação era rural e possuía suas especificidades. Em 1998, como resultado de busca por redefinições das políticas da educação, foi organizado o movimento em prol da educação do campo, contendo em sua essência a reivindicação de uma nova visão de mundo e de práticas pedagógicas para a educação oferecida no campo, que contemplasse essa visão de mundo embasada na transformação social.

internacionais. A Conferência nasceu com o propósito de defender uma educação básica para o campo, mas não demorou para descobrir que não era uma busca apenas pela educação básica, mas por uma educação do campo que se estendesse para o Ensino Superior, na formação de professores em uma Pedagogia do/para o Campo. Essa dinamicidade da luta, característica dos Movimentos Sociais, enriquece o campo das Políticas Educacionais no Brasil e da luta dentro do próprio campo. No sentido Bourdieusiano, uma disputa pela legitimidade, reconhecimento e autonomia.

A própria história da educação no Brasil é uma história de resistência, avanços e retrocessos, também dos Movimentos Sociais, demonstrada principalmente na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A educação do campo vem se tornando o espaço mais politizado da educação e isso permite o diálogo com autores de outros campos, como o político e econômico. Uma exemplificação desse diálogo e diferenciação entre campos é o conceito do uso da terra para os camponeses e a terra para o agronegócio.

É justamente na possibilidade de dialogar nesse espaço das políticas educacionais, um espaço relativamente autônomo e dotado de leis próprias, que o filósofo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) nos oferece sua contribuição: compreender a educação do campo como um subcampo da educação, em intersecção, entre outros, com o campo da política e o campo da economia, pois campo social, segundo Bourdieu, constitui-se em espaço de lutas, relações de forças e de dominação.

Na constituição do objeto de nosso estudo estão os agentes sociais diretos das políticas da educação do campo. Na visão de Bourdieu, esses sujeitos são agentes sociais e não “partículas passivamente conduzidas pela força do campo” (Bourdieu, 2004 p. 28).

Enquanto sujeitos²/agentes sociais, possuímos responsabilidades em relação aos debates dentro do campo das políticas da educação. Tais debates são realizados pelo trabalho daqueles que Antonio Gramsci chamou de “intelectuais orgânicos”, sem esquecer que, ainda para ele, “todos são filósofos”, todos

² A escolha do conceito sujeito e não somente agente ou ator social, utilizado nesta dissertação, deve-se ao fato de que a construção histórica das lutas camponesas e conquistas dos movimentos sociais vê no camponês aquele que está sujeito e ao mesmo tempo é agente de sua construção.

contribuem e enriquecem as discussões nos mais diferentes campos em construção.

Em outubro de 1995, Pierre Bourdieu escreve no prefácio de seu livro *Razões Práticas* (1996), que sua leitura não deve ser mera especulação teórica, mas sim uma reflexão, uma compreensão rigorosa de mundo, da qual se manifesta a ação. Assim, ele se refere a uma filosofia relacional, ou seja, “no mundo social, vinculada, que estão as realidades substanciais, indivíduos e grupos. Mais do que as relações objetivas que não podemos mostrar ou tocar e que precisamos conquistar, construir e validar por meio do trabalho científico” (Bourdieu 1996, p. 9).

O que se propõe aqui, dentro dessa “filosofia relacional”, é um diálogo entre Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci, tendo como eixo norteador o conceito de camponês, dos sujeitos/agentes sociais individuais e coletivos do campo e das políticas da educação do campo implantadas e dirigidas a esses sujeitos, especificamente no Estado do Paraná.

Tendo em vista esse objeto, buscaram-se respostas para os seguintes problemas:

- Quem são os sujeitos da educação do campo e como eles foram definidos historicamente?
- Em que sentido e quando a luta política, organizada por meio dos movimentos sociais do campo, extrapola e torna-se uma luta pela educação do campo?
- Como se desenvolveu a política da educação do campo no Estado do Paraná, o estado que deu origem ao MST e que luta pela educação do campo, em uma disputa contra-hegemônica?
- Sob quais fundamentações filosóficas estão os pilares da educação do campo, tendo em vista os sujeitos do campo, na visão dos Movimentos Sociais e também do Estado?

A relevância desse estudo está no alargamento de uma discussão sobre as políticas da educação do campo e seu contributo para outro debate, representado no montante de 79 dissertações e 18 teses publicadas sobre o tema, incluídas no banco de dados da CAPES no período de 1997 à 2004³. O que o estudo traz de diferencial é o diálogo entre os campos e o questionamento sobre quem são os sujeitos do campo, para o qual se mobilizam movimentos e implementam-se

³ Duas citando Gramsci e nenhuma citando Bourdieu

políticas.

Para assegurar que a dissertação não rompa os barrancos, como um rio que foge ao leito, ela balizou-se nas hipóteses: a educação não é somente debatida no campo político. A educação do campo não se restringe à luta pela terra, mas também por uma formação humanizadora e crítica, para além do capital. A educação do campo transformou-se em arena de disputa conceitual, considerando as políticas definidas pelo Estado e as defendidas pelos Movimentos Sociais, cujas ações são pautadas em uma determinada concepção de sujeito do campo.

Esta investigação tem como base os pressupostos da dialética do materialismo histórico, com as categorias historicidade e totalidade. Por último, a categoria da contradição, que ocorre enquanto unidade dos contrários na matéria, e que acontece nas relações sociais. A educação do campo, por exemplo, é também uma educação que acontece tanto no campo da concepção de agrarismo cristão medieval e/ou como processo crítico emancipatório da realidade social, dependente da concepção em que é tomada. Neste trabalho, a educação do campo é concebida como educação emancipatória e dentro do subcampo da Política e da Economia.

Para alcançar nosso objetivo, dentro da pesquisa, foi necessária a escolha de uma metodologia coerente com a proposta, assim, optou-se pela investigação qualitativa. Na investigação qualitativa, quando falamos acerca de um grupo numa organização, como foco de estudo, utilizamos a palavra numa perspectiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras, criando assim o *habitus*.

As propostas relativas de estudos qualitativos diferem, significativamente, umas das outras, mas apresentam pontos comuns. Existem perguntas específicas que todas as boas propostas formulam, como por exemplo: “1.O que pretende fazer? Como o vai fazer ? Por que o vai fazer? De que forma aquilo que vai fazer se relaciona com o que outros já fizeram? E Qual é o contributo potencial (para a investigação básica e/ou prática) do trabalho?” (Bogdan e Taylor 1994).

Algumas vezes, a pesquisa qualitativa “não é bem vista” pelos investigadores das ciências exatas, mas durante os últimos dez anos aumentou sua aceitabilidade. Conforme afirma Richardson (1999):

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Na pesquisa qualitativa podemos encontrar métodos que diferem entre si, mas existem algumas características essenciais que são capazes de identificar esse tipo de pesquisa: o ambiente natural como fonte direta de dados, o pesquisador como sendo o principal instrumento da pesquisa, o caráter descritivo que a pesquisa possui, o significado atribuído às coisas e o enfoque indutivo.

Assim, a pesquisa qualitativa assume muitos significados no campo das ciências sociais e tem por objetivo procurar traduzir os fenômenos sociais. O desenvolvimento da pesquisa qualitativa supõe um corte temporal espacial de um determinado fenômeno por parte do pesquisador. “Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado.” (Manning, 1979 p. 668).

Um dos aspectos poucos usuais da academia é o envolvimento do pesquisador com seu objeto de pesquisa, porém eu, nascida em Porto Barreiro em 1972, sou neta e filha de agricultor, trabalhei desde pequena na roça, ajudando a família, conhecendo desde cedo a fartura de alimentos e uma parte suprimida da ludicidade na infância. Ainda jovem, vi nossa casa, que foi construída em mutirão, ficar debaixo da água devido a chegada da construtora Camargo Correia, que construiria ali a Barragem da Usina de Salto Santiago. Essa mesma construtora, anos depois, foi indiciada como fraudulenta pelo Estado e condenada a pagar várias indenizações⁴.

⁴ Site pesquisado em 02 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.prba.mpf.gov.br/mpf-noticias/patrimonio-publico-e-social/executivos-de-empiteiras-sao-denunciados-por>

Figura 1 - Casa construída antes da chegada da barragem – o 4º da esquerda para a direita é meu pai (João das Graças Oliveira).

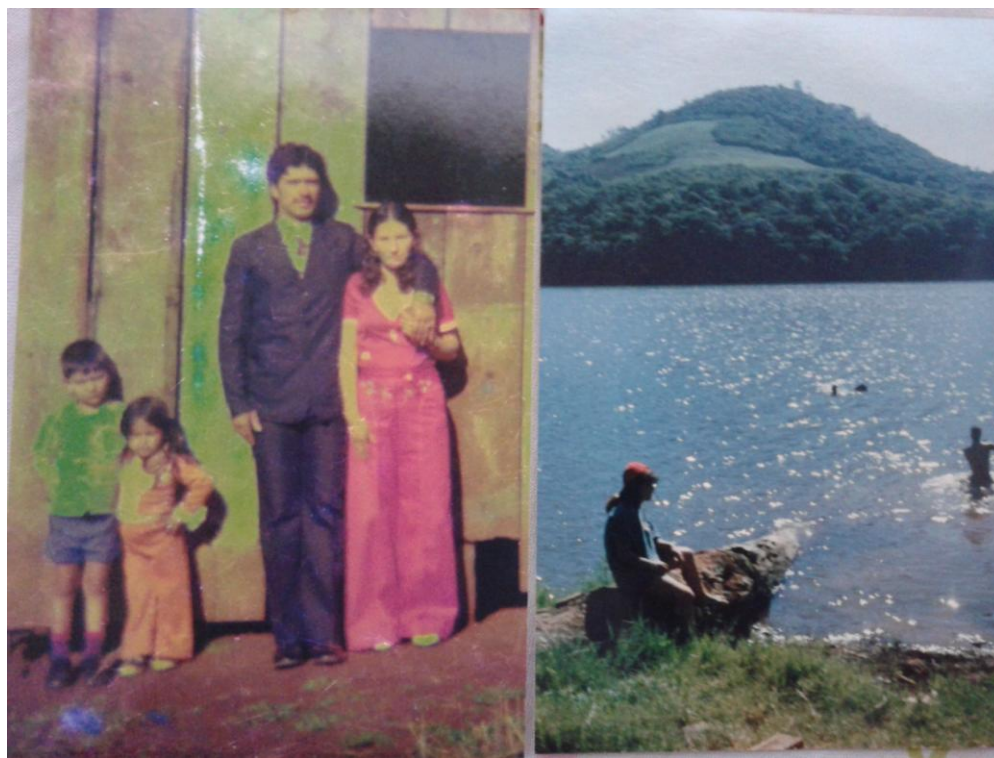


Fonte: Arquivo pessoal.

Fomos enviados para morar na “vila dos pobres”, em Laranjeiras do Sul, ao lado do lixão da cidade, procurando brinquedos entre o lixo hospitalar e sob o olhar preocupado e triste de minha mãe. Eu, que tinha um vasto quintal com árvores, animais e alimento, me vi em uma edícula convivendo com a miséria. Assim, debaixo da água ficou também a minha história. Transformei-me então em uma mulher diferente. Uma pessoa indignada, que se identifica com a história de muitos outros, pois no Brasil isso ainda se repete incansavelmente.

Alguns anos depois, pré-adolescente, trabalhei como bóia-fria, colhendo caquis, algodão e plantando alho na região de Maringá. Eu e a terra possuímos aquele vínculo romântico do qual descrevem os árcades bucólicos, quando lembro da infância. Mas, logo, a terra também grita e se desvela através dos embates que vivenciei, como fonte de liberdade e emancipação e por ela luto até hoje, compreendendo que não luto sozinha, mas também com os indígenas, sertanejos, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e abandonados na escravidão e exploração também das cidades. Como afirma Marx (2009 p. 32), “não é a consciência que determina a vida é a vida que determina a consciência”.

Figura 2 - Barreirinho (Futuro município de Porto Barreiro).



Fonte: Arquivo pessoal - À direita, eu, meu irmão e Meus pais. Ao lado, o mesmo local, porém já encoberto pelas águas da Usina.

Dessa forma, a participação nos Movimentos Sociais foi uma necessidade, primeiro no MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), especificamente no Estado do Mato Grosso, onde fui morar em virtude de ter passado em um concurso para lecionar na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) como professora substituta. No Mato Grosso, participei de pesquisa envolvendo os povos ribeirinhos e dos processos da já instalada Usina de Manso, com minha companheira de mestrado⁵ e militante do MAB, Nelita Ramos Toledo⁶.

No ano de 2001, iniciei uma pesquisa no Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (SINTEP) e na formação política dos professores do Estado do Mato Grosso. Passados 4 anos (período em que lecionei na UFMT), assumi a Secretaria de Educação do Município de São José do Povo (MT)⁷, que contava

⁵ Cheguei a concluir todos os créditos em um Mestrado em Movimentos Sociais na UFMT, porém não terminei o mestrado, por motivo de segurança pessoal.

⁶ Dissertação de mestrado disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2277>

⁷ A população do município é de 3.451 habitantes, segundo o IBGE de 14-08-2009. Dista de Cuiabá,

então com os assentamentos Padre Josimo (3.500 hectares, 120 famílias), João Gomes Pessoa (485 famílias), Márcio Pereira (221 famílias) e Assentamento Sandrini (115 famílias)⁸. Nesse mesmo período fui acampada na região, porém sofremos a desocupação das terras.

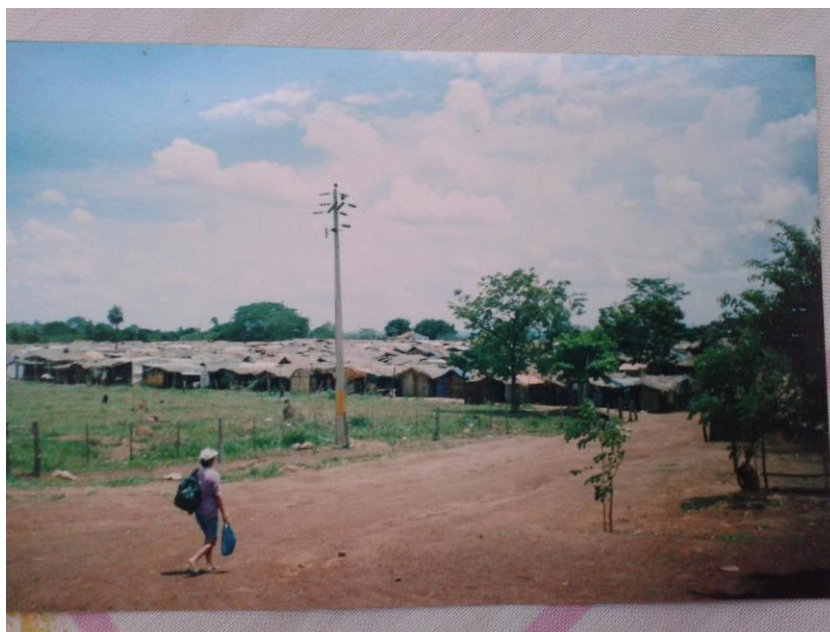
Figura 3 – Usina de Manso



A Usina Hidrelétrica de Manso custou ao governo mais de 300 milhões, consumiu 200 mil m³ de concreto e vai alagar 427 Km² de áreas de interesse ambiental, turístico, sítios arqueológicos, jazidas minerais e o habitat de mais de 400 espécies de animais diferentes, além do lar de 464 famílias tradicionais da região.

Fonte: <http://www.diariodecuiaba.com.br/especial2.php?cod=4&mat=9768>

Figura 4 – Lugar onde fui acampada - MT



Fonte: Arquivo pessoal

a Capital do Estado do Mato Grosso, 261 Km.

⁸ Fonte: http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/arcadasletras/matogrossomt/one-community?page=2&data_id=2154252

Figura 5 – Eu (com vestido preto) dando aula nos Assentamentos de São José do Povo - MT



Fonte: arquivo pessoal

Em seguida, voltei para o Centro Universitário de Rondonópolis (CESUR) como professora, trabalhando Sociologia e Políticas da Educação em Rondonópolis (MT) no curso Normal Superior e depois na Pedagogia.

Ao entrar para o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), no qual atuo até hoje, acompanhei depoimentos e índices que dizem respeito à violência contra as mulheres que se encontram em situação de risco (no campo e na cidade). Ao ver de perto a questão da violência a que estão submetidas, percebi que era necessário algo mais prático e emergencial, assim me tornei instrutora de defesa pessoal (Sistema Dragos Wyng Tsun - Alemanha) e passei a trabalhar voluntariamente com mulheres tanto do campo, como da cidade, há 7 anos.

Depois de morar dois anos em Brasília (por causa da minha formação em defesa pessoal e também de meu esposo Edmilson) voltei ao Paraná adentrando ainda mais os debates sobre a educação do campo, visitando assentamentos e acampamentos, lecionando a disciplina de Práticas Pedagógicas da Educação do Campo e também de Direitos Humanos, pelo curso de Pós Graduação. Paralelo a essas atividades, elaboro cursos de formação política das mulheres e cursos na área da defesa pessoal, voluntariamente para alguns segmentos dos movimentos

sociais como o MST e na cidade, junto com o Centro de Referência e Atendimento à Mulher (CRAM).⁹

Este relato pretende esclarecer que não se trata da escolha de um objeto de pesquisa sob a perspectiva positivista da neutralidade, pois a educação do campo é memória da pesquisadora, que se sente objetivada e consciente em todo esse processo. Como esse processo não é único e sim coletivo, vale lembrar que foi justamente em Porto Barreiro,¹⁰ no ano de 2000, que aconteceu a primeira Conferência Estadual da Educação do Campo, no Estado do Paraná.

Assim sendo, o corte temporal desta pesquisa tem a ênfase no momento da primeira discussão em defesa de uma escola do campo, no ano de 1997, embora seja necessário um levantamento bibliográfico acerca da luta pela terra no Brasil e o surgimento dos Movimentos Sociais.

Considerando os pressupostos teóricos estudados, a pesquisa foi realizada da seguinte maneira: levantamento bibliográfico, pesquisa participante e análise do material. A pesquisadora visitou alguns municípios do Estado do Paraná, escolas do campo, escolas itinerantes e escolas rurais, em diálogo informal com aproximadamente 150 profissionais da educação ligados e/ou atuando na educação do campo. Por último, analisou 40 planos de aulas destinados às escolas do campo (1 a 9 anos).

Durante a pesquisa, em diálogo com os educadores, foram realizadas algumas perguntas, entre elas: do conhecimento sobre o fechamento das escolas do campo que estavam acontecendo na região; da definição do sujeito do campo; como se daria a elaboração de um plano de aula para escola do campo.

Os capítulos que se seguem procuram articular-se entre alguns conceitos gramscianos, pois é no interior do bloco histórico que se explicitam as relações de hegemonia e a hegemonia articula-se à concepção de educação. Considerando a possibilidade de contribuição teórica para a educação do campo, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos, sendo o primeiro uma apresentação dos autores em diálogo Pierre Bourdieu e Antônio Gramsci, sob a ótica da pesquisa qualitativa. O

⁹ A Prefeitura de Maringá vai oferecer cursos gratuitos de defesa pessoal para mulheres a partir de fevereiro. Nesta primeira fase, as aulas serão direcionadas às moradoras de três bairros e um distrito, entre eles Jardim Alvorada e Iguatemi. Os locais foram escolhidos em função do índice de violência contra a mulher, considerado alto.

Fonte: <http://maringa.odiario.com/maringa/noticia/517705/mulheres-terao-curso-gratuito-de-defesa/>

¹⁰ http://www.portobarreiro.pr.gov.br/carrega_pagina.php?menu=34

segundo capítulo faz uma rápida retomada sobre o surgimento do campesinato no Brasil e o terceiro discorre especificamente sobre os movimentos sociais e a educação do campo. O quarto capítulo refere-se ao Estado do Paraná e à educação em Gramsci e Pistrak.

1 DOS AUTORES EM DIÁLOGO: PIERRE BOURDIEU E ANTONIO GRAMSCI SOB A ÓTICA DA PESQUISA QUALITATIVA À GUIA DA DISCUSSÃO METODOLÓGICA

O sociólogo Pierre Bourdieu pesquisou sobre vários temas durante sua vida, inclusive sobre os camponeses. Seu trabalho inicia-se com reflexões acerca do mundo rural. Entre esses trabalhos estão: Os camponeses na Argélia¹¹, obra “onde analisa o encontro da sociedade camponesa argelina tradicional com o espírito do capitalismo” (Bourdieu, 2004, p. 8). Em 1962 ele escreve “Celibato e condição camponesa”. Nesse artigo ele mostra que (Bourdieu, 2004, p. 8-9):

A crise do campesinato não encontra sua explicação apenas no capitalismo agrário, mas também nos mecanismos muito mais sutis que se relacionam com a própria reprodução e, inclusive, com a reprodução biológica dos indivíduos.

Foram essas duas pesquisas que permitiram que Bourdieu, posteriormente, desenvolvesse seu conceito de *habitus*. Ele tem uma vasta contribuição entre os anos de 50 e 60, mas notadamente, em 1970, ele publica “A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Essa obra ainda hoje mostra elementos novos para análise da atualidade, uma vez que também traz em seu bojo o conceito de violência simbólica, ao longo de suas linhas. De 1971 à 1975, Bourdieu desenvolve seu conceito de campo e campo científico. Em 1984 suas análises se referiam ao papel do Estado (Bourdieu, 2004 p. 09).

Porém, não é o intuito aqui descrever o caminho das idéias de Bourdieu, isso levaria muito tempo e maior criteriosidade, dado a vasta contribuição desse sociólogo de produção incansável. Mas, dos conceitos básicos para análise, por ele desenvolvidos, vamos utilizar primeiramente o de *campo* e *habitus*, sem perder de vista o que ele chama de “reflexão combativa” (Bourdieu, 2004).

Os campos são apresentados como microcosmos relativamente autônomos, que abarcam todas as produções no campo da ciência e para o avanço da mesma.

¹¹ Bourdieu, P. Sayad. Le déracinement, la crise de l’agriculture traditionnelle en Algérie. Paris: Minuit, 1964.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmos dotado de suas leis próprias. (...) E uma das grandes que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem (Bourdieu, 2004 p. 21).

O campo científico, por exemplo, é um mundo social que está sujeito a imposições e solicitações, e essas pressões externas só se exercem por intermédio do campo e mediatizadas pela lógica do próprio campo (Bourdieu, 2004).

É nessa ótica Bourdieusiana de validação, “construção e disputa de conceitos”, que nos serviremos de sua filosofia, principalmente a Teoria Geral dos Campos. Para evitar desgaste do leitor e alguma possível confusão em relação à palavra “campo”, quando me referir ao campo no sentido da abordagem de Pierre Bourdieu, colocarei entre parênteses as letras (CB), salientando assim, que é Campo para Bourdieu.

A proposta da dissertação é estudar a Educação do campo, como um subcampo do campo da educação, referenciado na teoria de Campo de Bourdieu, compreendendo que este é o meu espaço social, no qual se busca o significado nas construções de histórias coletivas diferentes e sendo que, para analisar este espaço, conforme Bourdieu, é preciso analisar a lógica das classes dentro de um espaço relacional que envolve o capital e depois a tomada de posição (*habitus*¹²).

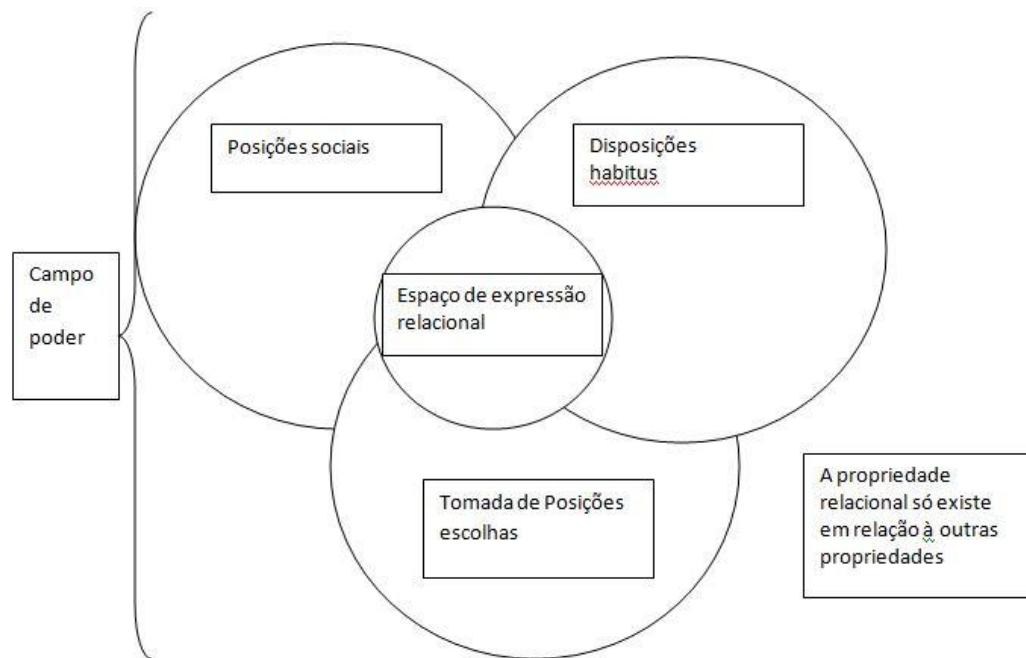
Sobre o *Habitus*, ainda que não seja a ideia aqui aprofundar o debate, esse conceito será utilizado. O diálogo entre Bourdieu e Gramsci é, antes de tudo, uma possível contribuição para a validação e reconhecimento do conceito de sujeito de educação do campo, no Campo (CB), tendo em vista as categorias do materialismo dialético e da dinâmica dos movimentos sociais, especificamente no Estado do Paraná.

Podemos entender que a educação do campo encontra-se em um subcampo

¹²O *habitus* é descrito por Bourdieu como um processo histórico, durável, construído e individual, que compreende um conjunto de competências e habilidades que são socialmente construídas pelos sujeitos durante sua trajetória social, independente de sua consciência (BOURDIEU, 1972). Revista Cesium - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas v. 14, n. 2, jul./dez. 2009, p. 303-313
Segundo Pierre Bourdieu, o *habitus* se define como: Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem que por isso seja o produto da obediência a regras, objetivamente adaptada a seu objetivo sem supor a visão consciente dos fins e o domínio expresso das operações [...] (BOURDIEU, 1974, p. XL).

que está sujeito a normas e leis para sua implantação no Estado e assim, traduzir-se em um instrumento de atendimento aos sujeitos do campo, compreendendo entre eles, os professores, como intelectuais que agem no campo (CB), pois, uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de se refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões e as demandas externas (Bourdieu, 2004, p.22).

Figura 5 – Campo de poder



Fonte: elaborado pela autora

“Todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças (...) as relações de dominação” (Bourdieu, 2004 p. 23).

Assim sendo, entende-se que a educação cria um espaço, que só existe, ou é mais significativo para os agentes que nele agem (como os sindicatos, as associações, os grêmios). Como sendo um princípio do campo, Bourdieu (2004) assinala que é a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que ele pode e não pode fazer e também a posição que um agente ocupa nessa estrutura.

Uma coisa é um professor lutar pela educação básica de qualidade, sozinho,

outra coisa é ele estar engajado¹³ e ter representatividade junto aos seus e, principalmente, ter uma posição que lhe dê autonomia e direito de fala reconhecida dentro do campo. Dessa participação e organização é que depende o avanço do/no campo.

Quando foi organizada em Luziânia (GO) a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do campo, os sujeitos que lideravam o evento, entre eles os representantes dos movimentos sociais, tinham representatividade entre as instituições e posição de peso dentro do campo (CB). Assim, foi possível a organização avançar e incentivar os demais estados a lutar pela mesma causa, ganhando cada vez mais legitimidade e autonomia.

Essa legitimidade também é medida pela produção dos sujeitos/agentes que atuam no campo, em nosso caso, o campo educacional e a produção acadêmica. Em nossa sociedade capitalista, ter o capital (poder) econômico é um determinante no campo, mas notadamente nem sempre quem tem poder econômico, tem capital (poder) político ou vice-versa. No caso da educação, é raro ter qualquer um dos dois, isso implica na obtenção do poder cultural e científico reconhecido. Nesse aspecto, utilizaremos Gramsci para a explicação mais detalhada de como os intelectuais envolvem-se e atuam como forças no campo educacional, sabendo que “um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento” (Bourdieu, 2004 p. 27).

Para organizar os eventos em defesa de uma educação do campo, é importante que os sujeitos que possuem uma trajetória de luta em defesa dessa mesma educação, estejam engajados nos movimentos sociais e também no conhecimento do funcionamento e das políticas públicas do Estado.

Segundo Bourdieu (2004, p. 27), eles possuem uma espécie de ciência infusa, os domínios das leis imanentes ao campo. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram no campo, está o fato deles conhecerem “as regras e o sentido do jogo”. Assim, salientamos que os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo (Bourdieu, 2004, p. 28).

Nesta pesquisa também estaremos nos referindo aos conceitos gramscianos

¹³ No sentido em que Bourdieu utiliza em sua obra *Contrafogos* (2001): com autonomia e comprometimento dentro do campo.

de educação e formação, uma vez que para ele o processo de aquisição do conhecimento ocorre dentro do contexto do mundo do trabalho e dele é fruto.

Gramsci se preocupou com muitas coisas, mas a educação teve um lugar especial em suas reflexões, como está expresso em uma carta à sua esposa: “*a questão escolar interessa-me muitíssimo*” (Manacorda, 1990, p. 15). Ele abordou o vínculo entre a pedagogia e a política, vínculo este salientado pelo grande educador Paulo Freire, posteriormente, ao qual também iremos nos reportar no que se refere à consciência de classe e educação popular. É interessante lembrar que, quando em 1928, o representante do Ministério Público, depois de fazer acusações à Gramsci, proclamou: “por vinte anos devemos impedir que este cérebro funcione”, não poderia imaginar que aquele “homem comum, mas de convicções profundas” jamais morreria e teria o seu pensamento imortalizado através das gerações futuras (Coutinho, 2001).

O que utilizaremos de Gramsci está nos Cadernos do Cárcere (2001). Ele inicia a redação de seus cadernos no cárcere de Turim, em 8 de fevereiro de 1929, dois anos e três meses depois da detenção, deflagrada pelo regime fascista. Reflete sobre a direção que deveria tomar os seus estudos, estudos estes que pretendiam também dar um novo ânimo para enfrentar os dias no cárcere. Nesse período ele lê muito: “Mais de um volume por dia, além dos jornais” e, todavia, está “atormentado por esta [...] idéia: seria preciso fazer alguma coisa *für ewig*” (para sempre)¹⁴, tal como escreve nas *Cartas do cárcere*.

Coutinho (2001) escreve que depois da morte de Gramsci, os manuscritos dos 33 Cadernos são expedidos por Tania Schucht, a conselho de Sraffa, para Moscou, onde ficam sob a guarda de Vincenzo Bianco, representante italiano no Komintern. Depois da libertação da Itália, Felice Platone lhes dá uma primeira descrição detalhada em *Rinascita* (abril de 1946). Em 1948, tem início a publicação dos seis volumes temáticos da Ed. Einaudi: *Il materialismo storico e la filosofia de Benedetto Croce*; *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*; *Il Risorgimento*; *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*; *Letteratura e vita nazionale*; *Passato e presente*. A edição crítica aparece em 1975, na Ed. Einaudi, organizada por Valentino Gerratana. (U. CERRONI).

¹⁴ Expressão utilizada em uma carta para Tatiana Schucht em 19 de março de 1927 (COUTINHO vol 1 2001, p.77).

Por mais de três décadas, os cadernos ficaram encerrados e no Brasil não havia ainda traduções, principalmente por ser o período da ditadura e marcadamente um período de silêncio. Nos anos 60, a Editora Civilização Brasileira publicou quatro dos seis volumes “temáticos” da edição Felice Platone/Palmiro Togliatti, além de uma edição resumida das Cartas do Cárcere. A partir de 1999, foi publicada, pela mesma Editora Civilização Brasileira, uma nova edição dos Cadernos do cárcere, que reordenava o material, simultaneamente, segundo os critérios da edição temática e os da edição Gerratana, tomando como eixo os chamados “cadernos especiais”, ou seja, aqueles em que o próprio Gramsci sistematizou minimamente, de acordo com os grandes temas de sua pesquisa.

No ano de 2001, grandes nomes nos estudos de Gramsci iniciaram a publicação dos Cadernos do Cárcere no Brasil: Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luis Sérgio Henrique, em seis volumes pela editora Civilização Brasileira. Outro intelectual que iremos nos referir neste estudo é Paolo Nosella, pelo fato de suas contribuições serem bastante profícuas em relação à educação em Gramsci.

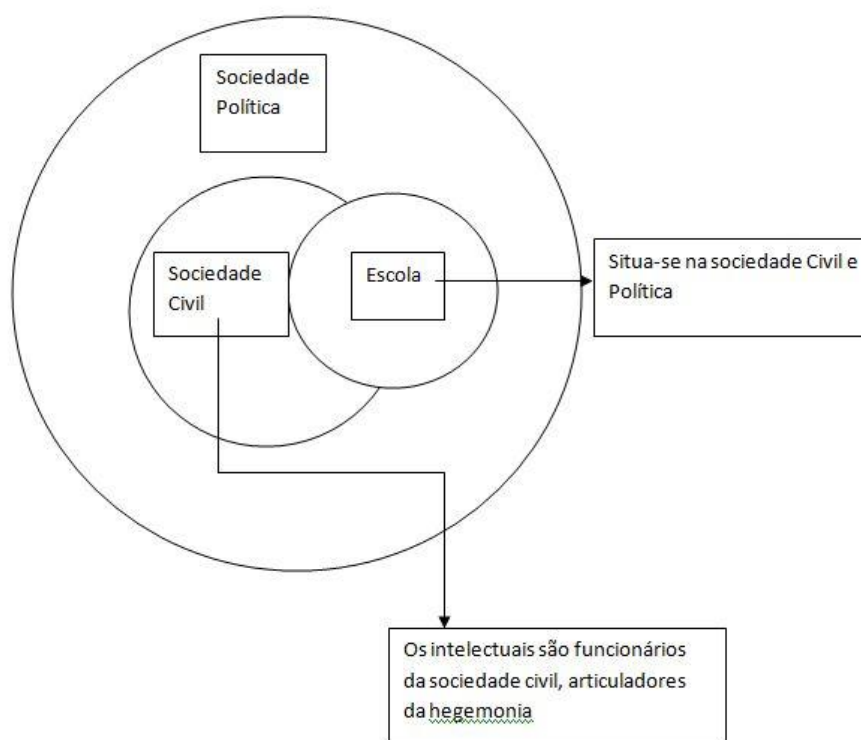
Fazendo justiça à fundamentação teórica que dentro de sua complexidade procura responder aos anseios da pesquisa a que me proponho é que recorro a esse teórico, este que com o olhar limitado à grades e paredes de sua cela conseguiu transpassar o limite físico e lançar seu olhar na história, na história das lutas travadas também dentro das práticas pedagógicas, e uma vez que, para ele “toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica”, utilizar esse mesmo olhar sobre as políticas da educação, implica em abrir os seus conceitos de hegemonia, educação e intelectuais orgânicos.

Como nos referimos anteriormente, utilizaremos a pesquisa qualitativa, sendo que a principal característica da pesquisa qualitativa é a imersão do pesquisador no contexto, porém não como sendo mero interpretador da realidade, pois pode utilizar-se não somente de dados quantitativos, mas de citações diretas de pessoas sobre suas experiências, riqueza de detalhes, interações entre indivíduos, grupos e organizações. Assim os métodos qualitativos são muito apropriados quando o foco do estudo é complexo e de natureza social.

É comum o uso de métodos qualitativos quando a compreensão do contexto social, econômico e cultural é um elemento fundamental para a pesquisa, dessa

forma, é certo afirmar sobre a necessidade de compreender a interação existente entre pessoas e sistemas, neste caso específico, os campos (CB).

Figura 5 – Sociedade Civil e Política em Gramsci



Fonte: elaborado pela autora

Faz parte deste método os dados serem analisados em partes menores, unidades e, em seguida, serem reagrupados em categorias. Para Miles E. Huberman (1984), a análise dos dados consiste em três atividades interativas e contínuas: 1º - Redução dos dados (através da seleção, simplificação e coleta de dados propriamente ditos); 2º - Apresentação dos dados (organização do material); 3º - Verificação da conclusão (possíveis explicações - neste momento procuramos envolver significado real à análise).

Na parte central de uma metodologia genuinamente crítica, encontra-se a lógica dialética. A aplicação da lógica dialética permite-nos reconhecer a especificidade histórica e a construção social dos fenômenos existentes, para que nós possamos agir conscientemente para transformação e satisfação de nossas necessidades. A lógica dialética de Marx e Engels permite-nos escolher entre

reivindicações de verdade alternativas, sem perder a visão de sua especificidade histórica e sua transitoriedade.

Em relação à pesquisa qualitativa e à lógica dialética, podemos destacar como uma de suas principais características a capacidade de ver o mundo em constante movimento e considerar a desconstrução das formas dos fenômenos existentes e categorias analíticas que, ao procurar uma análise mais enraizada que as aparências disponíveis ao senso comum, ajuda a revelar relações sociais e econômicas essenciais para a existência de um fenômeno, expondo assim uma orientação praxiológica, na qual o conhecimento é considerado a atividade prática consciente.

Segundo essa orientação praxiológica, Karel Kosic (1926 a 2003), na sua *Dialética do Concreto* (1995), afirma que a sociedade é pura abstração se a considerarmos fora do sistema de classes sociais, ela seria apenas uma representação caótica do concreto, uma vez que para Marx a razão do homem é determinada pelo real. Segundo Karel Kosic, ele refere-se ao concreto pensado, o estudo da coisa em si, compreendendo o todo e as partes sem fragmentação ou dissociação da realidade, trazendo a síntese da unidade e da diversidade.

A aplicação da lógica dialética consiste na capacidade de ver o mundo em constante transformação, em relações sociais e econômicas que são inseparáveis do conhecimento real, desvelando lentamente o véu empoeirado de ideologias impregnadas na sociedade, revestidas de verdades absolutas. O véu não esconde a realidade, ele a deturpa, a primeira visão que teríamos revelaria só a aparência. Se o retirarmos por partes, pensando sobre cada item descoberto, logo teríamos um todo compreensível e real.

Não somente para o delineamento da conclusão, mas durante todo o processo da pesquisa, é vital a investigação crítica e aplicação da lógica dialética, como nos referimos anteriormente. Assumir uma posição crítica em relação à pesquisa significa compreender a historicidade dos fatos e fenômenos como sendo agentes de mudanças, não apenas registrar a mudança, mas procurar compreender essa força que move o campo (CB).

Para Richardson (1999), faz parte da pesquisa crítica a “desconstrução” de categorias, porém, ela não se resume em uma reconstrução através de uma descrição detalhada dessa mesma categoria, mas que o essencial é compreender

que uma determinada categoria existe e depende de uma série de relações sociais, que faz parte da relação eu x mundo dentro do contexto econômico e político, assim as relações sociais assumem papel importante e servem de base para a descrição crítica.

Resumindo, a pesquisa qualitativa e a lógica dialética permitem uma visão do mundo real, inserido em um estado de constante movimento, coloca as categorias num contexto e revela sua especificidade histórica, propondo um estudo mais profundo que ajude a revelar as relações sociais e econômicas existentes. Outro ponto fundamental da pesquisa qualitativa é a orientação praxiológica, “na qual o conhecimento é considerado algo inseparável da atividade prática consciente” (Richardson, 1999).

Essa prática consciente refere-se à reflexão que será luz norteadora da coleta de dados e da observação crítica do que seja real, pois enquanto o paradigma da pesquisa quantitativa refere-se à hipótese dedutiva, a pesquisa qualitativa busca na interpretação a riqueza de detalhes que estejam fixadas na realidade de um dado momento histórico.

Não é fácil discutir paradigmas que tenham o intuito de interpretar a realidade, principalmente que ao mesmo tempo contribua com o processo educacional. Segundo Gramsci (2001), esse pensamento exige a localização da relação sujeito-objeto com a questão central, constituindo assim, um grande problema da própria filosofia e que possui diferentes abordagens, sendo que a dialética é uma delas. Em Marx, a dialética aparece como uma tentativa de superação da dicotomia e da separação entre sujeito e objeto, porém, vale lembrar que a dialética surgiu bem antes de Marx.

Na Grécia Clássica, ela era a arte do diálogo e foi utilizada por Sócrates, Platão, Aristóteles e outros. Porém, compreende-se o diálogo como possibilidade entre iguais, foi Heráclito de Éfeso (530 a428 AC.) que defendeu o diálogo como possibilidade entre os diferentes, pois a diferença constitui a contrariedade e o conflito, colocando movimento no pensamento. Portanto, desde esse período a “lógica dialética é uma possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (Konder, 1981).

A lógica formal, por sua vez, não aceita contradição e conflito, mas a lógica dialética admite o movimento como condição natural das coisas. É com Hegel, a

partir das leituras de Kant (1724 – 1804), que a dialética se torna o centro da preocupação filosófica e a elabora como método. Por isso que ele preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (Novelli e Pires, 1996).

Com Karl Marx¹⁵ (1818 – 1883), a busca da interpretação da realidade se tornou um desafio e ele procurou ir além de Hegel no que diz respeito à dialética, lhe conferindo um caráter materialista e histórico, procurando observar detalhadamente os fenômenos sociais, compreendendo o homem dentro dessas relações sociais, em um movimento contínuo e contraditório. Assim ele acrescenta visão de mundo e práxis¹⁶ e um caráter histórico em relação ao fenômeno analisado. Muitos estudos têm sido feitos para análise e metodologia do pensamento de Marx, como Gramsci (1991), Kosic (1976), Kopnin (1978), Konder (1991) entre outros.

O método da lógica dialética procura instrumentalizar o pesquisador no conhecimento da realidade e o princípio da contradição presente nessa lógica auxilia a refletir sobre a realidade tal qual ela se apresenta a primeira vista, são as abstrações que auxiliam a chegar ao concreto, dessa forma, a diferença entre o “real aparente” e o “real pensado” (concreto) são as abstrações (reflexões). Demerval Saviani (1991) em sua importante obra *Do senso comum a consciência filosófica*, aponta a lógica dialética como instrumento da prática reflexiva. Para ele é preciso a superação do senso comum por meio da reflexão teórica para chegar a consciência filosófica. Conforme Saviani (1991):

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata) (...). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “détour” de que fala Kosik) assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Essa abordagem de Saviani foi uma grande contribuição para os educadores e apresenta-se como um meio para se compreender o fenômeno educativo. Se a

¹⁵ Filósofo alemão, economista, jornalista e militante político.

¹⁶ Para Marx, a práxis pode ser entendida como prática articulada à teoria, desenvolvida com e através de abstrações do pensamento.

lógica dialética exige um movimento do pensamento, a materialidade histórica também tem o pressuposto da transformação e diz respeito às relações sociais que foram construídas pela humanidade e que coloca o trabalho como categoria central nas relações sociais. Segundo Marx, a base das relações sociais são as relações sociais de produção e as organizações do trabalho, pois vivemos numa sociedade capitalista e esse mesmo trabalho é fruto da exploração. Essa situação define um processo de alienação, vale perguntar durante esta pesquisa também se a educação está a serviço da transformação ou da alienação.

2 A TERRA E O CAMPESinATO NO BRASIL: O SURGIMENTO DE UMA CATEGORIA UNIVERSAL

Enquanto metade da humanidade não come, a outra metade não dorme, com medo da que não come (Josué de Castro. 1984 p. 14).

No mundo hoje, várias contradições estão presentes, inclusive a contradição do capital. É na contradição do capital que o ter e o ser chocam-se em relação aos novos paradigmas do desenvolvimento. O que temos e o que somos hoje? Qual é a relação histórica do ter, o ser e o poder? Tais perguntas denunciam a existência das contradições de classes sociais, porque como asseverou Marx (2004 p 45) “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de luta de classes”.

Os fatos históricos nos delineiam o quadro das dominações e do poder. A consciência de tais fatos faz com que os explorados procurem novas armas de luta, busquem novas formas de consciência. Essa consciência, algumas vezes, vem do choque e da indignação, quando se descobre a fina camada que encobria a verdadeira realidade: que a acumulação de capital é derivada da exploração do trabalho e do poder de uns sobre os outros, geralmente dos mais fortes sobre os mais fracos, ou também, como diria Bourdieu: *daqueles que tem maior poder dentro dos campos*. Em relação à terra, esse poder pertence aos grandes latifundiários.

Porém, nada acontece sem resistência. Resistir ao que incomoda, ao desconforto, é característica do ser humano, indignar-se é humano. Ainda que nos recônditos da vida, de uma pseudo tranquilidade comprada pela comodidade do capital, o ser humano sabe que há injustiças sendo praticadas, pois maior que o ser é a condição de “ser junto”, ser coletivo. Foi o pensar coletivo que levou o povo à resistência em muitos momentos da história, como por exemplo, quando as ligas camponesas transformam a reforma agrária em instrumento de luta de massas no Brasil em 1945, adentrando o campo político.

Falar em educação do campo sem falar da luta pela terra é ignorar as contradições sob as quais o capitalismo se construiu e se mantém. Mas, limitar a educação do campo ao debate da luta pela terra é desprezar os demais aspectos da emancipação humana. Como disse Marx (2004 p. 47) “Cada uma dessas etapas do

desenvolvimento da burguesia foi acompanhada por um progresso político correspondente”. A luta pela terra é um aspecto importante desse debate, porém novas condições de exploração das classes hoje se estruturam e a educação do campo deve partir de uma premissa para compreensão da realidade, realidade esta, que sufoca a educação que tem como princípio a humanização.

Por humanização entende-se menos a retomada ou revalorização da imagem idealizada do Homem e mais a incitação a um processo de produção de novos territórios existenciais (Benevides & Passos, 2005).

É nessa perspectiva de reinvenção contínua do homem que a humanização acontece. Assim como lidamos com um conceito em movimento, de educação, lidamos também com um sujeito em movimento, se reinventando, reconstruindo e ocupando novos espaços, sendo sujeitos, atores e agentes ao mesmo tempo. Junto com ele, a humanidade também se constrói, produzindo outros modos de vida. A gênese do conceito é o conceito em movimento.

Dada a importância da luta pela terra na construção da identidade camponesa no Brasil, é necessário uma abordagem sobre a Lei das Terras e como foi se instituindo o latifúndio brasileiro, em antagonismo aos pequenos camponeses e sobreviventes da agricultura familiar rural.

2.1 Da Lei das Terras ao nascimento das Ligas Camponesas

Para os colonizadores portugueses a terra no Brasil poderia ser ocupada se estivesse “livre”, ou seja, se não tivessem índios nelas. Isso promoveu também a matança dos povos indígenas, eles “desocupavam” a terra e depois solicitavam à Metrópole a posse. A partir de 1500, o rei de Portugal doava as terras para quem tivesse condições de nela produzir, isto é, para os mais ricos fazendeiros e, se o dono da sesmaria¹⁷ não conseguisse, ele abandonava e quem a ocupasse posteriormente era chamado de posseiro.

A Lei das Terras, de 1850, não contesta em seu texto o fato das terras

¹⁷ A Sesmaria era uma concessão de terras feita pelo governo para o cultivo e habitação. Caso o dono das terras não cuidasse e não produzisse nelas, elas seriam devolvidas (Lei das Terras Devolutas LEI No 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850.).

pertencerem legitimamente aos indígenas, mas também não dá garantia nenhuma de documentos para eles, pelo fato de serem os primeiros donos das terras. De uma maneira “simples” para os grandes fazendeiros, as terras iam ficando livres da presença dos indígenas. Também, a mistura dos povos indígenas e o confinamento em aldeias sugere que não há mais “índios”, pois estariam aculturados e dessa forma poderia ser solicitado os documentos das terras, caso não tivessem, ela seria vendida para quem pudesse cultivar.

A disputa pela terra, no início da colonização do Brasil, era então entre colonos e indígenas e uma vez conquistada a terra, ela era cedida ao colono ou aos bandeirantes, como pagamento de seu “desbravamento”. Ainda hoje, a disputa pela terra continua sendo injusta, pois alguns dos grandes latifundiários continuam forjando documentações de posse da terra, continuam “limpando” a terra de seus ocupantes e donos naturais, os índios, e continuam expulsando das terras produtivas os pequenos colonos. Uma diferença da época colonial é o fato de que hoje as terras são desocupadas também para instalação de indústrias, usinas, plantação da monocultura (soja, sorgo, milho) e outras obras sob a justificativa do desenvolvimento.

Aos colonos pobres, o acesso à terra no período Imperial era somente através da ocupação, pois era necessário ter posses para lhe ser concedido sesmaria. A eles, os colonos, caberia ser empregado do grande fazendeiro.

Em 1822, foi suspensa a concessão de sesmarias e o direito dos posseiros foi reconhecido, caso as terras estivessem efetivamente cultivadas. Por um curto período, entre 1822 e 1850, a posse foi a única via de acesso à apropriação legítima das terras públicas. Era uma via que estava aberta tanto para os pequenos quanto para os grandes proprietários.¹⁸

Quando a Lei das Terras de 1850 tornou a via de posse ilegal, os conflitos começaram. Só poderia ter as terras quem as comprasse, tal fato marca mais ainda o início da concentração de terras nas mãos dos grandes latifundiários, aumentando o número de trabalhadores do campo sem terra e o início da resistência e luta camponesa.

¹⁸ Site pesquisado em fevereiro de 2014. Disponível em:
<http://www.comunidadebancodoplaneta.com.br/profiles/blogs/elaine-tavares-fala-sobre-o>

Um dos objetivos da Lei de Terras foi exatamente impedir que os imigrantes e os trabalhadores brancos pobres, negros libertos e mestiços tivessem acesso à terra. Seu efeito prático foi dificultar a formação de pequenos proprietários e liberar a mão-de-obra para os grandes fazendeiros. Dessa maneira, foi barrado o acesso à terra para a grande maioria do povo brasileiro, que sem opções migrou para os centros urbanos ou tornou-se bóia-fria. Outros continuaram no campo como posseiros, numa situação de ilegalidade, sem direito ao título de propriedade.¹⁹

A Lei de Terras instaurou uma política agrária excludente que ainda prejudica o país, ex-escravos e estrangeiros não tinham condições de se tornar proprietários e nem ter a ocupação por posse das terras. As terras devolutas que não tinham dono e não estavam sob o cuidado do Estado, poderiam ser compradas junto ao governo. Nesse momento, a terra tornou-se mercadoria e a forja de documentos para consegui-la acontecia indiscriminadamente e violentamente.

Conclui-se que a Lei de Terras de 1850 serviu para promover uma disputa desigual pelas terras, pois nada era feito contra a crueldade com que os povos indígenas e posseiros foram tratados pelas companhias colonizadoras, governos provinciais e Exército brasileiro. Ela também surge em momento oportuno para o Governo Imperial, pois o tráfico de escravos seria proibido e a chegada dos imigrantes iria substituir essa mão-de-obra, sem perspectiva financeira nenhuma da compra de terras. Esses sujeitos eram, muitas vezes, agregados que eram comprados junto com a fazenda como se fosse mais um imóvel, um objeto para uso, nada além de mão-de-obra a ser explorada até a exaustão.

2.2 Camponês e campesinato

Do conflito e da necessidade de ter onde morar e plantar, para sua sobrevivência, o camponês constrói sua história no Brasil e no mundo. Durante essa trajetória, recebe do “povo da cidade” as mais diferentes definições para seu modo de vida e sua maneira de existir.

No Dicionário da Língua Portuguesa (2008 p. 256) da Academia Brasileira de

¹⁹idem

Letras, a definição de camponês é a seguinte: “Camponês: (cam.po.nês) adj 1. Próprio do campo; rústico. 2 Aquele que habita o campo, ou nele trabalha”. O dicionário Aurélio traz a mesma definição.

É vasta a literatura que analisa o tratamento do homem do campo como sendo o “jeca” nos contos infantis, nos livros didáticos e na mídia. Assim, de modo *rústico e bruto*, criamos a imagem do camponês, com suas mãos cheias de calos e sua pele enrugada pelo trabalho diário.

Como reconstruir essa imagem? Como ressignificar esse conceito? A importância dessa discussão se dá quando se elaboram políticas e toda uma direção formativa educacional, na perspectiva do mundo do trabalho para e com os sujeitos do campo. Não é irônico que as primeiras escolas que vieram para o Brasil fossem as escolas agrícolas para o camponês, como se ele não soubesse plantar, antes da chegada dessas escolas agrícolas? Ensinar quem sempre viveu na terra a produzir nela. Qual a ideia que se oculta nesse modo de educação?

Nessa “instrução”, era transmitida a ideia de consumo de adubos, agrotóxicos e outros insumos, como afirmou Kautsky, em 1891, no livro *A questão agrária*. Assim, preparava-se o mercado para esses produtos.

Em um diálogo com seu filho Adeodato na obra *De Magistro*, Santo Agostinho disse que a palavra não ensina, ela “cutuca”, chicoteia o espírito. Esse seria o primeiro momento de uma descoberta: a indignação.

Quão cara nos é a filologia como ponto de partida, quando tudo mais perdeu o sentido! Encontrar o sentido das coisas é uma necessidade, quando o que vivemos não é real, assim como não é real acreditar na neutralidade da política e na autonomia da escola.

O Brasil hoje conta com 13.933.173 analfabetos²⁰. No campo são 4.935.448, isto é, 35,4% do total. Mesmo sendo esse número tão significativo, em 10 anos foram fechadas 37 mil escolas do campo²¹. Por que isso aconteceu? A lógica então, não seria abrir mais escolas? O fechamento de escolas do campo (considerado crime conforme Projeto de Lei 3534/2012)²² é um dos motivos dos filhos dos trabalhadores

²⁰ PRONACAMPO 2012

²¹ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/campo-tem-analfabetismo-em-23-mais-de-37-mil-escolas-fechadas-3079377>. Site pesquisado em 04/11/2013

²² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de

rurais e camponeses irem para a cidade em busca de estudo, de uma vida melhor, assim como fez um dia Makarenko, Antonio Gramsci e tantos outros, levando consigo a inocência que logo é taxada de “lerdeza”, “burrice” e “preguiça” por aqueles que não compreendem a alma do camponês, nem seu modo de existir no mundo e sua estreita ligação com a terra.

Dessa forma, empurrado pelo sonho, o que aguarda o filho do homem do campo é a indústria e esta consumirá suas forças, porque vê nele principalmente mão-de-obra barata e descartável. As novas políticas educacionais pretendem agora “facilitar” esse processo, levando até o campo a “profissionalização compulsória” do adolescente através do ensino técnico em detrimento à uma formação clássica e humanista. Para Gramsci as duas formações podem acontecer juntas. Mas a quem se destina essa educação do campo? Quem é esse sujeito? O que é o campo, levando em consideração a historicidade das terras brasileiras?

Quando Anton Makarenko (1888 – 1939) foi para escola, seu pai lhe disse que as escolas da cidade não foram feitas para o camponês. No que ele estava pensando quando afirmou isso? (Leudeman, 2002 p. 46)

É o espírito do velho mundo, imbricado na alma da palavra, que nos ajudará na discussão da identidade daqueles que vivem no campo e de seus 160.317 educadores que trabalham na docência sem ter educação superior (PRONACAMPO 2013), muitos em salas ainda multisseriadas. Diante disso, apontarei um pouco mais sobre os conceitos: Terra e território, camponês, campo e rural. Posteriormente, a contribuição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Via Campesina na busca dessa identidade, tendo em vista a educação emancipatória, contra-hegemônica e suas resistências no campo das Leis, planejamento e execução dos projetos institucionais da educação, salientando que a educação do campo ainda é um conceito em construção e não esquecido pelos Movimentos Sociais.

2.2.1 Terra e território

Em 1997 foi criada a Comissão Internacional da Carta da Terra. Foram criados 45 comitês nacionais e a redação foi coordenada pelo teólogo Steven Rokefeller. Em 1998 aconteceu o encontro em Cuiabá (MT) onde foi aprovada a Carta da Terra brasileira e lançada em 2000 no palácio da paz em Haia.

Na Carta da Terra, a definição de Terra (Gadotti 2010, p. 61) é bastante direta: “A Terra é o nosso lar”. É o espaço, resumidamente, onde a comunidade está e deve ser respeitada, onde deve preservar a integridade ecológica, fazer acontecer a justiça social e econômica e finalmente a terra como um espaço democrático e de paz.

Sabe-se historicamente que a terra foi vista apenas com fins de exploração, como se ela fosse inesgotável e que existisse para o prazer e a vontade humana. Hoje, sentimos os efeitos dessa forma de pensar, pois vemos a debilidade que causamos ao nosso lar, através de ações egoístas dirigidas pelo capitalismo ganancioso. A percepção que tem o indígena da situação de exclusão de seu direito à sobrevivência na terra, pode ser compreendida no poema a seguir:

Tudo que fere a Terra, fere também os filhos da Terra. O índio é filho da terra.
 A terra é a nossa vida e a nossa liberdade.
 Os grandes senhores da terra não compreendem o povo índio.
 Porque os grandes senhores da terra escravizam a terra.
 São estranhos que chegam à noite, e roubam da terra tudo quanto querem.
 Para eles um torrão de terra é igual a outro.
 A terra não é sua irmã, é sua inimiga. Eles a destroem e vão embora.
 Deixam para trás o túmulo de seus pais, roubam a terra de seus filhos.
 Sua ganância empobrecerá a terra e eles deixarão atrás de si só a areia cansada dos desertos.
 A força do povo índio é amar e defender a terra. Ela é de todos os homens.
 Quem tem o direito de vender a mãe de todos os homens?
 A terra é a nossa vida e a nossa liberdade.
 Índio sem terra é como tronco sem raízes à beira do caminho.

Tudo que fere a terra, fere também os filhos da terra.²³

Em consonância com a visão do povo indígena está a visão do camponês, a terra como sua mãe provedora, que não lhe cobra mais do que o respeito. A mãe generosa que o sustenta. É nesse conceito maior, de terra como lar, que está contido a identidade histórica do camponês, índios, ribeirinhos, quilombolas, ciganos e outros povos, itinerantes ou não. Quando se afirma no poema que o “índio sem terra é como tronco sem raízes”, é esse mesmo pensamento que sustenta em muitos aspectos a questão da territorialidade. O território revela em sua essência as ações passadas, por ele sofridas e com ele os sujeitos em disputas.

Território

Etimologicamente, território deriva de terra, que “[...] *nos tratados de agrimensura apareceu com o significado de ‘pedaço de terra apropriado’*” (SOUZA, PEDON 2007). Porém, um território não deve ser compreendido como um espaço onde se desenvolve a atividade humana apenas, mas como algo que constrói identidades. Nas palavras de Camacho (2011 p. 2)

O território é formado pelas ações das relações sociais, sendo estas intermediadas pelas relações de poder, e tem o espaço como condição primordial. Por isso, a produção de espaços e territórios acontece de maneira histórica e dialética, ou seja, por meio do conflito, da contradição e da solidariedade.²⁴

Levando em consideração que agronegócio e campesinato são duas coisas antagônicas, podemos compreender a disputa pelo território. O território para o agronegócio é o lugar de se obter o lucro e para o camponês o território é onde ele planta e colhe como subsistência e não necessariamente como um negócio. Para o camponês, conforme Milton Santos (2005): “o território é o espaço onde acontece o solidário”.²⁵

²³ Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABjP4AL/capitulos-geografia-agraria-paraiba?part=2>

²⁴ Boletim DATALUTA – Artigo do mês: fevereiro de 2011. ISSN 2177-4463. AGROCOMBUSTÍVEIS, SOBERANIA ALIMENTAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: AS DISPUTAS TERRITORIAIS ENTRE O AGRONEGÓCIO E O CAMPESINATO. Rodrigo Simão Camacho Pesquisador do NERA

²⁵ SANTOS, Milton. Território y movimientos sociales. In. OSAL Observatório Social da América Latina. Ano 6 n. 16 junho de 2005. Buenos Aires.

Quando um grupo de pessoas ocupa e usa um pedaço de terra, ele converte-se em território, através da força latente da territorialidade. Esse sentimento de pertencimento é tão forte, que um grupo social, ao ser expropriado de seu território, fragmenta-se e perde seus referenciais culturais de identidade.

O geógrafo Haesbaert (1997, P. 42) escreve:

O território envolve sempre, ao mesmo tempo [...], uma dimensão simbólica, cultural, por meio de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de controle simbólico sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos.

Segundo Milton Santos (2005), não importa a dimensão do lugar, o território é a sede da resistência da sociedade civil. É o território nacional um espaço de todos, que se contrapõe ao território transacional, lugar de interesse das empresas. Para ele, compreender o território é também desvendar a realidade e suas relações sociais em diversas dimensões e escalas.

Na maioria dos casos, as novas circunstâncias políticas obrigam as populações expulsas de seu território a passar por um processo de reorganização social, que Pacheco de Oliveira (1999, p.54-55) define a territorialização, e que implica: “1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado.”²⁶

Notamos que, compreender o território apenas como área e/ou espaço de relações sociais delimita o uso do conceito. Todo o conceito envolve a historicidade, cultura e os atores que com o passar do tempo vão se construindo e construindo sua luta cotidiana.

Essa complexidade inclui-se em um contexto ainda maior, quando se trata da relação cidade e campo. Para Silva e Saquet (2008):

como o espaço é organizado socialmente, espaço e natureza são

²⁶idem p.4

sinônimos, desde que se considere a natureza como uma instância transformada, uma segunda natureza, conforme Marx a denominou. O espaço, dessa maneira, corresponde às transformações sociais feitas pelos homens.

O espaço, segundo Silva e Saquet (2008), é resultado das forças produtivas, das relações de produção e das necessidades de circulação e distribuição. Tais considerações são pertinentes, dada a natureza daqueles que vivem no campo. Mas, que natureza seria essa do camponês? Para dialogar com essa questão utilizarei os textos de Teodor Shanin, Ricardo Abramovay, Tarcísio Vanderlinde, Kautsky e Lênin. Shanin (2005) discute o camponês sob duas perspectivas: a mistificação e a generalização. Ele inicia pela hipótese da neutralidade, ou seja, o que o camponês não é. Para Shanin (2005 p. 19):

Camponês é uma mistificação. Para começar, “um camponês”, não existe em nenhum sentido imediato e estritamente específico. Em qualquer continente, estado ou região, os assim designados diferem em conteúdo de maneira tão rica quanto o próprio mundo.

Teodor Shanin (2005) afirma que não podemos tomar o mesmo conceito em diferentes períodos da sociedade, inclusive, dessa forma também pensou Kautsky quando percebeu a dinâmica da vida do campo em relação ao processo de industrialização em diversos países e a própria mudança de comportamento do homem do campo nesses contextos. Shanin (2005) ressalta a importância do conceito e da briga por sua legitimidade entre os marxistas e não-marxistas.

Na visão de Abramovay (1990), o camponês possui formas específicas de comportamento e seu aporte teórico se encontra em Scott (1976) e Popkin (1980).

Conforme Abramovay (1990 p. 260):

De um lado, Scott (1976), representante daquilo que poderíamos chamar de sociologia da ética camponesa, que estuda a dissolução do sistema cultural solidário em que se apoia o “village” tradicional, sob o impacto disruptivo do desenvolvimento capitalista. De outro Popkin (1980) (...) vê os camponeses movidos por “self interest”, contestando então a existência de normas sociais dirigentes de sua conduta e oferecendo visão menos trágica sobre os resultados do avanço capitalista.

Segundo Scott (1976), o camponês teve seu modo de vida invadido pelo

sistema que lhe foi imposto de fora. Sua moral, ética vinculada à cultura da subsistência se transformou na busca pela renda mínima e nesse sentido o individualismo aparece, instaurando o dilema entre o camponês moral e o racional.

Para Popkin (1980), o maior desafio desse individualismo é quando ele se instaura na ação coletiva e na quebra de padrões solidariamente partilhados. O camponês não teve sua história resgatada durante a Idade Média. O debate apontava para dois caminhos: o campesinato como rearticulação ao longo da história e a extinção do campesinato. Para Vanderlinde (2004 p. 03), Ciro Flamarion Cardoso, considera a noção de camponês como possivelmente uma das mais escorregadias em termos de definição:

Uma definição que muda segundo a época, o local, os movimentos sociais e reivindicações dos camponeses. Destaca que nunca se deveria esquecer a grande heterogeneidade, no tempo e no espaço, dos campesinatos que os pesquisadores escolheram como objetos de análise.

O autor alerta aos pesquisadores que pretendem estudar sobre o campesinato, estes devem quase sempre trabalhar a partir de uma documentação carregada de preconceitos. É bastante comum o uso de termos depreciativos para o camponês e, segundo Vanderlinde (2004), isso ocorre porque o camponês é permeado de peculiaridades, uma delas é o fato de o camponês estar consciente de sua condição subalterna e se vê pobre e fraco, enquanto que os donos das terras são vistos como doutores e representantes também da lei e das agências do Estado. Conforme a teoria dos campos de Bourdieu, os donos das terras possuem representatividade em mais de um campo. Para Vanderlinde (2004 p, 04-05)

O campesinato sempre constituiu um segmento oprimido de qualquer sociedade. Em qualquer tempo e lugar a posição do camponês é marcada pela subordinação aos donos da terra e do poder, que dele extraem diferentes tipos de renda. (...) Sendo assim, consciente de sua condição subalterna, o camponês se vê como o pobre e o fraco, reservando o antônimo destas categorias para os proprietários das grandes extensões de terra, os profissionais que representam as agências do Estado e, de modo mais ou menos genérico, os habitantes do meio urbano.

Se isso ainda hoje não fosse verdade não se justificaria os debates nos fóruns

e congressos e pautas educacionais, sobre a valorização dos estigmatizados povos do campo.

No artigo de Vanderlinde (2004 p. 14) é exposta a insurreição religiosa de Lutero contra as “hordas ladras e assassinas dos camponeses”. Ainda na história encontramos o rótulo do camponês como Jeca, atrasado, sujo e preguiçoso (visão mais difundida no Brasil). Não é fácil a tarefa de nossos intelectuais e dos próprios camponeses de se despirem dessa roupagem que o tempo e a limitação de muitos colocou em seus ombros. Ainda assim: “O que o fogo e os exércitos inimigos não conseguiram destruir na Idade Média, pois não conseguiam tirar do camponês a autonomia de sua subsistência, o mercado foi mais avassalador que o fogo”. (KAUTSKY, 1986, 42-43).

Para Kautsky (1986), em seu livro “*A questão agrária*” escrito em 1898, o capitalismo chegaria primeiro nas cidades e depois tomaria conta da agricultura através de um processo diferenciado de transformação das relações nos modos de produção do camponês.

Kautsky afirma que o desenvolvimento da indústria e do comércio produziu novas necessidades, tanto na cidade como no campo. Os preços baixos da cidade faziam com que os camponeses comesçassem a não produzir mais seus utensílios.

Lenin (1988), em sua obra intitulada: *Aos pobres do campo*, afirma que: “O camponês, para compreender isso, tem antes de mais nada de comparar a sua liberdade atual com a servidão” (Lenin 1988 p. 7).

Assim, Lenin nos lembra que para nos sentirmos livres, precisamos saber o que é estar presos. É claro que no tempo de Lenin a situação era diferente. Nem mesmo o casamento do camponês era permitido sem a autorização do latifundiário (1988 p. 7). Mas, hoje a situação mudou e com o tempo, o camponês foi ganhando autonomia e liberdade, o que Lenin chama de liberdade civil, liberdade em assuntos familiares, pessoais e relativo aos bens do camponês.

Quando Lenin afirmava que não era o Czar que governava a Rússia, ele queria que os camponeses soubessem que não é um apenas que governa, mas sim uma equipe de funcionários mais ricos e da alta nobreza. “O Czar só fica a par daquilo que este punhado de homens entende vantajoso comunicar-lhe” (LENIN, 1988, p. 9).

Lenin escreveu que quando um país decide fazer uma guerra, certamente não seria a escolha que o povo faria, mas é o povo que luta e que morre nos campos de batalha. Onde está a liberdade de escolha do povo? Certamente, na pouca representatividade de seu poder.

Da mesma forma hoje, o poder se manifesta através de uma equipe no poder, poder este que decide em nome de uma minoria mais rica que detém o poder econômico. Assim como o Czar governava através dos nobres, hoje se governa com os nobres, a grande elite ruralista, latifundiária, que com o poder da representatividade (CB) tem maior força para eleger seus representantes no campo político. Dizer que a democracia não existe seria infantilidade, mas certamente a democracia sucumbe ao poder midiático e poder econômico.

Assim, podemos definir o campo como sendo um lugar de vida onde as pessoas produzem o alimento e também o conhecimento na sua relação de existência e de sobrevivência. Há, portanto, uma rica produção cultural no campo que deve se fazer presente na educação.

Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, ou melhor, são ponto de partida das práticas pedagógicas na Escola do Campo. Assim sendo esta compreensão de campo não pode ficar restrita, estende-se além de uma definição administrativa e avança para o campo político (CB), pois os sujeitos do campo não se definem somente pela sua localização espacial e geográfica.

O Paraná possui um grande espaço de produção agrícola e pecuária e constitui-se de agentes sociais variados (populações ribeirinhas, pequenos agricultores, quilombolas, pescadores, camponeses, meeiros, bóia-frias, sem-terras, indígenas). Durante muito tempo, as políticas asseguradas pelo Estado foram associadas à produção da monocultura e os sujeitos do campo foram explorados e expulsos de suas terras. Tudo isso devido a um modelo produtivista que tem como eixo a monocultura e a produção para a exportação; além desses fatores, como citamos anteriormente, foi levado até o camponês o incentivo para utilização de insumos industriais, agrotóxicos e as sementes transgênicas.

É característica de uma sociedade capitalista, em uma relação quem não produz se apropria do resultado do trabalho, a expropriação da terra e dos meios de subsistência. As contradições não são somente pedagógicas. Ribeiro (2010, p. 23-24) afirma que:

Para os sujeitos – movimentos sociais populares rurais/do campo – que formulam e implementam os projetos e as experiências pedagógicas, a liberdade aponta para a cidadania ativa como um horizonte a ser buscado; a autonomia está vinculada ao trabalho, à capacidade de auto sustento e ao desenvolvimento local e regional; a emancipação, por sua vez seria definidora de um projeto coletivo de transformação social e pessoal que rearticula economia e política, sociedade e educação.

Para Marlene Ribeiro (2010, p. 27), os sujeitos do campo são também sujeitos sociais, políticos coletivos. Para finalizar esta breve reflexão, reforçamos o conceito de território como sendo espaço de luta e ao mesmo tempo, de solidariedade. Notamos que sobre o trabalhador do campo, desde o mais remoto período histórico, recai o estigma de atrasado, carente, subnutrido e rústico. Ainda assim, o camponês resiste, ciente de que a luta contra o preconceito é também essencial e pior fica, quando este se alia ao poder.

Em relação à ação do poder, podemos citar a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) instalada em dezembro de 2003. A CPMI da Terra foi, do início ao fim, marcada por um profundo embate entre os parlamentares ruralistas e os defensores dos movimentos sociais do campo.

Apesar de serem verticalmente opostos, os relatórios extraíram informações da mesma fonte: as investigações feitas pela CPMI. Durante os dois anos de funcionamento, a comissão visitou nove estados, realizou 43 audiências públicas, tomou 125 depoimentos, quebrou o sigilo bancário de 21 pessoas e reuniu uma documentação que chega a 75 mil páginas. (...) Liderança proeminente na bancada ruralista, o deputado federal Abelardo Lupion, que aprovou seu voto em separado como relatório final da CPMI da Terra, chegou a propor, no documento, que as ocupações de propriedades improdutivas feitas pelo MST fossem tipificadas na legislação como “ato terrorista”. Posteriormente, o parlamentar do DEM acabou recuando, mas manteve no texto uma série de projetos de lei que criminalizam os sem-terra.²⁷

Conforme Ribeiro (2010, p. 28), o resultado da CPMI (Comissão Parlamentar Mista de Inquérito) da terra, parlamentares identificados com a UDR (União

²⁷ OLIVEIRA, Samir.

Site pesquisado em julho de 2013. Disponível em:
<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2012/11/ha-7-anos-cpmi-da-terra-marcava-embate-entre-ruralistas-e-movimentos-sociais>. publicado 17/11/2012 12:20.

Democrática Ruralista), que são grandes proprietários de terras, aprovaram um texto reacionário, que premia o latifúndio improdutivo e inverte a lógica da história, transformando as vítimas em responsáveis pela violência no campo (MELO, 2006, p. 23).

2.3 A educação rural no Brasil

No período do Brasil Colônia (1549-1808) podemos notar a primeira forma estrutural de ocupação das terras brasileiras, as Capitânicas Hereditárias. Conforme Marinho (2008, p. 18):

Cabia aos donatários a administração geral de suas terras. Eles, segundo Viana (1975), podiam fundar vilas, tinham domínio sobre ilhas adjacentes até dez léguas da costa, nomeariam os funcionários de confiança como os ouvidores, os tabeliões do público e judiciais e podiam dar terras das sesmarias, menos para a mulher e filho herdeiro.

Obviamente, abrir uma escola nesses domínios seria irrelevante para o dono das terras. Com o fracasso administrativo das Capitânicas Hereditárias, Portugal decide por outra forma de governo, o Governo Geral e seu primeiro representante junto à coroa, Tomé de Souza, tinha suas ações orientadas pelo Regimento (editado pelo Rei D. João III em 1548). Nos próximos 200 anos os jesuítas é que seriam responsáveis pela educação do Brasil Colônia, enquanto isso “Em 1500, a Europa contava com 300 anos de experiência de universidade” (Marinho, 2008 p. 21).

Mesmo com essa grande experiência, o que aconteceu no Brasil foi uma tentativa apenas de alfabetizar os índios para fins de dominação pelo viés da religião. Diante do fracasso da catequização dos índios para a fé cristã e o trabalho, começou a investida no tráfico dos negros para exploração no Brasil. Embora muitos jesuítas defendessem a liberdade do povo indígena, o mesmo não aconteceu em relação aos negros.

De modo geral, a educação no Brasil enfrentou várias barreiras, sendo a maior delas o sistema patriarcal, pois somente os Senhores das terras dirigiam e decidiam tudo que ocorria em seu patrimônio, inclusive quem deveria estudar. Os jesuítas construíram 36 missões e em quase todas as províncias e aldeias tinha

escola de ler e escrever. O Plano Educacional utilizado era o *Ratio Studiorum*.²⁸

O *Ratio Studiorum* é um documento muito conhecido, porém pouco trabalhado. Leonel Franca (1952) e Francisco Rodrigues (1917), autores jesuítas que mais de aprofundaram no tema mostraram o quanto é importante enxergar o *Ratio Studiorum* como um documento elaborado no século XVI, fruto de experiências em diferentes lugares do mundo.²⁹

Conforme Marinho (2008, p. 23) os lugares onde os jesuítas não estavam o ensino então era delegado aos Capelães educadores e pelos tios-padres. Monlevade (1997) nos diz ainda que tais escolas eram uma “graça” de Deus para o governo, pois recebia um serviço com o qual não tinha que se preocupar, muito menos financiar (MARINHO, 2008, p. 24).

Nessa época, o Brasil pode ser considerado como uma imensa zona rural e ainda assim, sabemos que o sistema educacional dos jesuítas não tinha nenhuma característica que contemplasse isso. A linha educacional jesuítica era Aristotélica Tomista e isso não agradava o Marquês de Pombal, salienta Marinho (2008, p. 25) que:

O Marquês de Pombal, ao fazer a reforma educacional, nos domínios portugueses, preferiu as idéias de Luis Antonio Verney (1713-1792), o autor do livro: o Verdadeiro método de estudar. (...) a obra era um espécie de bíblia da Reforma do Marques de Pombal. Influenciado pela ideias do livro, o Marques teria preparado a expulsão dos jesuítas e terminado com o ensino de filosofia cristã no Brasil, abrindo com isso o império do cientificismo.

No que diz respeito à educação rural a educação do período colonial foi excludente, elitizada e também seletista. Marinho (2008) aponta quatro causas de não termos no Brasil uma educação rural apropriada:

²⁸ *Ratio Studiorum* é o nome abreviado de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, o Plano Educacional que a Companhia de Jesus pôs à frente dos seus colégios nas mais variadas partes do globo (da Europa à Ásia, do Japão ao Brasil). Embora vulgarmente se traduza por código, ou método, a *Ratio Studiorum* é mais do que o plano de estudos, ou o *curriculum* escolar, ou o regulamento dos colégios dos jesuítas. Ela é na verdade o regime escolar (e, nessa medida, também o plano de estudos, o código e o regulamento) que presidiu ao ensino nos colégios dos Jesuítas, desde que foi composto (no final do séc. XVI) até à extinção da Companhia de Jesus, em 1773. Fonte: <http://dererummundi.blogspot.com.br/2010/01/ratio-studiorum-dos-jesuitas.html>

²⁹ Lima, Daniela Fernanda. O homem segundo o *Ratio Studiorum*. Dissertação sob a orientação de Dr. Maria José de Paiva. Piracicaba, SP 2008.

- 1- O Brasil não passava de um lugar de exploração e não de investimento;
- 2- Não havia necessidades nesse período, não precisava de mão de obra especializada;
- 3- A população era formada de índios, negros escravos e mulheres, pessoas que não tinham direito à educação;
- 4- A educação rural dependia do apoio do Senhor das terras, se ele não reconhecia a educação como algo importante, logicamente não iria apoiá-la.

É interessante notar que, saindo do contexto do Brasil Colônia, o Brasil ainda continua um lugar de exploração. Aprimoraram-se os métodos que viabilizam essa continuidade em relação aos países desenvolvidos. O item dois mudou bastante, pois hoje o Brasil tem uma necessidade de mão de obra especializada e as políticas educacionais reconhecem e oferecem cursos para isso, ainda que o adolescente que entre no mundo do trabalho dificilmente avance no mundo acadêmico.

O item três é de fato uma grande conquista. Comparado ao Brasil Colônia, hoje constitucionalmente todos têm o direito à educação, ainda que o acesso e a permanência seja um obstáculo a superar. Por último, constatamos que a educação dependia da aprovação dos senhores das terras, hoje a educação é escrava da demanda econômica empresarial.

No Brasil Império ideias vindas da Europa sobre liberdade, igualdade e fraternidade não tiraram do Brasil o fato de ser constituído de uma sociedade dominada por uma elite monárquica burguesa, com profundas distinções entre as classes sociais.

Nesse período, as preocupações com invasões de terras por parte dos posseiros foi uma constante. Eles entravam nas terras que os donos (Sesmeiros) haviam deixado e as faziam produzir.

Foi nesse quadro que se constitui a Lei n. 601 de 1850³⁰. Essa Lei reconhecia a existência dos títulos dos Sesmeiros e dos donatários e até mesmo reconhecia os posseiros que nela produziam. Com essa Lei ficou estabelecido que, a partir daquele momento, quem desejasse terras públicas deveria comprá-las, as invasões não seriam permitidas e as doações acabariam.

No que se refere à educação, D. João VI (1808) abriu alguns cursos na Bahia

³⁰ **LEI No 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império.

e no Rio de Janeiro, mas em relação à educação rural não houve nenhum avanço, apenas o surgimento da necessidade de se pensar uma educação para os camponeses. “A preocupação com a implantação do Império levou o governo brasileiro a deixar a instrução pública em segundo plano; pela falta antiga de estrutura, a educação, depauperada, desabava no total marasmo” (Marinho, 2008, p. 35)

A partir de 1827 o Brasil recebeu influência pedagógica do método lancasteriano, conhecido como sistema de ensino mútuo³¹, mas em 1833 as críticas começaram aparecer. Em 1837 foi criado o Colégio D. Pedro II e ele foi a principal referência pedagógica do período.

O contexto educacional do Império teve um grande expoente, Nísia Floresta, uma educadora que lutou pela escola de meninas. A legislação de 15 de março de 1827, assinada por Dom Pedro I relativa ao acesso de mulheres à escola.³² A Lei permitia o acesso de meninas nas escolas elementares, mas elas continuavam impedidas de matricular-se em escolas avançadas. Nísia Floresta foi a primeira a abrir uma escola exclusiva para meninas, o Colégio Augusto, no Rio de Janeiro. O Colégio Augusto situava-se na Rua do Paço Imperial, a Rua Direita, centro da Capital Federal. É importante colocar que Nísia foi taxada de indecorosa e a pressão foi tanta que ela teve que se mudar para França (onde conheceu Augusto Comte).

Para os camponeses, a preocupação educacional era a formação para o trabalho no campo, dessa forma surgiram os primeiros Institutos de Agricultura em 1867. Porém sabe-se que tais Institutos não tiveram sucesso devido a falta de alunos, falta de diretor, implementação e incentivo, problema que segue até a Lei 5692/71, como veremos adiante.

Com a idéia de concentração das escolas na cidade, como era determinado

³¹O sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. Assim um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças” (EBY, 1978, p. 325).

A INTRODUÇÃO DO MÉTODO LANCASTER NO BRASIL: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA. André Paulo Castanha – UNIOESTE

Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>

³² site pesquisado:

http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E2_N%C3%ADsia_Floresta.pdf

na Lei de 15 de outubro de 1827, não só não se criavam escolas na zona rural como se extinguíam as existentes. (Marinho, 2008, p. 49).

Nesse período também houve uma grande imigração do meio rural para o urbano, o que levou os fazendeiros a fazerem um apelo aos moradores do campo, pois eles estavam ficando sem mão de obra. A ideia difundida era que o campo era lugar de “homens de bem”. O campo era sinônimo de paz e fartura, do trabalhador honrado, de família e nesse contexto nasce o “ruralismo pedagógico”.

O ruralismo pedagógico defendia que se deveria levar uma educação para a zona rural brasileira, uma escola de natureza rural, que conteria a migração em suas fontes, além de reforçar a ideia de que o campo é promotor do homem ilibado (MARINHO, 2008 p. 62).

Historicamente, sabe-se que esse ruralismo pedagógico foi um fracasso, devido as dificuldades da educação na zona rural, tais como: falta de locais, falta de professores, materiais, residência para os professores. A educação ainda precisava contar com a “generosidade” dos fazendeiros.

Em relação à educação, o Brasil ainda contava com o Ensino Agrícola, criado por Dom João VI (1875).

Em 1906 foi criado no Brasil o Ministério da Agricultura, que baixou decreto regulamentando o ensino agrônômico, inspirando-se na experiência francesa do ensino agrícola. Apesar da proposta continuaram surgindo escolas agrícolas do de nível superior. Pelo Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, o governo promulgou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, integrado ao sistema escolar brasileiro esse ramo de ensino, assim, definia-se a posição das escolas de grau médio e universitário, tentando com isso motivar mais a criação de escolas especializadas no setor. (Marinho 2008 p. 81)

Apesar do “entusiasmo pela educação” o Brasil tinha 75% da população analfabeta e o analfabeto não podia votar. Em período de eleições, durante o Brasil colônia, uma pessoa era então designada pelo Reino, essa pessoa ouvia os que não sabiam escrever. *Era o chamado voto “cochichado”.*

Oito anos antes da instituição da República no Brasil, os analfabetos perderam o direito de votar e de participar da vida política do país. A Lei Saraiva (Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881) retirou dos

analfabetos a possibilidade de voto, ao estabelecer o chamado “censo literário”, proposto por Rui Barbosa, que exigiu do eleitor o saber ler e escrever corretamente. A lei criou, pela primeira vez, o “título de eleitor”, impediu o voto dos analfabetos e adotou eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império.³³

Em 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde e, conforme Marinho (2008, p. 69), três problemas estavam em alta nesse período: a) o processo migratório e a desestruturação nos centros urbanos; b) a educação técnico-profissional; c) o problema sanitário e as doenças decorrentes dessa falta. A preocupação com o analfabetismo do homem da zona rural não se estendia à preocupação com o homem rural como cidadão, ser social e ser pensante.

2.4 O contexto do nascimento das Ligas Camponesas

O povo brasileiro em sua história de organização, mobilização e resistência, destaca-se por ter seus primeiros movimentos organizados no campo e podemos citar, como uma primeira organização dos povos, predominantemente do campo, a Cabanagem do Pará, a Balaiada do Maranhão (1838-1841), o Bloco Operário Camponês no Rio de Janeiro (1926) entre outros. Um movimento de grande repercussão foi o do Contestado, na divisa do Paraná com Santa Catarina (1912-1916).

Em 1935 a frente comunista brasileira, implementou uma política de frente popular, a ANL (Aliança Nacional Libertadora), sendo que nesta proposta estavam os trabalhadores rurais e urbanos e nesse Programa constava a entrega de terras dos grandes proprietários aos trabalhadores do campo. (Ribeiro 2010, p. 30)

A ANL passou a ser perseguida pelo governo de Vargas e tinha seus avanços e retrocessos, porém sem perder o foco organizacional. Em Pernambuco, no ano de 1955, alguns trabalhadores rurais, descontentes com a situação, fundaram a Liga Camponesa da Galileia. Esta Liga foi importante no sentido de dar o exemplo aos outros Estados do país, para que os camponeses se organizassem. “Mera associação de autodefesa e solidariedade, no princípio, as ligas camponesas não

³³Disponível em: <http://www.tse.jus.br/noticias-tse/2013/Abril/serie-inclusao-a-luta-dos-analfabetos-para-garantir-seu-direito-ao-voto-na-republica>. Notícias / 2013 / Abril / Série Inclusão: a luta dos analfabetos para garantir seu direito ao voto na República. 15 de abril de 2013.

tardam em situar-se no cenário político, com uma bandeira arrancada das classes dominantes: a reforma agrária radical” (RIBEIRO, 2010, p. 31).

Notamos aqui claramente a inserção dos camponeses, em outro campo (CB) o campo político. A luta pela legitimação de suas ideias e necessidades coletivas no campo político, a luta pela educação, enquanto consciência política e emancipatória, viria somente mais tarde, sendo carregada pela bandeira dos movimentos sociais, adentrando mais no campo (CB).

Durante o governo de João Goulart houve um avanço em relação aos camponeses, pois Goulart discursava em prol de uma Reforma Agrária, mas com o golpe de 1964 todo e qualquer discurso ou ideia de reforma foram tiradas dos Programas do Governo, ao contrário, as perseguições foram implacáveis aos camponeses e a toda e qualquer manifestação de cunho político e social.

Foi em 1945 através da Aliança operário-camponesa, que outras ligas se formaram. Mas estas, segundo Ribeiro (2010, p. 31) não eram autônomas, elas eram um *apêndice* do PCB (Partido Comunista Brasileiro), por isso não adquiriram “relevância e nem durabilidade”.

Embora Ribeiro coloque dessa forma, é inegável que as ligas camponesas resistiram e tiveram conquistas maiores do que propriamente na forma legalizada politicamente, através das leis. Suas conquistas avançaram para o legado cultural bourdieusiano e mudaram consideravelmente o “habitus” e assim instrumentalizaram os sujeitos que seguiam a luta pela terra no Brasil.

Uma forte e reconhecida referência no assunto, é a pesquisadora Bernadete Aued. Para Aued (2009, p. 02), as primeiras Ligas Camponesas:

surgidas em 1945 após o fim do governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945), sob a direção do recém legalizado Partido Comunista Brasileiro-PCB tinha como um de seus objetivos, obterem uma maior projeção para discussões acerca da situação e das relações agrárias estabelecidas no país naquele período. Haja vista as barreiras impostas ao homem do campo ao tentar se organizar através de associações, ou expressar seus interesses, frente a um cenário em que predominava os interesses dos grandes proprietários de terras. (...) a formação dessas Ligas Camponesas pelo PCB, não se deu apenas para mobilizar o campesinato em torno da questão da terra e dos problemas agrários na zona rural brasileira, mas, sobretudo na tentativa de expandir sua área de influência do meio urbano para o meio rural gerando desta forma um elo entre operários

e camponeses, além de possibilitar assim, sua luta contra o latifúndio e o imperialismo, pontos definidos como relevantes em seus congressos.

Ainda para Aued (2009, p. 03) as Ligas Camponesas foram alvos da distorção de seus reais objetivos. Segundo confirma Francisco Julião durante entrevista:

Quem batizou a Sociedade Agrícola e Pecuária com esse nome “Liga”, em 1955 foram os jornais do Recife para torná-la ilegal. A Liga Camponesa começou sendo crônica policial. Qualquer coisa relacionada com a Liga estava na página policial, porque consideravam que tudo o que acontecia no campo não era senão uma série de delitos cometidos pelos camponeses sob a orientação desse fulano de tal, esse senhor advogado e agora deputado que criava conflitos, tirando a paz do campo. (Entrevista com Francisco Julião: Jornal O Pasquim, edição de 12 de Janeiro de 1979).

Podemos notar que desde o nascimento das Ligas camponesas, o processo de criminalização através dos meios de comunicação de massa ainda persiste. Esse fator é tão contundente que fez-se necessário organizar uma audiência pública em Brasília contra a criminalização dos movimentos sociais por meio do Movimento Nacional dos Direitos Humanos, no ano de 2008.³⁴

Para Aued (2009, P. 10) a reforma agrária pode ser compreendida como uma intervenção deliberada do Estado sobre a estrutura agrária de um país, ou região, a qual seu planejamento é composto de vários critérios que vão definir o modelo dessa reforma, a fim de verificar suas possibilidades e implementação. Nesse sentido, a ação e a presença do Estado torna-se imprescindível para que tais mudanças existam. Bem como o campesinato exercendo papel ativo para acompanhá-las. É nesse contexto que as Ligas Camponesas junto a outros movimentos camponeses destacam-se como principais lideranças no que se refere ao papel de pressionar e buscar junto ao governo condições favoráveis a abertura de negociações, na tentativa de uma mudança na estrutura fundiária vigente no país.

O movimento das Ligas Camponesas tem, portanto, que ser entendido, não como um movimento local, mas como manifestação nacional de um estado de tensão e injustiças a que estavam submetidos os camponeses e trabalhadores assalariados do campo

³⁴ Disponível em: http://www.mndh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=623

e as profundas desigualdades nas condições gerais do desenvolvimento capitalista no país. (OLIVEIRA, Ariovaldo U. de, 2007, p. 108).

Foi nesse cenário que as Ligas Camponesas se tornaram fundamentais na política e na economia do país, exercendo o papel da contra-hegemonia.

Em 1954 foi criado, pelo PCB (Partido Comunista do Brasil), a Ultab (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros), mas No Rio Grande do Sul, no lugar da Ultab surgiu o MST. Bezerra Neto (1999) in Ribeiro (2010), discorda dessa posição. Para ele o que mais influenciou o surgimento do MST foi o das Ligas Camponesas. Podemos perceber entre os autores nessa área, a disputa no campo (CB) pelo conceito e legitimidade da luta pela terra e da organização dos movimentos sociais, que também possuem seus subcampos.

DIAS (2009 p. 06) retoma que no final de março de 1968, Maringá entrou no mapa nacional da oposição por ocasião de um comício da Frente Ampla, liderada por Carlos Lacerda, ex-governador do estado da Guanabara. Após apoiar a intervenção que depôs o presidente Goulart, Lacerda entrou em rota de colisão com os governos militares. Articulou, então, a Frente Ampla de oposição, buscando o apoio dos ex-presidentes João Goulart e Juscelino Kubistchek, seus antigos adversários políticos. Uma das principais e derradeiras atividades da Frente Ampla foi o comício realizado em Maringá. A escolha da cidade como palco do ato político foi assim explicada por um periódico local: *“Reina grande expectativa em torno da fala do Sr. Lacerda em Maringá, não só pela cidade, como também nos meios políticos nacionais. Isto porque Maringá está sendo considerada ‘zona camponesa do Paraná’ e o comício serviria para um teste da Frente Ampla junto aos homens do campo”*. Cf. O Jornal de Maringá, 29 de março de 1968.

Esse evento demonstra que Maringá avançou no sentido de organização e de busca por espaço por parte dos movimentos sociais de inspiração leninista e também maoísta, ainda que, conforme Dias (2009, p. 05)

os sindicatos de trabalhadores rurais do Norte do Paraná, influenciados pelo PCB, estavam mais preocupados em direcionar a luta para conquistar melhores salários e uma legislação trabalhista para o campo que propriamente com o projeto de reforma agrária.

O MST, como movimento mais fortemente organizado em quase todos os

Estados do Brasil, teve também como partícipe a igreja católica a luterana e a metodista, na sua origem (RIBEIRO, 2010 p. 35). Porém, como salienta Ribeiro, houve uma discordância em relação a origem do MST no Brasil, alguns autores dizem que o MST nasceu no Rio Grande do Sul, quando aconteceu a ocupação da fazenda Macali em Ronda Alta, mas Ribeiro (2010) coloca que o primeiro encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra ocorreu em janeiro de 1984, nas dependências do Seminário Diocesano, em Cascavel, no Paraná, e “deu nascimento ao MST”. Nesse evento o MST contou com o apoio da CPT (Comissão Pastoral da Terra) representada por d. José Gomes.

Embora encontremos várias datas para o surgimento do MST, no site do MST (www.mst.org.br) confirma-se o surgimento desta organização no Estado do Paraná, em 1984, em Cascavel.

Junto com outras organizações sociais, o MST está se integrando com a Via Campesina.

A Via Campesina foi fundada em 1993 em Mons, na Bélgica e “é um movimento internacional que coordena organizações agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Trata-se de um movimento autônomo, pluralista, sem ligações políticas partidárias, econômicas ou de qualquer outro tipo. Esta formado por organizações nacionais e regionais cuja *autonomia* é cuidadosamente respeitada; é um movimento social popular existente em vários países (CAMINI, 2009 nota 8 p. 9). É uma rede mundial que alinha a maior parte das organizações mesoamericanas do Moicam³⁵ e que constituiu a melhor mostra do novo e pujante internacionalismo campesino (BARTRA, In: CECENA, 2005, p. 122).

No Brasil, a Via Campesina é formada pelos seguintes movimentos: MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), MMC (Movimento das Mulheres Camponesas) CPT (Comissão Pastoral da Terra) PJR (Pastoral da Juventude Rural) e Faeb (Federação dos estudantes de agronomia do Brasil) (Gusmán, Molina, 2005, p. 7).

O MAB originou-se da Comissão Regional dos Atingidos por Barragens

³⁵Movimento Indígena e Camponês Mesoamericano - Moicam

(Crab). O Movimento das mulheres camponesas se integrou à Via Campesina na década de 80.

É interessante notar que a Via Campesina também possui um vínculo com a educação, que são as experiências pedagógicas realizadas pela Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Cealeiro (Fundep) e também pelo Instituto Técnico de capacitação e pesquisa da reforma agrária (Iterra). Uma dessas experiências da Via Campesina que é utilizada no Brasil é o regime de alternância, o que virá a influenciar as experiências educacionais brasileiras como veremos a seguir.

2.5 Programas de incentivo para a educação rural: a cooperação estrangeira

Do período de 1937 a 1963, a preocupação do governo em relação à educação brasileira era de acabar com o analfabetismo, mas foi em 1937 que se criou a Sociedade Brasileira de Educação Rural.

O artigo de Sonia Regina de Mendonça (2009, p. 141), intitulado Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961) aborda sobre redefinições sofridas pelo Ensino Agrícola no Brasil e os acordos de “cooperação técnica” firmados entre os governos brasileiro e estadunidense, com o objetivo de formar para mão-de-obra o trabalhador rural adulto e analfabeto.

Para que tais objetivos fossem alcançados, criou-se uma agência específica, o Escritório Técnico de Agricultura (ETA) que funcionou entre 1953 à 1964. O ETA tinha a missão de *ressignificar* o ensino técnico no país, e, conforme o acordo entre os países, o ETA iria contribuir para o avanço econômico nos países subdesenvolvidos.

Para Mendonça (2009, p. 142), a criação do ETA está ligada essencialmente ao conceito de “desenvolvimento”. Além disso, estabelece-se o início dos empréstimos para o plantio e conseqüentemente o endividamento do trabalhador rural.

Em função desse novo construto, a visão sobre as atividades até então definidas como de ensino agrícola priorizaria não mais a atividade escolar, porém aquela realizada por instituições de assistência técnica e creditícia, visando à qualificação da mão de obra rural adulta e também ao seu controle e “organização” em

“comunidades rurais”, aptas a consumirem a tecnologia estadunidense, definida como a mais adequada.

Em 1945, outro acordo foi assinado e desse acordo nasce o CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais) e “estes implantaram os Clubes Agrícolas destinados a formação de técnicos e lideranças rurais. O discurso base de tais ações é o desenvolvimento econômico para eliminação da pobreza. Entra no cenário, a doutrina Truman”³⁶(MENDONÇA, 2009, p. 142).

Embora o acordo se chame *Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais*, ela formava apenas o técnico e lideranças rurais no sentido do desenvolvimento econômico pelo viés desenvolvimentista. O fato de colocar sempre nos projetos de cooperação internacionais as palavras “eliminação da pobreza” gerou em todos o sentimento de que o campo é somente um lugar carente, paupérrimo, subdesenvolvido, um lugar que virou sinônimo de atrasado.

O desenvolvimento brasileiro foi baseado na apropriação de recursos e de mão de obra. Para Mendonça (2009, p.143), o discurso do desenvolvimento se desdobrou num aparato institucional extremamente eficiente, destinado à produção de conhecimentos/práticas de poder sobre o Terceiro Mundo, integrado por várias agências e agentes surgidos entre 1945-1955, que não cessaram de produzir novas teorias e estratégias.

Salientamos que foi nesse período que a Fundação Rockefeller³⁷ tornou-se

³⁶Fundada em 1947, a Doutrina Truman é o nome dado a uma política externa implantada durante o governo Truman e direcionada ao bloco de países capitalistas no período pré-Guerra Fria. Tal doutrina tinha como objetivo impedir a expansão do socialismo, especialmente em nações capitalistas consideradas frágeis. O governo norte-americano declarou apoio a essa iniciativa, o presidente Harry S. Truman, no dia 12 de março de 1947, proferiu diante do Congresso Nacional um agressivo discurso, afirmando que os países capitalistas deveriam se defender da ameaça socialista. A partir dessa declaração se consolidou a Doutrina Truman, e, para alguns estudiosos, começou a Guerra Fria, espalhando pelo mundo uma rivalidade entre capitalistas e socialistas. Uma das primeiras iniciativas norte-americanas foi de oferecer ajuda financeira para a reconstrução da Europa (por meio do plano Marshall), temendo que esse apoio pudesse vir dos soviéticos, o que significaria a implantação do socialismo na Europa Ocidental. O presidente norte-americano ofereceu empréstimos para Grécia e Turquia, desde que implantassem políticas a favor das nações ocidentais, ou seja, do capitalismo.

Site pesquisado em setembro de 2013. Disponível em:

<http://www.brasile escola.com/geografia/doutrina-truman.htm>. Eduardo de Freitas. Graduado em Geografia. Equipe Brasil Escola.

³⁷ A Fundação Rockefeller constituiu-se numa das maiores e mais antigas instituições filantrópicas e teve, ao longo de sua trajetória, uma atuação marcante nos Estados Unidos e em diferentes países de todos os continentes. Juntas, a Fundação Rockefeller e a *Carnegie Corporation* são consideradas como as principais fontes de recursos que financiaram o deslocamento do centro de produção

ativa no continente. “Em seu conjunto, entretanto, o período compreendido entre 1912-1932 seria regido pelo desejo dos dirigentes estadunidenses de atingir “a hegemonia ideológica – e também militar – sem ter que pagar o preço permanente da conquista”.

É importante lembrar que em 1940 surgiu no Brasil o Departamento intersindical de estatística e estudos socioeconômico (DIEESE), criado com o objetivo de produzir dados para subsidiar o movimento sindical. Segundo Chaia (1992) ora ele é visto como ponto de apoio aos sindicatos, ora ele é visto como elitista. O DIEESE teve origem no pacto de unidade intersindical “o grupo PUI funciona como intelectuais no sentido gramsciano, como articuladores, portadores da consciência crítica quando decidem e lutam pela implantação do DIEESE”. (CHAIA, 1992, p. 51).

Criado durante o governo de Café Filho em 1955, junto ao Ministério de Educação e Cultura, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)³⁸ foi idealizado nos moldes do Collège de France e ele se definia como um centro permanente de altos estudos políticos e sociais em nível pós universitário, que tinha por finalidade a divulgação das ciências sociais, notadamente a sociologia, história, política e economia e esses cursos eram organizados em diferentes níveis, defendendo publicamente a ideologia nacional-desenvolvimentista, disseminando a idéia do desenvolvimento industrial (nos moldes capitalistas) os isebianos interpretavam a voz das massas e falavam por ela, nesse ponto de vista “os intelectuais se tornavam tutores das massas” (MANFREDI, 2002 p. 89).

científica da Europa para os Estados Unidos no período entre guerras. Criada nos Estados Unidos em 1913, teve por objetivo reunir e centralizar as ações filantrópicas da família Rockefeller, que vinham sendo praticadas de forma sistemática e em escala crescente desde o final do século XIX. Ao longo das décadas de 1910, 20, 30, 40 e 50 passou a atuar em setores-chave da vida pública, em escala nacional e internacional, financiando atividades em saúde pública, educação, ensino médico, psiquiatria, ciências naturais – especialmente nos campos da genética, endocrinologia, fisiologia e dos estudos quantitativos em biologia, além de física e química aplicadas.

Disponível em: MARINHO, Maria Gabriela. A Fundação Rockefeller e instituições de ensino e pesquisa em São Paulo. Procedimentos, práticas e personagens no campo biomédico: uma análise preliminar (1916-1952). Horizonte, Bragança paulista, vol 22. N 02 p. 151-158 julho-dez, 2004.

³⁸ ISEB foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O grupo de intelectuais que o criou tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. O ISEB foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica de um projeto que ficou conhecido como nacional desenvolvimentista. Os militares que depuseram o presidente João Goulart em 31 de março de 1964 decretaram a extinção do ISEB pouco depois, em 13 de abril. Site: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>. Alzira Alves de Abreu.

Criada em 1961 a Federação dos órgãos para assistência social e educacional (FASE), com a repressão e o fechamento político, a FASE foi um dos espaços democráticos da sociedade civil, onde muitas pessoas com visões diferentes (marxistas e cristãos) tiveram oportunidade de desenvolver uma militância política no sentido de fortalecimento das organizações populares, sendo que as áreas de atuação da educação popular eram: frente sindical urbana, frente rural e frente de bairros (Manfredi, 2002, p.128-133).

Com o aumento do desenvolvimento industrial, as relações entre rural e urbano entraram em conflito novamente. Nessa época surgem as primeiras manifestações dos trabalhadores do campo e em 1955 e a primeira organização dos trabalhadores do campo em Pernambuco. Cabe lembrar que há 20 anos existia a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que foi elaborada em função do comércio e da indústria. O trabalho rural encontra-se regulado pela Lei nº 5.889/73, regulamentado pelo Decreto nº 73.626/74 e no artigo 7º da Constituição Federal/88.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4024/61 tramitou por treze anos no Congresso Nacional devido aos pontos cruciais na sua discussão, que tratava da centralização x descentralização e as verbas para escola públicas e privadas. No que se refere à educação da zona rural, essa Lei aborda especificamente nos artigos 32, 57 e 105. O artigo 32 propõe uma parceria dos proprietários de terras com a causa da educação.

Logo após a aprovação da primeira LDB em 1961, não tardou para que a política do Brasil tomasse outros rumos, com o Golpe de 1964. Nesse período, o governo de João Goulart foi caracterizado pelo espaço dado às manifestações sociais, estudantis e populares que estavam acontecendo no país. Tais manifestações geraram preocupação nas classes conservadoras e principalmente nos militares, pois estes temiam uma forte tendência do Brasil para o lado comunista.

Na obra *As veias Abertas da América Latina*, Eduardo Galeano (1998 p. 181) salienta que depois da contenção dos movimentos sociais o Regime Militar entra em cena na Reforma Agrária.

O regime militar que tomou o poder no Brasil em 1964 não demorou em anunciar sua reforma agrária. O Instituto Brasileiro de Reforma Agrária foi, como notou Paulo Schilling, um caso único no mundo: ao invés de distribuir terras para os camponeses, dedicou-se a expulsá-los, para restituir aos latifundiários as extensões espontaneamente

invadidas ou expropriadas por governos anteriores. Em 1966 e 1967, antes do maior rigor da censura à imprensa, os jornais costumavam denunciar os saques, incêndios e perseguições que as tropas da polícia levavam a cabo por ordem do atarefado Instituto (IBRA).

Nesse momento, os líderes estudantis da União Nacional dos Estudantes (UNE) também entraram em cena, manifestando-se pelo fim da exclusão social e do analfabetismo. Dentro da Igreja Católica também surgiram segmentos políticos com orientação socialista que se juntaram aos estudantes nas manifestações da época.

Conforme Oliveira (2003), foi a partir da Primeira República que as elites mais tradicionais tiveram de, ainda que limitadamente, “*abrir mão*” do controle da oferta da escolarização em favor das classes emergentes e populares. Entretanto, dentro da política educacional prescrita pela dita “*República educadora*” ainda não havia programas educacionais de caráter específico destinado à escolarização no meio rural. Ainda para Oliveira (2003):

Em 1930 houve a conquista da hegemonia política pelo grupo industrial-urbano que manteve a prática das negociações com variados setores inclusive o agrário. Nesse momento, são organizadas na educação duas frentes: uma para continuar a conter a migração no campo e outra técnico-profissional para atender as demandas das cidades.

A partir de 1933 começou a Campanha de alfabetização na Zona Rural, onde organizaram-se cursos de capacitação para os professores. Em 1935 foi realizado o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que tinha como objetivo propagar a educação rural (PAIVA, 1987, p.129). Proliferaram-se os planos de educação, nos quais recomendava-se escolas *ambulantes* nas regiões de menor densidade geográfica.

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER 1952 a 1963) traz consigo a orientação das organizações internacionais em relação à educação dos adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas comunidades do interior do país (PAIVA, 1987, p.161). O objetivo da CNER era contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, despertando nele o espírito comunitário, a ideia, o valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo (PAIVA, 1987 p.197).

As atividades da CNER tiveram dois pontos de apoio: as missões e os centros rurais de treinamento destinados a professores leigos e à preparação dos filhos dos agricultores para atividade agrícola (PAIVA, 1987, p. 201). Dentro dessa visão de programas de incentivo para a educação rural surgiram as CFRs (Casa Familiar Rural) como veremos a seguir.

2.6 Casa Familiar Rural (CFRs)

As CFRs originaram-se na França em 1937 com o nome de *Maison Familiales Rurales*. Esse era um período no qual o meio rural era fortemente afetado pela mecanização e enfrentava a crise de mercado e de preços em vários produtos, como leite e carne. Seus ideólogos foram Jean Peyrat, padre Grannereau e Arsène Couvreur. As casas familiares rurais possuíam três pilares: a formação técnica (procurando fomentar a profissão de agricultor); a formação geral e a formação humana e cristã. (Passador, 2003)

As CFRs tinham o objetivo de conter a saída dos camponeses para as cidades através da modernização da agricultura e de programas de profissionalização dos camponeses. Conforme Passador (2003):

Em sua origem, a escola-família ou casa familiar rural é uma escola de formação profissional, de nível pós-fundamental ou pós-primário e abrange o período de escolarização da escola média inferior, com duração de três anos escolares, para alunos a partir dos 14 anos segundo o antigo princípio do ensino médio inferior nos países europeus e latino-americanos.

No Brasil, as CFRs se subdividiram em outras quatro vertentes: o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES); as afiliadas à Associação das Escolas da Comunidade e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA); as Casas Familiares Rurais (com maior presença no Sul do país) e as Escolas Comunitárias Rurais (Passador, 2003).

A metodologia das CFRs é a Pedagogia da Alternância³⁹, sendo que a

³⁹ A metodologia da Pedagogia da Alternância foi criada por camponeses da França em 1935. A intenção era evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados de vez para morar em centros urbanos. No Brasil, a iniciativa chegou com uma missão jesuíta, no Espírito Santo, em 1969. Logo se espalhou por 20 estados, em

duração do internato é de três anos, mas os alunos passam duas semanas na propriedade profissional rural e uma semana na Casa Familiar Rural. Assim, os jovens podem discutir seus estudos na própria comunidade e compartilhar experiências.

Segundo Feng (2008, p. 32) a primeira experiência das CFRs ocorreu no Município de Barracão, Estado do Paraná, em 1989, até o ano de 2003 existiam em funcionamento 70 Casas Familiares Rurais no País. Na região Sul existe 38 no Paraná; 19 em Santa Catarina; com mais duas experiências de Casa Familiar do Mar, uma em São Francisco do Sul e outra em Laguna e seis no Rio Grande do Sul. Em setembro de 1995, realizou-se o Primeiro Seminário sobre Casas Familiares Rurais, na Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, com a presença de pequenos agricultores, professores das Universidades Federais dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, secretários Estaduais de Educação e Agricultura, deputados estaduais, representantes de órgãos públicos ligados à agricultura.

No Sul do Brasil, o processo de implantação das CFRs teve início no Paraná, em 1989, nos municípios de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, a partir de processos participativos que envolveram os agricultores e suas comunidades. Em 1998, as Casas Familiares Rurais foram integradas ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, possibilitando o aumento das unidades implantadas no país. Conforme Feng (2008):

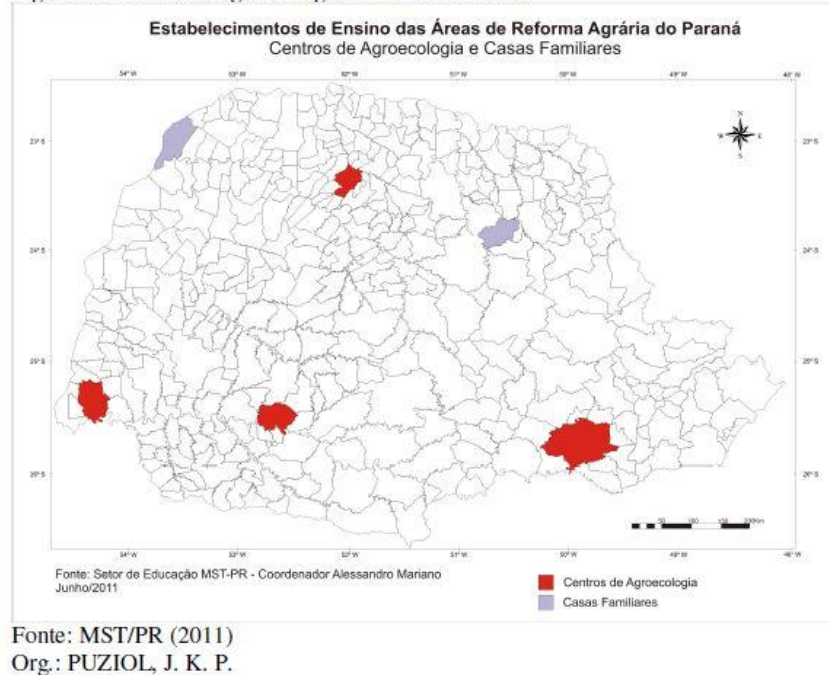
O Projeto Escola do Campo Casa Familiar Rural do Paraná destacou-se e houve um aumento substancial de unidades no Estado e no Sul do país. As 38 Escolas do Campo em funcionamento no Paraná abrangem 74 municípios, envolvendo cerca de 1904 alunos, 5.970 famílias, perfazendo um total de 29.850 pessoas, ou ainda, 32.970 pessoas, se forem contabilizados todos os órgãos, entidades, associações e indivíduos que participam, de alguma maneira, do programa.⁴⁰

Para ser implantada, a Casa Familiar Rural, depende do interesse da

áreas onde o transporte escolar é difícil e a maioria dos pais trabalha no campo. Os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações. Fonte: <http://www.fnbmarioandrade.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/12/850/12/arquivos/File/15cfrural.pdf>

comunidade. Esta política de Estado surgiu da necessidade dos pequenos agricultores e das prefeituras a formarem uma associação de agricultores e implantaram o projeto. Atualmente a Emater tenta organizar as reuniões, mas o processo realmente depende da comunidade. O Estado não convoca ninguém, apenas oferece recursos para auxiliar no desenvolvimento da Casa Familiar Rural, contando com o apoio dos órgãos executores e dos parceiros.

Figura 4: Centros de Agroecologia e Casas Familiares



Escola Família Agrícolas – EFAs

Para OLIVEIRA (2003),

A EFA é uma associação de famílias, profissionais e entidades, que juntas buscam a promoção do desenvolvimento do meio rural através da educação, utilizando a Pedagogia da Alternância. O objetivo principal da EFA é promover o desenvolvimento sustentável do meio rural, estimulando o espírito de solidariedade através da formação do(a) jovem agricultor(a) que, possuidor de um saber técnico aliado a um saber universal, possa contribuir para esse desenvolvimento, fortalecendo a identidade do agricultor familiar e revitalizando as práticas culturais desses sujeitos na sua realidade local. As experiências da Pedagogia da Alternância para a formação de jovens agricultores é praticada no Brasil de forma diversificada, através das EFA's -Escolas Famílias Agrícolas, CFR's - Casas Familiares Rurais, ECR's -Escolas Comunitárias Rurais e outras denominações

Em 1960 surgiu o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de educação de base (MEB) em 1961. As ECAS – Escolas Comunidades Agrícolas surgiram em 1963. O discurso desse período é a educação para o desenvolvimento e isso significava a formação de mão-de-obra para indústria.

Em 1964 a educação se transformou em instrumento de manobra ideológica: uma forte intervenção aconteceu na educação, acabando as iniciativas pedagógicas populares e controlando de perto as que sobreviveram, como MEB, que nessa época tinha a supervisão da igreja católica e a Cruzada ABC, que tinha a orientação da Igreja Evangélica (MARINHO, 2008 p. 109).

Com a promulgação da Constituição de 1967, desprezou-se o Ato Adicional n. 10 da Constituição anterior no qual se definiam as bases de desapropriação de terra para fins de reforma agrária. No que se refere à educação rural no período de 1961 a 1964, verifica-se um retrocesso, pois todo projeto educacional que fosse diferente do oferecido pelo governo era tido como “comunista” e era severamente perseguido.

O governo militar não fez nenhuma proposta educacional para zona rural. Em 1967 criou-se o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que se tratava de uma tentativa do governo militar reduzir o índice de analfabetismo do país.

O momento dramático para educação brasileira foi a promulgação do Decreto-lei 477 de 26 de fevereiro de 1969, quando o governo da ditadura civil militar estabeleceu as bases da repressão para os docentes, alunos e funcionários de estabelecimentos de ensino público ou particular (MARINHO, 2008, p. 116).

O Decreto lei n. 477⁴¹ certamente acabou com qualquer iniciativa de educação popular e qualquer proposta para se pensar em uma nova escola a partir da realidade e da valorização da pessoa. As punições para tais “ameaças” iam de proibição de nomeação de professores e contrato por cinco anos, proibição de matricular-se, perda de bolsa de estudos e em caso de alunos estrangeiros, a imediata retirada do território nacional.

De 1971 entra em vigor a Lei 5692 que dispunha sobre o ensino de primeiro e segundo grau, feita sem a participação dos professores, alunos e demais envolvidos com a educação.

⁴¹ **DECRETO-LEI Nº 477, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Fonte: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_14.htm

Em 1975 à 1979 tivemos a elaboração do Plano Nacional de Cultura⁴², mas nada que conste sobre a educação rural apareceu nesse momento. O que aparecia era o discurso desenvolvimentista e para compreender melhor esse período precisamos olhar para a influência das políticas educacionais e o apoio da UNESCO⁴³ para a educação brasileira.

Conforme Marinho (2008, p. 121-123), em 1977 foram realizados estudos na zona rural brasileira para que então acontecesse um planejamento educacional, tais estudos apontaram para:

- necessidade de apoio da educação do meio rural tendo como objetivo a promoção humana e social;
- respeito às características do meio rural;
- integração da educação com outros setores, parcerias;
- inovação e experimentação. Novas formas de currículos apropriados para o campo;
- maior participação das pessoas nas atividades educacionais;
- valorização dos recursos humanos da própria comunidade;
- recursos financeiros específicos para o meio rural.

Esse relatório representa um avanço no fato de se reconhecer que o meio rural é diferente do urbano em suas necessidades e que tais necessidades estão intrinsecamente ligadas a qualidade de vida do camponês.

Em 1982 aconteceu o Seminário sobre a educação rural em Ijuí (RS), cujo enfoque era o financiamento para pesquisas na área da educação no meio rural no Brasil, com a iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

⁴² Disponível em: <http://www.culturaemercado.com.br/pontos-de-vista/plano-nacional-de-cultura-o-historico/>

⁴³ **A UNESCO é a** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a segunda guerra mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações. Disponível em: <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/>

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BUSCA DA CONSOLIDAÇÃO DOS DIREITOS NO ESTADO DO PARANÁ: A DISPUTA HEGEMÔNICA

*A primeira emancipação da servidão política e social é a do espírito.
(Gramsci 22/01/1891)*

3.1 Uma breve reflexão sobre a educação popular

Flores (1986, p. 34-38), em seu artigo intitulado: para compreender o vínculo: educação popular x ensino escolar, a autora escreve:

A sociedade burguesa em que vivemos é que precisou inventar a expressão educação popular, para significar aquela educação feita de dentro para fora das massas populares, aquela que surge, que emerge dos grupos populares – ou então é voltada para eles, é construída tendo como sentido último os anseios populares (FLORES, 1986 p. 35).

Para Flores (1986) a educação popular é aquela produzida dos interesses de classe. Aquelas que vivem numa condição de exploração e de dominação do capitalismo, sob suas mais variadas formas. Na amplitude da educação popular estão os trabalhadores em geral, desempregados, subempregados, o campesinato, indígenas, funcionários e profissionais de alguns setores da pequena burguesia.

Segundo Carvalho (2005, p 49) diante das condições histórico sociais do contexto e movimento, por entre os caminhos da educação, é que se pode compreender a importância da educação popular na escola pública, sobretudo por ser o espaço profícuo onde a opção política do professor se corporifica numa interação recíproca com a prática pedagógica. Desse ponto de vista, a educação deve ser compreendida como sendo um processo, dialética e parte integrante do movimento da existência humana.

Para Brandão (2002), a educação popular possui pelo menos quatro diferentes sentidos: 1) como a *educação da comunidade primitiva* anterior à divisão social do saber; 2) como a *educação do ensino público*; 3) como *educação das classes populares*; 4) como a *educação da sociedade igualitária*.

Para Brandão (2002 p. 15), a produção de um saber popular se dá na direção oposta ao saber que se imagina ser científico.

Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade.

A educação popular é a expressão da busca do saber coletivo. Quando se observa as deficiências da educação pública, notamos também que é uma determinada classe social que fracassa na educação: a classe pobre. Porém, conforme a LDB a educação é a mesma para todos, é de igual acesso. Somente ao olharmos em nossa volta é que verificamos que isso não se cumpre. Ainda existem muitas crianças fora da escola e um índice de analfabetismo, como vemos abaixo:

Percentual de analfabetismo no campo - 2010

População	Campo	Total	% campo/total
Brasil	29.830.007	190.755.799	15,6%
Com 15 anos ou mais	21.291.127	144.823.505	14,7%
Com 15 anos ou mais não alfabetizado	4.935.448	13.933.173	35,4%

Censo PNAD/2009 e IBGE/2010

Analfabetismo no Campo

- Idade média da população analfabeta no campo: **53 anos**
- População não alfabetizada com 15 anos ou mais: **22,8%** no campo, **7,4%** urbano e **9,7%** em todo o País.

Brasil: 13.933.173 analfabetos

Campo: 4.935.448 (35,4% do total)

Fonte: PRONACAMPO 2012

Porém, a educação popular, notadamente em Paulo Freire, não é apenas a alfabetização que ela procura, mas também a conscientização política do mundo. Uma compreensão do ser e estar no mundo, uma prática da liberdade. Quando a educação popular é endossada pelo Estado, notadamente em “zonas de tensão” como disse Brandão, obviamente perde a essência da qual se delineou na Pedagogia do Oprimido.

Conforme Brandão (2002), a Declaração do México assinalou as seguintes carências de educação que qualificou como graves e que estão em estreita relação com a extrema pobreza em que se encontram vastos setores da população:

- A persistência de uma baixa escolaridade em alguns países.
- Sistemas e conteúdos de ensino com frequência inadequados para a população a que se destinam.
- Desajustamentos na relação entre trabalho e educação.
- Escassa articulação da educação com o desenvolvimento econômico, social e cultural.
- **Em alguns casos, uma deficiente organização e administração dos sistemas educativos.** (UNESCO, *Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe*, p.4. Grifos do documento).

Para Brandão (2002):

Não é difícil verificar isto em áreas de “tensão social”, onde agências patronais oficiais multiplicam esforços para “organizar a comunidade”

contra iniciativas de mobilização política de setores das classes populares na comunidade. O poder de cooptar pessoas e grupos e reorganizá-los segundo os padrões da agência educação é um dos principais indicadores da diferença entre uma ação pedagógica hegemônica e um trabalho de educação popular. Enquanto a intenção de uma é criar as suas próprias unidades locais de “organização”, segundo os moldes do seu “programa de educação”, o que serve basicamente a assegurar a sua legitimidade “nas bases populares”, o objetivo da educação popular deve ser o de fortalecer as próprias organizações locais e populares de poder na comunidade.

Mais do que fazer um escola diferente, os movimentos sociais pretendem, ocupar a escola “por dentro”. Essa ideia de ocupar a escola é fortalecida quando nos é evidenciado cotidianamente que a escola não tem conseguido criar um espaço de reflexão, essa apropriação do conhecimento que servirá como instrumento de compreensão de transformação da realidade e construção da cidadania ainda está um pouco longe de ser conseguida. “A situação escolar hoje caracteriza-se por oferecer uma quantidade de informações sem sentido para o estudante e desarticulada de seu cotidiano” CARVALHO (2005, p. 52).

Aqui nota-se a grande necessidade de a escola ter um projeto político pedagógico comprometido com a realidade e esse compromisso deve estar presente até mesmo no primeiro momento da construção do projeto, em um ambiente participativo e verdadeiramente democrático, portanto a qualidade de ensino, necessita que a escola invista na qualificação docente, na formação continuada, que propicia reflexão e que desenvolva as habilidades de pensamento do aluno e do professor para criar e recriar o mundo.

Segundo Carvalho (2005, p.56):

a escola pública popular é um local de trabalho, onde se inter-relacionam-se as diferentes culturas, configura-se ainda como espaço importante para conscientizar as pessoas para uma nova concepção de vida e, sobretudo, para desenvolver a autonomia intelectual. Uma boa escola abre caminhos para a sociedade desejada. A nova geração requer uma educação para o trabalho, para a liberdade, para a cidadania, requer partilha e solidariedade.

A escola deve constituir-se num princípio educativo que potencialize a capacidade criadora do aluno, mas não podemos esquecer que vivemos no mundo

do trabalho e que o aluno está sendo formado nesse contexto.

A formação do aluno é resultado de uma construção coletiva e o mundo do trabalho, sendo esse espaço fundamental: a escola pública, onde professor e aluno são sujeitos histórico-sociais e suas ações devem se voltar a superação da frágil concepção de cidadão e identidade que vem sendo construída ao longo do processo histórico brasileiro.

Para Grzybowski (1986, P. 51),

A educação é um lócus de disputa e exercício de hegemonia no sentido gramsciano. Por isto, é necessário reconhecer que a educação e a diversidade de práticas educacionais, se constitui na luta entre classes sociais e se configuram no confronto de propostas de elaboração/apropriação de “saberes sociais”.

No ano de 1988 em seu artigo intitulado: *sobre a função social da escola*, Caldart (1988, p. 10), escreveu: falar em uma nova escola, numa perspectiva popular, é de fato, tentar realizar uma outra revolução copernicana na educação, antes mesmo que a pretendida pela burguesia tenha se realizado plenamente.

Isto porque os sujeitos da educação e os fins da educação precisariam estar voltados à classe trabalhadora. Nas reflexões feitas por Caldart (1988, p. 12) uma escola para o povo só seria possível se fosse pensada nas seguintes perspectivas, sendo:

- 1- No movimento social popular concreto que nos rodeia e que além de exigir uma nova escola, ensaia formas de construí-la;
- 2- Na trajetória do pensamento pedagógico progressista brasileiro e nos clássicos do pensamento socialista;

Para Caldart (1988), os movimentos sociais populares são o espaço de “gestão de uma nova pedagogia”. No que se refere ao pensamento pedagógico progressista, Caldart (1988) salienta que não se pode falar em uma uniformidade de pensamento sobre o que exatamente se refere à função social da escola e como ela estaria voltada à classe trabalhadora. Das críticas tecidas à educação elitista e dualista se originaram duas atitudes de nossos educadores progressistas: a fuga da escola e a ênfase no compromisso conscientizador que a escola deveria assumir.

Movidos por esse pensamento de educação voltada para práxis, os

movimentos sociais pensaram em uma educação do campo que contemplasse o ensino, a criticidade e a emancipação humana e social. É mais que a ideia de uma educação popular, é a briga e a disputa por um projeto de políticas públicas de educação, ampliado para o campo político e econômico (CB).

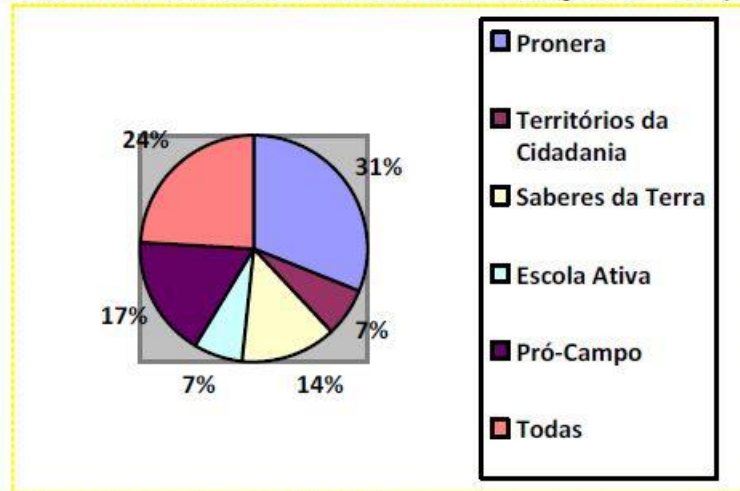
3.2 Conferência Nacional: por uma educação básica do campo

Durante muitas décadas havia um consenso de que a educação rural era totalmente dependente a educação urbana, mas a partir da década de 1990, através da participação dos movimentos sociais, do avanço nas pesquisas educacionais a dicotomia cidade-campo foi sendo questionada e debatida, com novas perspectivas de autonomia e análise dos sujeitos do campo.

O MST e a CPT iniciaram as discussões, tendo em vista a emancipação do sujeito do campo a luta pela reforma agrária e por uma política educacional do campo.

A década de 1960 no que se refere a educação popular pode ter representado um avanço para os povos do campo, pois os olhares se voltaram para uma possível educação específica que atendesse as necessidades desses sujeitos. Hoje existem uma sequência de implantação de projetos e programas que estão voltados à educação do campo, como vemos no quadro abaixo:

Gráfico IX: Políticas “Públicas” de Educação do Campo



Fonte: Nascimento (2009).

Esse processo de consolidação de uma política educacional para o campo aconteceu por meio de lutas dos movimentos sociais e encontros nacionais, estaduais e regionais.

O primeiro espaço constituído pelos movimentos sociais e sindicais do campo foi o Encontro Nacional dos Educadores/as da Reforma Agrária (ENERAs). Estes encontros foram apoiados por ONGs CNBB, ONU, FAO, UNESCO, UNICEF e GTRA – UNB (Grupo de Trabalho de Apoio a Reforma Agrária)⁴⁴. Depois desse primeiro momento criou-se uma equipe de articulação nacional que ficaram encarregadas de realizarem Conferências, surge assim a primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 1998 na cidade de Luziânia – GO. Dessa forma iniciou-se um processo de construção de hegemonia, de luta dos povos do campo.

A II Conferência Nacional aconteceu no ano de 2004, no mesmo local que a Primeira e reuniu cerca de 1100 pessoas entre educandos e educadores, organizado sem movimentos, sindicatos e demais organizações sociais.⁴⁵

Uma das maiores conquistas das reivindicações feitas, foi a definição de novas políticas públicas através das Diretrizes Operacionais para a Educação

⁴⁴ ONGs (Organizações Não Governamentais) CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) ONU (Organizações das Nações Unidas), FAO (Food and Agriculture Organization), UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) GTRA(Grupo de Trabalho de Apoio a Reforma Agrária) UNB (Universidade Nacional de Brasília)

⁴⁵ Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>

Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) que complementam as poucas referências feitas à educação básica para a população rural na LDB.

Conforme Nascimento (2009):

A educação do campo enquanto fundamento histórico busca recriar o conceito de camponês, utilizando, portanto, a categoria “campo” como sinal significativo de tal recriação. A educação do campo refere-se, assim, ao conjunto de trabalhadores que habitam uma determinada realidade camponesa. Neste sentido, abre-se um grande leque de povos que podem ser denominados pertencentes ao campo, como por exemplo: os camponeses, os quilombolas, os indígenas, os pescadores, os caiçaras, os caboclos, os bóias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores, os posseiros, os sem terra, os roceiros, os sertanejos, os mineradores etc.

Historicamente a educação rural no Brasil seguiu de uma política que defendia os interesses econômicos, não havia um projeto de educação para a escola rural. Assim faz sentido que hoje o Estado queira elaborar esse projeto, uma vez que a necessidade e as discussões estão acontecendo a nível nacional e existe uma cobrança por parte dos movimentos sociais para que isso se efetive. Assim, a questão sobre uma proposta de educação do campo, objetivos e metodologias começam aparecer. Esse movimento pela educação do campo conta com a participação da sociedade civil em busca de um projeto educacional diferente do proposto até então pelo Estado, um projeto voltado para a realidade camponesa.

Esse projeto pedagógico que os movimentos sociais discutem propõem também o rompimento com uma lógica econômica, para além do capital.

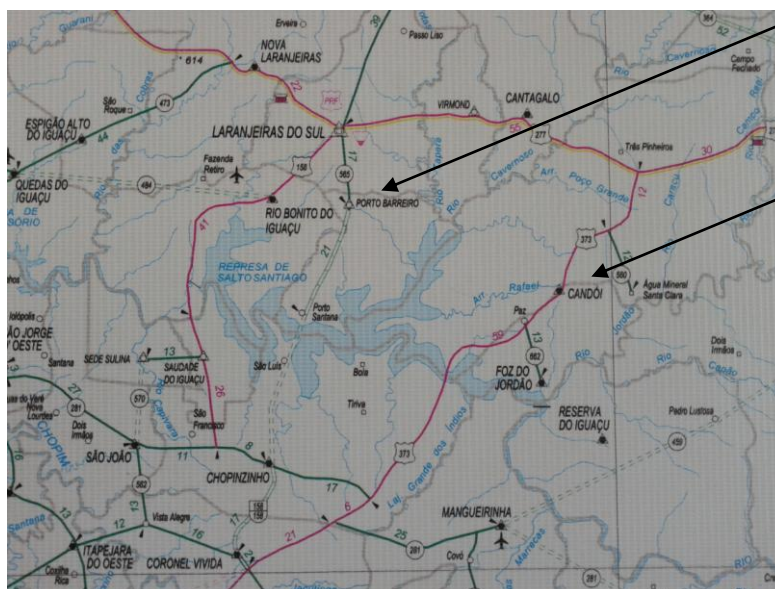
A educação do campo é necessária para se cultivar a própria identidade do homem e da mulher do campo e pode vir a contribuir no desenvolvimento de estratégias de um projeto educativo sócio-econômico desde que esteja contextualizada. O processo de construção de um projeto popular alternativo de desenvolvimento para o Brasil requer novos valores éticos e culturais que precisam ser assumidos por todos. Estes valores são os compromissos básicos, urgentes e emergentes. São eles: compromisso com a soberania; com a solidariedade (extermínio da exclusão social e da desigualdade); com o desenvolvimento (rompimento com o capital financeiro); com a sustentabilidade; com a democracia ampliada; e,

com a segurança alimentar.⁴⁶

Uma discussão relacionada ao campo levanta necessariamente outras questões, que foram consolidadas no Brasil através de sua política interna e externa, tais como a saída do camponês para a cidade nas favelas, o desemprego e o subemprego.

3.3 A Conferência de Porto Barreiro e a implementação da Educação do Campo no Estado do Paraná

Em um lugar tão pequeno, cercado pelas plantações e pelas águas, não se poderia imaginar que sediaria a primeira Conferência pela Educação do Campo no Estado do Paraná. Lá se encontraram 450 educadoras e educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras), para refletir a respeito das realidades do campo e trocar experiências sobre os processos educativos. O encontro aconteceu no ano de 2000 nos dias de 02 a 05 de novembro.



Fonte: Foto tirada do mapa-localização de Porto Barreiro e Candói

⁴⁶ Nascimento, Claudemiro Godoy. Educação do Campo e Teoria Crítica em Gramsci. 2009. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/6_educacao_campo_cp8.pdf. Acessado em junho de 2013.

Vindos de lugares distantes, com as mais diferentes idades, mas com o mesmo pensamento, os educadores e representantes dos movimentos sociais buscavam a não exclusão do campo das políticas nacionais.

Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão implementando, por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura, agricultura familiar e camponesa. Este modelo não pretende enfrentar um dos maiores problemas brasileiros: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial.⁴⁷

O que se notou durante a conferência foi a preocupação dos educadores com o descaso e a ausência de políticas públicas voltadas à educação do campo e também a constatação de que muitos municípios ainda não possuem, sequer, infraestrutura básica como saneamento, telefonia, transporte coletivo e correios. Diante desse descaso com as populações do campo, a união entre educadores, moradores e representantes dos movimentos sociais, entram em um espaço de disputa e luta para a consolidação dos direitos, dentre eles uma educação de qualidade.

Essa ausência de Políticas Públicas dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do campo (pequenos agricultores, agricultores familiares, camponeses, assentados, sem-terra, posseiros, assalariados, vileiros, indígenas, quilombolas e atingidos por barragens). Na inexistência das políticas públicas, nasceram diversas experiências que estão construindo propostas de uma educação do campo.⁴⁸

Durante o encontro os professores organizaram-se e de acordo com os grupos de discussões, no momento da socialização e da discussão, a emergência e o compromisso assumido pela coletividade estavam voltados a construção de um projeto popular de educação do campo.

Outro compromisso assumido na Carta de Porto Barreiro foi o fortalecimento

⁴⁷ Site pesquisado em novembro de 2013. Disponível em:
<http://gepppec.blogspot.com.br/2010/08/carta-do-parana-para-educacao-do-campo.html>

⁴⁸ Site pesquisado em novembro de 2013. Disponível em:
<http://gepppec.blogspot.com.br/2010/08/carta-do-parana-para-educacao-do-campo.html>

da Articulação Paranaense; “Por uma Educação do Campo”, criada na II Conferência Estadual: “Por uma Educação Básica do Campo”; isso evidencia que os educadores tem consciência de que para lutar em uma esfera maior, do Estado, precisa de uma representação forte e permanente. É através dessa Articulação que seria possível então, dialogar com o Estado na perspectiva de implementar, nos municípios, uma política de educação do campo, a partir de experiências metodológicas e políticas bem sucedidas realizadas por outras administrações.

Conforme a Carta de Porto Barreiro:

A Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo” deve reivindicar sua representação no Conselho Estadual de Educação; A Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo” deve também reivindicar sua representação nos conselhos municipais de educação e Desenvolver esforços para integrar as organizações que ainda não participam da Articulação.

Um outro aspecto não esquecido pelos educadores, é o estigma do trabalhador do campo. Um dos compromissos foi o de trabalhar a valorização e a auto-estima dos povos do campo, desde a sala de aula e por meio de encontros, seminários, eventos culturais e publicações.

Dentro das discussões também foi lembrado que as Universidades públicas precisam de um maior envolvimento e assessoramento nas iniciativas e movimentos populares na área do ensino, pesquisa e extensão voltados a melhoria da qualidade de vida dos povos do campo, porém os educadores tem consciência do quão difícil é, algumas vezes, estabelecer parcerias com o ensino superior. Tal necessidade faz com a luta pela Pedagogia do Campo se torne uma prioridade para os educadores e povos do campo.

Para Bourdieu (2001, p. 19)

A história social ensina que não existe política social sem um movimento social capaz de impô-la, e que não é o mercado, como se tenta convencer hoje em dia, mas sim o movimento social que “civilizou” a economia de mercado, contribuindo ao mesmo tempo enormemente para sua eficiência.

Assim, em luta também por uma civilidade e uma educação não

mercadológica, as organizações e movimentos sociais avançam no campo. Ficou estabelecido na Conferência que seria necessário a organização da III Conferência Estadual.⁴⁹ Assinaram a Carta: (APEART), (ASSESOAR), (CRABI), (CPT), (CRESOL-BASER), (CUT), (DESER), Fórum Centro, Fórum Oeste, (MST), Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão-PR, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina, UNICENTRO e UNIOESTE.

Quando se passou dez anos da Carta de Porto Barreiro, a Articulação Paranaense da Educação do Campo (APEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), fizeram um seminário e analisaram as conquistas da educação do campo no Estado. Esse encontro contou com diversas entidades e organizações sociais.⁵⁰ No encontro foram levantados os princípios, avanços e os desafios, tais como:

Princípios:

1. Educação do Campo tem em sua gênese, o vínculo com os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo;
2. A Educação do Campo compreende a educação escolar do e no campo, como direito universal, considerando os níveis e modalidade de ensino, para todos os sujeitos do campo no local em que vivem e trabalham, promovendo a emancipação humana e social. (...) A educação escolar, indissociável dessa concepção de Educação do Campo, é aquela na qual os trabalhadores do campo buscam superar a escola burguesa ou liberal desvinculada da produção da

⁴⁹ Em Maringá a pré conferência aconteceu na UEM, contando com a participação de vários representantes da sociedade civil.

⁵⁰ Entre os dias 12 a 16 de abril de 2010, reuniram-se em Faxinal do Céu – Paraná no VI Simpósio Estadual da Educação do Campo, 510 educadoras e educadores, representando as 584 Escolas Públicas Estaduais do Campo no Paraná; os 31 Núcleos Regionais de Educação; Membros da Coordenação da Educação do Campo na SEED; Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo: Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; Movimento de Mulheres Camponesas – MMC; Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR; Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná – FETAEP; Rede Puxirão de Povos e Comunidades Tradicionais (Faxinalenses, Quilombolas, Ilhéus, Pescadores(as) Artesanais, Benzedeiros(as), Religiões de Matriz Africana, Indígenas, Ciganos(as), Ilhéus e Ribeirinhos do Litoral e do Interior, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Pastoral da Juventude Rural – PJR; o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná – APP- SINDICATO; Representantes dos Territórios da Cidadania: Cantuquiriguaçu, Norte Pioneiro, Paraná Centro e Vale do Ribeira; universidades públicas: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Universidade Estadual de Londrina – UEL; Universidade Estadual de Maringá – UEM; Universidade Estadual do Norte Pioneiro – UENP; Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS; Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, o Comitê Estadual de Educação do Campo e Secretarias Municipais presentes.

realidade social.

3. A Educação do Campo e seu vínculo com um projeto de desenvolvimento que considera a interdependência campo-cidade (...).

4. A Educação do Campo valoriza os saberes e as experiências dos sujeitos do campo, no processo de escolarização da Educação Básica e Superior, respeitando a diversidade de manifestações políticas, econômicas, culturais e socioambientais, considerando seus históricos de luta pela garantia do território, suas identidades, sua divisão social do trabalho.

5. A Educação do Campo tem suas Políticas “Públicas” constituídas por ações do Estado acerca das necessidades da realidade social e educativa originárias das formas de participação e decisão dos sujeitos, movimentos e organizações sociais do campo. As Políticas “Públicas” para a Educação do Campo, quando formalizadas por um aparato jurídico-normativo, devem se instituir a partir daquelas formas acima referidas, para que atinjam as legítimas necessidades dos sujeitos, movimentos e organizações sociais do campo.

As conquistas durante esses 10 anos foram significativas, compreendendo conquistas de representatividade, produção de material por parte da Secretaria do Estado e dos Movimentos Sociais, direitos, visibilidade, diálogos, encontros, participação das Universidades, formação de professores e escolas itinerantes avançando em suas práticas pedagógicas.

Dos trinta e um desafios elencados, encontram-se o conhecimento da realidade do campo, acompanhamento e avaliação da legislação e regulamentação da Educação do Campo. De forma resumida, podemos ler na carta de 10 anos, da Carta de Porto Barreiro, os seguintes desafios:

- Integrar as experiências socioculturais dos educandos(as) ao Currículo, ao Projeto Político-Pedagógico e às práticas educativas que são organizadas a partir destes nas Escolas do Campo;
- Repensar o programa Escola Ativa do MEC (Escolas Multisseriadas);
- Garantir a construção e a implementação de escolas de Ensino Médio e escolas técnicas nas Comunidades Tradicionais e em outras comunidades em que isso se faça necessário;
- Proporcionar formação inicial e continuada específica para os professores que atuam e ou atuarão nas escolas das Comunidades Tradicionais e, de forma geral, nas Escolas do Campo;
- Tomando como referência as propostas pedagógicas inovadoras já

em curso nas escolas do campo, avançar na luta por novos espaços. No mesmo sentido, é necessário pensar as ações pedagógicas na perspectiva do desenvolvimento sustentável da comunidade, onde a escola se apresente como agente neste processo (sustentabilidade, vida do campo, preservação das sementes, projetos – que criem identidade com o campo, enfim, a soberania alimentar);

- Estabelecer relações no plano político pedagógico com os NRE's, Territórios, movimentos sociais, família e escola;
- Manter a Coordenação Estadual da Educação do Campo na SEED e nos 31 Núcleos Regionais de Educação, garantindo profissionais que tenham identidade com a Educação do campo e suas demandas, bem como condições de trabalho;
- Criar mecanismos de gestão que possibilitem a aproximação escola, movimentos sociais e universidades para abertura da escola, garantindo a perspectiva da gestão democrática;
- Lutar pelo concurso público para seleção de professores do campo. Enquanto isso não se efetiva, providenciar junto ao RH da SEED processos de seleção e contratação dos professores PSS, de forma que no início do ano letivo eles já estejam dentro das escolas. Ao renovar o contrato, procurar mantê-los nas escolas em que atuaram, desde que tenham demonstrado compromisso com a Educação do Campo;
- Rever a concepção de educação presente nos Colégios Agrícolas, cursos técnicos e Universidades, pautando-se na linha da agroecologia, do desenvolvimento do campo e dos trabalhadores do campo na perspectiva da questão agrária, opondo-se ao agronegócio;
- Abrir demandas em Escolas de Campo para profissionais licenciados em Ciências Agrárias;
- Ampliar a participação e conscientização das instâncias colegiadas (APMS, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil) por meio de grupos de estudo, onde se discutam a concepção de educação do campo, os direitos da comunidade e legislação que regulamente a Educação do Campo;
- Valorizar a Educação de Jovens Adultos e Idosos do campo e garantir que o Programa ProJovem – Saberes da Terra seja implementado como Política Pública de Estado, sendo o mesmo incluído no sistema EJA Campo.
- Estimular a postura investigativa do professor com aumento de hora atividade e incentivar a produção de material pedagógico que atenda

as especificidades dos sujeitos do campo (Folhas, OAC, artigos, vídeos, e outros) que fortaleçam o legado da Educação do Campo.
(Faxinal do Céu, 15 de Abril de 2010)

Alguns itens, porém são direitos adquiridos, mas que ainda não estão efetivados, com é o caso do acompanhamento do Pedagogo para fazer a mediação entre escola e comunidade ou a luta pela permanência de conselhos criados dentro da própria secretaria que discutem a educação do campo, como é o caso da Coordenação Estadual da Educação do Campo na SEED, uma vez que essa coordenação também é um espaço de luta e disputa das políticas públicas.

Que papel podem desempenhar no movimento social, em escala nacional e sobretudo internacional, isto é, no nível mesmo em que atualmente se joga o destino dos indivíduos e das sociedades? Como podem contribuir para uma criação de uma nova maneira de fazer política?
(Pierre Bourdieu, 2001 p. 36)

A educação do campo, em suas reivindicações provocam o poder público a reconhecer que é preciso uma legislação específica para a educação dos sujeitos do campo. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, aprovou, em 03 abril de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1).

Para Mendes (2009) destaca-se, no Artigo 2º das Diretrizes, que:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam à adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, Diretrizes Operacionais, p. 37).

Sendo aprovada as Diretrizes Operacionais cria-se mais um instrumento de luta e legitimação, assim é instituído nacionalmente, em 2003, o Grupo Permanente

de Trabalho de Educação do Campo (GPT)⁵¹, e, em 2004, a criação no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). No Paraná, em 2006:

[...] chegam às escolas como um documento oficial que traz as marcas de sua construção: a horizontalidade, que abraçou todas as escolas e núcleos regionais de educação do estado e a polifonia, que faz ressoar nelas as vozes de todos os professores das escolas públicas paranaenses (PR, 2006, p.05).

A SECAD⁵² significa um espaço institucional que irá elaborar a produção de materiais específicos. A Coordenação Geral da Educação do Campo SECAD/MEC é responsável pela publicação e divulgação dos Cadernos Temáticos da Educação do Campo no Brasil.



Esses cadernos temáticos, têm o objetivo de subsidiar e dar suporte para prática pedagógica dos professores que trabalham com a educação do campo.

Segundo a Secretaria de Curitiba (PR):

⁵¹ O Grupo Permanente de Trabalho – GPT de Educação do Campo foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, pela Portaria nº.1374 de 03/06/03, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo. É formado com a participação de outros órgãos do governo, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área da Educação do Campo (MEC/GPT, 2004, p. 5-8).

⁵² Em 2011 o MEC extingue dois departamentos: a Seed (Secretaria de Educação a Distância) e a Seesp (Secretaria de Educação Especial). Os programas da educação inclusiva foram incorporados à Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), anteriormente a seção se chamava Secad e não abarcava a inclusão. A secretaria passa a ter quatro diretorias: políticas para a educação no campo e diversidade; alfabetização e educação de jovens e adultos; direitos humanos e cidadania; educação especial.

Buscou-se criar um instrumento que comporte as contribuições teóricas dos educadores paranaenses, para ampliar o debate das ideias em torno de campos específicos da educação. Nosso objetivo é fortalecer um movimento coletivo de reflexão, que auxilie o professor na construção de parâmetros e o oriente em sua prática educativa, consolidada pelo estudo e atualização permanentes. (Curitiba SEED 2008)

Antonio Gramsci (2001) escreve sobre a importância da produção do material para a categoria. O material é a instrumentalização que propicia a luta e a conscientização. Para ele era necessário instrumentalizar a classe operária para que essa assumisse consciência da própria história e fosse protagonista de sua emancipação e da busca pela hegemonia. O conceito de hegemonia retomado e desenvolvido por Gramsci a partir da formulação de Lênin ocupa papel central em sua teoria. Em Lênin hegemonia é a capacidade de direção política e em Gramsci a hegemonia não se trata só do aspecto estritamente político, mas também de sua indissociável dimensão cultural, o sentido de reforma intelectual e moral.

Em relação aos cadernos temáticos, a produção acontece desde 1999 no Brasil. O primeiro volume, dos cadernos temáticos foi publicado em 1999 - “Por uma educação básica do campo” e constitui-se em um texto-base que aborda sobre os principais desafios da educação do campo. O segundo volume, também publicado em 1999 traz a temática: “A educação básica e o movimento social do campo” e contém dois importantes trabalhos: um do professor Miguel G. Arroyo e outro do professor Bernardo M. Fernandes, ambos organizadores deste volume.

O terceiro volume, publicado em 2000 traz a temática: “Projeto popular e escolas do campo e foi organizado por César Benjamin e Roseli S. Caldart, que são hoje autoridades constituídas dentro do CB (campo para Bourdieu). O quarto volume, publicado em 2002 aborda sobre “Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas” e contém os textos de Roseli S. Caldart, Mônica C. Molina, Rosa H. Dias da Silva e do professor Bernardo Mançano. Fernandes e também os documentos como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, a Resolução CEB nº 3 – 10/11/1999 – para as escolas indígenas, entre outros. Organizadores Edgar J. Kolling, Paulo R. Cerioli e Roseli Salete Caldart.

O quarto de 2002 e o quinto volume de 2004 continuam as discussões nesse sentido, mas especificamente o quinto volume, com as preocupações voltadas as

“Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo” e a construção dos paradigmas da Educação do Campo. Organizadores Mônica C. Molina, Sônia M. S. Azevedo de Jesus.

Outros cadernos estão sendo elaborados, mas vale lembrar que em relação ao número de professores que atuam no Estado, os cadernos temáticos não chegaram a todas as escolas. Os cadernos tiveram pouca tiragem e esse é o motivo desses volumes, não chegarem a todos os professores.

No estado do Paraná em relação ao conhecimento e divulgação dos cadernos temáticos por parte dos professores, Mendes (2009 p. 162) traz os seguintes dados: dos 7486 professores da educação do campo (contando em acampamentos e em assentamentos) 687 conhecem os cadernos e 1.135 não conhecem (142 não responderam).

Aconteceu no ano de 2004 o “1º Seminário Estadual da Educação do Campo: construindo políticas públicas”, em Faxinal do Céu. Esse seminário objetivava fortalecer e difundir a identidade do campo; construir com os governos Estaduais e Municipais, ONG’s, Movimentos Sociais e Universidades, proposições para uma política estadual da Educação do Campo; e, compreender o contexto e as Políticas Públicas Nacionais e Estaduais (PARANÁ, 2005, p. 69).

O impacto das Diretrizes Operacionais, a elaboração dos cadernos, os cursos de formação continuada, fez com que se repensasse um conceito ainda maior, inclusive em forma de dissertação, conforme MENDES (2009 p. 54):

Portanto, para os objetivos desta pesquisa – estudar o ponto de vista dos professores sobre a escola do campo a partir de suas relações com as Diretrizes e orientações curriculares emanadas do Estado – é imprescindível localizar o significado de escola que sustenta esta dissertação. É também preciso definir a forma como serão examinadas as relações entre os sujeitos escolares – neste caso os professores – e o conjunto das regulações que determinam, mas apenas em parte, a constituição da vida na escola.

Assim, pode-se afirmar que o movimento pela educação do campo requer também uma compreensão sobre quem são estes sujeitos e qual é sua identidade.

Na pesquisa de Mendes (2009 p. 76) realizada no Paraná, foram entrevistados 1879 professores que atuam em escolas do campo (7.486

questionários) sendo, feminino, totalizando, 1.404 (74,7%) e masculino 468 (24,9%) professores. É interessante notar a predominância feminina também na educação do campo e o surgimento de uma outra consciência de si mesmo, quando desse total de 1.879 questionários, apenas 7 (0,4%) docentes não deram essa informação relacionada a sua sexualidade. A pesquisa foi feita em 28 núcleos regionais de ensino do Estado do Paraná. Essa pesquisa feita por Mendes nos dá uma visão diferenciada do quadro da educação do campo no Estado, pois trata-se de uma vasta coleta de dados que certamente não se esgotaram às análises e da formação continuada do ponto de vista dos professores que atuam na educação do campo.

Dentre as questões apresentadas pela pesquisadora, a questão 10 foi a mais polêmica e que a própria pesquisadora trata de forma diferenciada na exposição de suas argumentações. Essa questão trata-se justamente da diferenciação de escola do campo e escola urbana. Apesar de muitos pesquisadores afirmarem ser um tema esgotado, parece que para os professores isso ainda não está claro, principalmente no que se refere as práticas pedagógicas das escolas do campo.

Interessante notar que na pesquisa de Mendes (2009), quando ela se refere ao conhecimento das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo⁵³, observamos o seguinte quadro:

⁵³ Documento em anexo

TABELA 14 – Conhecimento das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, nos 28 Núcleos Regionais de Educação

NRE	SIM	NÃO
Apucarana	16	12
Área Metropolitana Norte	4	26
Área Metropolitana Sul	71	123
Assis Chateaubriand	31	19
Campo Mourão	25	27
Cascavel	41	25
Dois Vizinhos	11	32
Foz do Iguaçu	36	23
Francisco Beltrão	60	63
Goioerê	14	8
Guarapuava	28	53
Ibaiti	22	28
Irati	29	16
Ivaiporã	11	0
Jacarezinho	16	11
Laranjeiras do Sul	62	68
Loanda	14	8
Londrina	17	28
Maringá	5	18
Paranaguá	6	8
Paranavaí	14	35
Pato Branco	38	69
Pitanga	42	33
Ponta Grossa	55	58
Toledo	54	29
Umuarama	50	33
União da Vitória	42	40
Wenceslau Braz	19	13
TOTAL	833	906

Fonte: Mendes (2009 p. 84)

Esses dados evidenciam que a educação do campo ainda tem um longo percurso. E que a presença da Secretaria (SEED) ainda que um avanço, a informação e a formação precisa chegar aos assentamentos, pequenos distritos e vilas rurais.

Sobre a leitura e o uso das Diretrizes Operacionais para a Educação do campo e sua utilização pelos professores, em (Mendes, 2009 p. 87):

TABELA 16 – Utilização das Diretrizes no trabalho, segundo os professores

COMO UTILIZA AS DIRETRIZES	TOTAL
Não, pois não tenho conhecimento delas	462
Não, pois elas não são adequadas a realidade de minha escola	50
Às vezes, quando faço planejamento	472
Muito raramente	201
Sempre	203
Outra opção	113

Fonte: Mendes (2009 p. 87)

Com a finalidade de intensificar o trabalho de divulgação nas escolas, existe com algumas escolas uma parceria do MST com a Coordenação em reuniões, seminários, palestras, simpósios a finalidade é a divulgação e discussão dos avanços da educação do campo.

Os Grupos de Estudo em Educação do Campo encontram-se, atualmente, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo, em sua quarta edição e, desde sua criação em 2006, já ofertou 6.363 vagas com o objetivo de discutir questões relacionadas aos sujeitos do campo e à divulgação e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais.

Mendes (2009, p. 65) salienta que:

Há que se assinalar, ainda, que as Diretrizes - tanto Operacionais quanto Curriculares - não resultam somente da “luta dos Movimentos Sociais”, que evidentemente foram imprescindíveis para a efetivação desses documentos, mas estão também inseridos no amplo contexto das *reformas e orientações* educacionais que marcaram a educação brasileira nas duas últimas décadas, em particular como decorrência da chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, no Governo Federal. Diante desse terreno estratificado, mesmo que alguns defendam a resistência ou a transformação, tendem a cumprir pelo menos em parte as determinações legais.

Eis mais uma vez a reivindicação do trabalho em conjunto e a representatividade e autonomia no campo (CB). Para a Secretaria do Estado do Paraná, a luta pela educação do campo não foi idealizada apenas pelos movimentos sociais.

De um modo geral, as políticas da educação do campo procuram responder aos anseios e necessidades vivenciadas por toda comunidade escolar. Tal reflexão nos remete à pergunta feita pelo intelectual Alain Touraine: Poderemos viver juntos?⁵⁴

Abrimos aqui um espaço para dialogar sobre o papel do Estado e a educação para o MST, uma vez que este é partícipe primeiro da luta pela educação do campo. Duas forças em disputa, que ora divergem, ora complementam-se no campo (CB).

⁵⁴ Pourrions-nous vivre ensemble? Égaux et différents. Alain Touraine. Librairie Arthème Fayard. 1997

3.4 O papel do Estado

O Estado possui muitas definições, mas dentre elas, a definição de Polantz (1977) se mostra completa no sentido de abarcar o Estado tanto como dominação hegemônica ou lugar de contradições e como manifestação de um duplo poder. Para ele, definir o Estado vai além do economicismo, pois o Estado se constitui na dominância e regulação do equilíbrio global enquanto sistema e possui um forte poder de coersão nos diferentes modos de produção.

Para Engels o Estado é o sumário dos combates práticos da humanidade, é o espaço onde acontece a luta política das classes e onde se evidencia a contradição da sociedade consigo própria. O duplo poder do Estado é um dos elementos da situação revolucionária que está imbricado na sociedade e nas palavras de Bourdieu quanto maior o poder econômico, maior o poder político e de representatividade no campo (CB).

O Estado possui diversas funções, segundo Poulantzas (1981 p. 29) mas, fundamentalmente a técnico-econômica, político e ideológica.

O Estado é formado também pela atuação dos políticos, que segundo Gramsci (2001 p. 35, vol 3) o político em ato é um criador, um suscitador, mas não cria a partir do nada e nem se move na vazia agitação de seus desejos e sonhos.

Por razões práticas, o acúmulo das duas espécies de capital (temporal e institucional), é extremamente difícil (Bourdieu, 2004 p.38) e quanto maior a limitação da autonomia do campo, maior os conflitos intelectuais e conflitos de poder. Esses conflitos advêm do fato de que os intelectuais lutam por prestígio no campo. (Bourdieu 2004, p. 41 e 42)

Para Poulantzas (1981 p. 29) nem todas as ações do Estado se reduzem a dominação política, ele faz também conseqüências que servem para amenizar a pobreza e aumentar o consumo (lógica do capital) incentivando através de políticas a relação de dependência das classes subalternas.

Em relação a política da educação do campo, verifica-se um incentivo e a utilização das agências do Estado para consolidação dessa lógica, através, também, de instituições como a EMBRAPA e o SENAR. Segue-se que os campos são lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: o

poder temporal (político) e o poder institucional, que está ligado a ocupação de posições importantes nas instituições. (Bourdieu, 2004 p. 35)

O Estado procura controlar os ciclos econômicos, atuando como regulador e para isso a educação para o Estado, não passa de um instrumento. Como salienta Pierre Bourdieu (2001), um instrumento de reprodução social.

Para Bourdieu (2001 p. 28) citando a Europa, mas também uma política adotada pelo Brasil, notamos que as políticas econômicas aplicadas em todos os países da Europa, é que as grandes instâncias internacionais –Banco Mundial, OMC e FMI – impõe por toda parte no mundo, invocam a autoridade da ciência econômica.

O Estado tem a educação como uma possibilidade de investimento produtivo quando define suas políticas para a formação da mão-de-obra, por meio do ensino técnico. O preparo para o mercado de trabalho é uma premissa fundamental do Estado, porque o jovem define sua profissão através da oferta do mercado, da necessidade e não de sua vocação real. Assim, o Estado é um grande investidor e um dos principais financiadores do modelo de acumulação do capital.

O Estado quando efetua uma reforma, seja ela fiscal, estratégica, burocrática ou econômica, redefine seu modo de atuação e essas redefinições englobam a separação da formulação e da execução de políticas, entre elas as políticas da educação.

É nítido também, que cada vez mais a regulação do Estado e a terceirização se faz presente, principalmente na área educacional, que como vimos anteriormente em números, é um campo a se investir no Brasil e no mundo, dado o tanto de jovens ainda fora do ensino, principalmente ensino superior, como tem evidenciado dados do INEP no Brasil.

A crise do Estado também acontece por causa da dívida. De uma forma geral, muitos países são devedores de Capital ao BM e ao FMI. Em virtude do não pagamento da dívida fez-se necessário a criação do c (CADTM)⁵⁵ apelando pelo “*ad misericordium*” dos bancos, porém sem uma “troca de interesses” entre os campos

⁵⁵ Comitê para a Anulação da Dívida do Terceiro Mundo. Fundado na Bélgica, em 15 de março de 1990, o Comitê para a Anulação da Dívida do Terceiro Mundo (CADTM) é uma rede internacional constituída por membros e comitês locais baseados na Europa, América Latina e Ásia. Atua em coordenação com outras organizações e movimentos, lutando pela mesma perspectiva. Seu principal trabalho, a partir da problemática da dívida, consiste na realização e na elaboração de alternativas radicais para alcançar a satisfação universal das necessidades, das liberdades e dos direitos humanos fundamentais Site oficial: <http://cadtm.org/Portugues>.

(CB) tal perdão da dívida não seria possível.

3.5 As instituições e os intelectuais: quem é quem nesse jogo?

É uma premissa para Bourdieu considerar que em todos os lados, estão os que “nasceram no campo”. Por exemplo, um deputado, que é neto de político e que prepara o seu filho (a) para o mesmo caminho. Eles também atuarão dentro do campo (CB) sabendo as regras do jogo. Existem casos na carreira política, que não parece sequer um caso de sucessão, mas sim de verdadeiras dinastias, como incorporação de um *habitus*, que segundo Bourdieu podem ser disposições adquiridas (Bourdieu 2004 p. 28)

Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo. (Bourdieu 2004 p. 29)

Para melhor exemplificar sobre as regras do jogo, trago aqui uma manchete que foi publicada na Folha de S.Paulo – “*Poder - Fazendeira vira antropóloga e faz laudos contra índios*” (09/06/2013). Esse artigo aborda sobre uma mulher, representante da União Democrática Ruralista (UDR), que se formou em Direito, segundo ela, para entender o “desmando” do Estado em relação as “invasões” de terras por parte dos povos indígenas. Ao se formar em Direito, ela percebeu que quem dava o aval para desapropriação dos índios nas terras, era um antropólogo, então ela formou-se em Antropologia.

Roseli Ruiz tem diploma de antropóloga e faz perícias em terras em litígio. Sua filha, Luana, dirige a ONG Recovê -"conviver", em guarani. Mas ambas estão entre os mais ferrenhos defensores dos proprietários rurais de Mato Grosso do Sul na disputa de terras com indígenas.⁵⁶

Esse fato, serve como ilustração para a disputa dentro do campo. Cito um outro exemplo. É o caso do índio Ivan Bribis Kaigang, que se formou em Direito, na

⁵⁶ Site disponível: Folha de S.Paulo - Poder - Fazendeira vira antropóloga e faz laudos contra índios - 09/06/2013. Marlene Bergamo - 7.jun.2013/Folhapress

UEM, e sua primeira ação⁵⁷ ganha, foi contra uma agência do Estado. A primeira indenização (de grandes proporções) da história do Paraná das terras indígenas, em decorrência da instalação de uma Usina. Esses dois exemplos nos evidenciam que para se conseguir direitos, os lados devem buscar o poder/instrumentalização dentro do campo (CB).

Assim sendo, quando se avança com legitimidade no campo, criam-se leis que respaldem e permitam o avanço. No caso da educação do campo, citamos as Diretrizes Operacionais para a educação do campo de 2001, na qual traz entre outras coisas importantes, a ruptura do pensamento de uma educação rural para uma educação do campo, provocando reflexões acerca do sujeito do campo.

Aqueles que não possuem as disposições que o campo exige, são afastados, deslocados e estarão na contramão do campo (Bourdieu 2004 p. 28 – 29). Quando se reduz as leis, segundo as quais um campo funciona, acontece o que Bourdieu chama de erro do curto-circuito.

Para Gramsci (2001 p. 53 vol 2) o problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento (...) Torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo.

Quando Bourdieu, em sua obra intitulada: *Os usos sociais da ciência* (2004) faz uma análise do INRA (Instituto Nacional de Pesquisa Agronômica - Francês), ele demonstra que o INRA tem poder em um determinado campo, mas não em todos. No campo da pesquisa o INRA está como subcampo de outras instituições, perdendo aí a sua autonomia, devido a falta de pesquisadores engajados (puros e aplicados) e de hierarquia na organização.

Seria interessante, em um outro momento de pesquisa, a provocação em relação às nossas instituições voltadas a produção de material para educação do campo, como a EMBRAPA, SENAR e PRONERA ou o SENAR e a Pedagogia do MST, pois: *sabe-se que um dos problemas a resolver, para passar da invenção à inovação, e sobre o qual numerosos analistas têm refletido, é o da comunicação*

⁵⁷ Disponível em:

<http://www.funai.gov.br/ultimas/Informe%20seii/2007/76-2007.htm>

<http://sosriodosbrasil.blogspot.com.br/2009/04/acao-civil-publica-contra-as-obras-da.html>

entre o campo científico e o campo econômico. (Bourdieu 2004 p. 54)

Os desafios não são os mesmos, os fins não são os mesmos, os agentes tem filosofias de vida inteiramente diferentes, e até opostas, e, portanto geradoras de profundos mal-entendidos: de um lado, a lógica da luta específica, interna ao campo; de outro, a pesquisa do lucro, da rentabilidade (...) (Bourdieu 2004 p. 54)

Alguns intelectuais, podem se considerar além das contingências da luta social e pode ter uma consciência que não revele, ser ele, manobrado por seus interesses econômicos. Devido a reflexões como essa, Lênin, analisou a questão ideológica e da formação da consciência na formulação e noção de “ideologia proletária”.

As verdades burguesas então, legitimada pelos intelectuais, acabam desenvolvendo uma filosofia que serve para encobrir as discrepâncias do sistema capitalista, dando a ele nova roupagem, por exemplo, você chamar a exaltação da competitividade individualista de empreendedorismo. Uma palavra bonita, mas que precisa humanizar o seu significado real, repensar como poderá esse empreendedorismo, servir ao bem comum.

Um paradoxo que podemos encontrar nesse caminho é o papel desempenhado pelo Estado, pois, segundo Bourdieu (2004) o Estado pode adotar estratégias e também permitir que se crie instrumentos que sejam utilizados para libertar-se do próprio Estado.

No caso da educação do campo, um instrumento de libertação é própria criação do material pedagógico para as escolas do campo, que inclusive, conta também com o auxílio e elaboração do próprio Estado. Esse material pode ser elaborado de forma a conter neles elementos de conscientização e libertação, devido a atuação dos movimentos sociais na educação do campo. *O passado de uma instituição pode ajudar na autonomia em relação ao Estado* (Bourdieu, 2004 p. 56).

Quando saiu o edital para professores da Pedagogia do campo, em 2013 em Maringá, o INCRA, foi uma instituição de peso para a escolha desses profissionais. É a presença do Estado, enquanto agência reguladora, com o nome de “parceira” das Universidades.

A esse respeito asseveramos que *nada é mais funesto, com efeito, do que a politização, no sentido corrente do termo, do campo científico e das lutas que aí se desenrolam, isto é, a importação dos modelos políticos para o campo científico* (Bourdieu, 2004 p. 68).

Essa interferência no campo, pode resultar na formação de professores não pesquisadores, ou não engajados que se tornam responsáveis pela inércia dos campos científicos e a produção de conhecimento. Quando um professor pesquisador sai da sala de aula para pesquisar, ao voltar é somente para comunicar seus resultados aos alunos e a comunidade e não para interagir com eles, ficando assim, conforme Bourdieu (2004 p. 73) em sua *Torre de Marfim*.

3.6 A Educação para os MST, o trabalho dos intelectuais engajados

Quando Bourdieu (2001 p. 36) pergunta em seu artigo intitulado: *por um conhecimento engajado como podem contrubuir para a criação de uma nova maneira de fazer política?* Ele aborda antes, como se forma o antiintelectualismo, que é aquele que não conhece o próprio campo de trabalho e nem mesmo as Leis que o regulamentam.

Faz parte da formação do pensamento crítico a compreensão da política, sendo assim, voltamos a lembrar que foi a partir da década de 1980 que a educação rural se sobressaiu e abarcou espaços dos Movimentos Sociais, com a preocupação de um ensino rural que se adaptasse ao meio rural, mas essa adaptação não foi suficiente e nem mesmo condizente com a educação do campo.

Sobre a adaptação a LDB 9394/96 artigo 28, define:

- 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.

Pautada no princípio de igualdade, como seria a leitura e reflexão se no artigo 28 constasse: *adequação à natureza do trabalho na zona urbana*? Não seria esse o trabalho infantil no campo endossado pela nossa LDB? Nas escolas do campo os professores sempre se referem à uma evasão na época da colheita (café principalmente) o Estado seria condizente com essa prática?

Segundo Maria Aparecida Cecílio⁵⁸

O equacionamento do direito à infância desprotegida sob os tentáculos do capitalismo revestido nas pretensas formas de proteção ao direito à infância manifesta-se no território brasileiro em documentos publicados por órgãos oficiais do Estado e são parâmetros para um recorte histórico das ações governamentais de conformidade com a instituição de processos de reconhecimento implícito das formas de exploração do trabalho precoce, delimitado a partir da década de 1990.

Além da adaptação, lemos o conceito rural. Esse é mais um desafio que a educação do campo encontra, lutar pelo avanço no entendimento/ampliação dos conceitos na própria Lei de Diretrizes e Bases.

Os movimentos políticos no campo educacional brasileiro e a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, buscam o envolvimento dos demais setores e a compreensão de que se trata de uma reivindicação histórica dos povos do campo.

Em 2003 entra no cenário o Plano Plurianual, onde o governo Lula começa implementar uma política que pretendia priorizar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social.

Ainda como resquícios das exigências das primeiras políticas de ajuda para o Brasil, no discurso ainda se reforça que a reforma agrária, como sendo política estratégica de enfrentamento da pobreza no campo. Junto com essa ideia está a

⁵⁸ Políticas Públicas de proteção aos direitos da infância no Brasil. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/5_politicas_publicas_cp11.pdf

promoção da agricultura familiar e o estímulo à economia solidária de forma cooperativa, para sanar a “carência” do campo.

Apesar de se ter hoje uma política de revalorização do campo, o governo entende como sendo também uma estratégia de emancipação para os agentes sociais do campo. Buscou-se também uma educação que priorizasse o desenvolvimento sustentável regional e nacional. Nesse mesmo pensamento, em um primeiro momento em 2003, o Ministério da Educação instituiu pela Portaria nº 1374 de 03/06/03 e esta previa um Grupo Permanente de Trabalho com a atribuição de articular as ações do Ministério relacionados à educação do campo, hoje temos a SECADI.

Entre os agentes dos movimentos sociais ali representados, é consenso que a análise e o encaminhamento dessas questões passam necessariamente pela reflexão e entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do homem do campo. Assim, é fundamental a consideração sobre os conhecimentos que essa população traz de suas experiências cotidianas.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) também significou um avanço em relação a participação do MST na educação, pois foi fruto de um processo de discussão entre o MST e as Universidades. O encontro aconteceu no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília, em julho de 1997.

O PRONERA contava com a participação de educadores envolvidos em projetos educativos em assentamentos, buscavam a ampliação das atividades desenvolvidas, surgindo assim a idéia de criar um programa nacional de educação na reforma agrária. O PRONERA, definido como uma política pública do governo federal, (somente no final do governo Lula foi reconhecido como uma necessidade pública) tem como objetivo geral a promoção de ações educativas nos assentamentos da reforma agrária, com metodologias de ensino específicas à realidade sociocultural do campo e suas metas constitui-se na redução das taxas de analfabetismo e elevação do nível de escolarização da população nos assentamentos.

Uma das metas do Pronera é promover a habilitação de professores nos níveis médio e superior, bem como a formação técnico-profissional dos jovens e

adultos, com foco nas áreas de produção agropecuária e administração rural. Outro item importante é que o PRONERA conta com a produção de material didático-pedagógico.

O Pronera tem como público alvo a população dos projetos de assentamentos (PA) da reforma agrária, implantados pelo Incra ou por órgãos estaduais responsáveis por políticas agrária e fundiária. Através dos jovens e adultos assentados, beneficiários diretos das ações educativas, o programa busca atender as demandas de educação das comunidades como um todo.

O programa pauta-se nos princípios da *interatividade* quando se propõe desenvolver ações mediante parcerias entre os órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior (IES), movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas; da *multiplicação* quando visa ampliar o número de alfabetizados bem como de monitores e de agentes mobilizadores para promover a educação nos assentamentos; e da *participação* quando busca envolver a comunidade beneficiária em todas as fases dos projetos.⁵⁹

O regime de parceria é a condição para a implementação do programa, entendida como uma ação compartilhada em que as partes envolvidas pautam-se pelos objetivos comuns, com direitos e obrigações equivalentes, base da gestão participativa, onde cada parceiro tem atribuições específicas.

Assim, como resultado de uma parceria entre o MST, as IES parceiras e o INCRA criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em abril de 1998, vinculado ao Gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária e a elaboração do primeiro Manual de Operações do PRONERA.

No ano de 2001 o PRONERA foi incorporado ao INCRA e teve o seu manual de operações aprovado e conta com a quarta versão, conforme a Portaria/INCRA/Nº238 de 31 de maio de 2011 (MORISSAWA, 2001).

O PRONERA é também uma grande conquista para o MST e tem auxiliado na ampliação da educação para as populações do campo. Tem sido um meio eficaz no fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária, no desenvolvimento e coordenação de projetos voltados para a especificidade do campo, pautados na sustentabilidade e na articulação para que se efetivem políticas públicas que garantam a educação do e no campo.

A educação no MST é "um processo pedagógico que se assume como

⁵⁹ Site pesquisado em agosto de 2012. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>

político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual e à construção de uma nova ordem social, cujos pilares principais seriam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas" (MST, 1996).

No ano de 2002 o número de escolas do campo, conforme o Censo Escolar, totalizou no país 214.188 escolas de ensino básico, 107.432 localizadas na zona rural e 106.756 na zona urbana. Segundo Andrade e Pierro (2002):

O aparente equilíbrio na distribuição dos estabelecimentos de ensino entre as zonas rural e urbana se desfaz quando verifica-se que as escolas localizadas no campo atendiam cerca de 8 milhões de alunos, o que representava apenas 15% do total de matrículas da educação básica, concentradas principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (59%).

Conforme Andrade e Pierro (2002) estudavam nestas escolas rurais 8.267.571 alunos, com 76% das matrículas concentradas no Ensino Fundamental - 59% nas séries iniciais e 17,8% nas séries finais -, e apenas 142 mil alunos matriculados nas 948 escolas que oferecem Ensino Médio na zona rural; mais de 500 mil alunos (6,7% do total) freqüentavam cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Segundo os dados da SEED do ano de 2008: No mesmo período, no que diz respeito às Escolas Municipais, os dados afirmam que existiam em 2000 cerca de 2725 Escolas Municipais localizadas na zona rural dos municípios e em 2008 este número foi reduzido para 1332 estabelecimentos, o que representa uma queda de pelo menos 52% de Escolas no Campo.⁶⁰

Segundo os dados do PRONACAMPO de 2012:

⁶⁰ FONTE: A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o Voto dos Relatores. Curitiba, 06 d. PROCESSOS N.ºs 1337/2009 e 330/2010 PROTOCOLOS N.ºs 10.146.648-5 10.345.051-9. PARECER CEE/CEB N.º 1011/10 APROVADO EM 06/10/10. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ. ESTADO DO PARANÁe outubro de 2010.

PRONACAMPO - DIAGNÓSTICO

Educação do Campo

Organização	Nº escolas	% escolas	Nº matrículas	% matrículas
Escolas e Matrículas	76.229	100,00	6.293.885	100,00
Com até 15 estudantes	13.758	18,05	146.658	2,3
Com até 50 estudantes	43.986	57,70	1.050.608	16,7
Com até 100 estudantes	58.473	76,71	2.081.541	33,1
Com mais de 100 estudantes	17.756	23,29	4.212.344	66,9
Com turmas multisseriadas	54.405	71,37	1.436.667	22,8

Fonte: INEP/2011

Ministério da
Educação 

Fonte: PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo). Ministério da Educação. Março de 2012

A proposta de educação defendida pelo MST é antes de tudo uma possibilidade de formação crítica dos trabalhadores em relação à sociedade vigente, é uma educação de classe. Essa educação está voltada à organização dos assentados e das escolas do campo, em toda amplitude de seu conceito, à construção de um projeto nacional popular.

Caldart (2000) delinea cinco matrizes educativas nas quais atuam o MST: a Pedagogia da luta social, a Pedagogia da organização coletiva, a Pedagogia da terra, do trabalho e da produção, a Pedagogia da cultura e a Pedagogia da história. Incluso em seus desafios está a tarefa de "ajudar as famílias sem-terra a romper com o processo de desumanização ou de degradação humana a que foram submetidas em sua história de vida", "assumindo a identidade Sem Terra" e os valores e jeito de ser dos lutadores sociais (MST, 2001).

O MST tem pressionado o poder público para a criação de escolas em assentamentos, mas também extrapola essa reivindicação quando luta por uma escola pública de qualidade para todos. Ao lutar pela terra o MST defende um posicionamento diante do Estado e tal posicionamento atravessa o campo da economia e da política que ao longo do tempo se cristalizaram e oligarquizaram no país.

Se as elites vêm na escola um espaço de opressão, de manutenção da ordem e de diminuição do ser humano, o Movimento Sem Terra vê ali um espaço para reconstrução da vida, uma ferramenta na formação de sujeitos. Essa é a concepção da escola que o MST promove. Tanto mais a escola poderá contribuir com o povo sem terra, quanto mais ela estiver aberta ao Movimento, comprometida com os sujeitos sociais que a compõem (CALDART, 2000).

A educação do MST é uma educação que está voltada ao processo de formação da pessoa humana e que paralelo a essa concepção, está também ligada à um projeto político e uma determinada concepção de mundo.

Além das cinco matrizes citadas, Caldart (2000) lembra que o MST apresenta sua obra educativa em três dimensões, sendo a primeira o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto, a segunda está voltada para a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento e a terceira é para a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes.

A luta pela educação do campo no Brasil tem uma necessidade de discussão apriori e isso faz com que os movimentos sociais se mobilizem ainda mais.

Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica

Infra-estrutura	Escola Campo	%	Matrícula Campo	%	Escola Quilombola	%	Matrícula Quilombola	%
Total	76.229		6.293.885		1.853		159.858	
Sem ProInfo	53.250	67,5%	-	-	1.187	64,1%	-	-
Sem Internet	68.651	90,1%	4.523.534	71,9%	1.744	94,1%	134.128	83,9%
Sem Internet Banda Larga	71.759	94,1%	3.178.334	82,3%	1.786	96,4%	145.205	90,9%
Sem Energia Elétrica	11.413	15,0%	362.525	5,8%	214	11,5%	8.286	5,2%
Sem Água Potável	7.950	10,4%	431.472	6,9%	371	20,0%	25.979	16,3%
Sem Esgoto Sanitário	11.214	14,7%	418.353	6,7%	272	14,7%	13.319	8,3%

Nos últimos 5 anos foram fechadas 13.691 escolas do campo

Censo Escolar INEP/2011

PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo). Ministério da

Educação. Março de 2012.

Sobre o fechamento de escolas os dados apresentados da CDES (Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social) somam-se no país o total de 37 mil escolas do campo fechadas.⁶¹

Apesar dos dados do Pronacampo evidenciar e socializar o número de fechamento de escolas, dados da SUDE/SEED/PR, impressos em 2007, apontem que houve o **fechamento de 3948** escolas municipais rurais entre os anos de 1990-1999, dados do Censo Escolar do Paraná de 2008 demonstram que entre os anos de 2000-2008, manteve-se territorializada um número considerável de matrículas, ainda que, acirrado o desequilíbrio entre o número de matriculados nos perímetros urbanos e rurais.⁶²

Ainda conforme o Parecer, dados da Superintendência de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (SUDE) apontam na década de 1990 a **cessação** de pelo menos 3500 escolas municipais. Em 2000, a variação dos números de estabelecimentos municipais que se localizam no perímetro rural dos municípios permite pensar que este fenômeno continua ocorrendo.

Segundo o Parecer, no mesmo período, no que diz respeito às Escolas municipais, os dados afirmam que existiam em 2000 cerca de 2725 Escolas Municipais localizadas na zona rural dos municípios e em 2008 este número foi reduzido para 1332 estabelecimentos, o que representa uma queda de pelo menos 52% de Escolas no Campo.

Podemos ler no Parecer, que “existe a cessação” de escolas e trata a temática de forma diferenciada, porém admite as consequências disso, que segundo o próprio documento é a desterritorialização dos educandos. A garantia do direito à educação, ainda que assegurada em nossa Lei Maior, a Constituição de 1988, é uma das bandeiras levantadas pelos movimentos sociais.

⁶¹Site pesquisado em julho de 2013 Disponível em:
<http://www.cdes.gov.br/noticia/26096/no-campo-mais-de-37-mil-escolas-fechadas.html>

⁶² PROCESSOS N.ºs 1337/2009 e 330/2010 PROTOCOLOS N.os 10.146.648-5 10.345.051-9
 PARECER CEE/CEB N.º 1011/10 APROVADO EM 06/10/10. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
 INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ. ESTADO DO PARANÁe outubro
 de 2010.

Como resultado dessas reivindicações por parte dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada:

A presidenta Dilma Rousseff sancionou lei que dificulta o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. A Lei 12.960, de 27 de março, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo – como os conselhos municipais de Educação – do sistema de ensino para o fechamento desse tipo de escola. A lei foi publicada nesta sexta-feira (28 de março de 2014) no Diário Oficial da União.⁶³

A luta pela educação dos movimentos sociais, envolve em sua constituição diversas outras formas pedagógicas caracterizadas como: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da escolha, pedagogia da história, pedagogia da alternância e a pedagogia da cultura em que estão inseridas as pedagogias do gesto, do exemplo e do símbolo (CALDART, 2000).

⁶³ Site pesquisado em: 26 de abril de 2014. Disponível em: <http://professoraauxiliadora.com/?p=7541>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¡Obreros! Ya veis el miedo cerval que tienen nuestros ministros a la unión de los conocimientos con el pueblo trabajador! ¡mostrad a todos que no hay fuerza capaz de arrancar la consciencia a los obreros! ¡Sin conocimientos, los obreros están indefensos; con conocimientos, son una fuerza! (Lenin, 1976 p. 12)

Operários! Já vês o medo servil que tem nossos ministros à união dos conhecimentos com o povo trabalhador! Mostraí a todos que não há força capaz de arrancar (impulsionar) a consciência aos operários! Sem conhecimentos, os operários estão indefesos; com conhecimentos, são uma força! (Lenin, 1976 p. 12) – Tradução Prof Marilsa de León

Em virtude do escasso tempo para uma pesquisa mais densa que o tempo do Mestrado oferece, que também corrobora para a precarização das pesquisas e do produtivismo acadêmico⁶⁴ (Sguissardi 2010), focaremos apenas nos dois intelectuais da educação voltados para o mundo do trabalho, Gramsci (Cadernos do Cárcere) e Pistrak (Escola Lepechinsky em Moscou), sem no entanto esquecer da importância de dos principais educadores socialistas, Nadezhda Krupskaya (1869-1939), Anton Makarenko (1888-1939) (Colônia Gorki – Poltava e Khárkov) e das contribuições de Bogdan Suchodolsky (1907-1992).

Como a leitura de Gramsci é de difícil interpretação, sem o contexto Nosella (2009) estabelece 4 etapas para a produção de Gramsci:

- 1 – escritos durante a 1ª guerra mundial: 1914 – 1918
- 2 – escritos do pós guerra: 1919 – 1920
- 3 – escritos durante a ascensão do fascismo: 1921 – 1926
- 4 – escritos do Cárcere: 1926 – 1937

No livro intitulado A escola de Gramsci, Nosella esmiúça o que Gramsci

⁶⁴ PRODUTIVISMO ACADÊMICO: fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade. SGUISSARDI. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F.. (Orgs.). Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG (CD; ISBN: 978-85-8007-007-1), 2010.

Veja também: Produtivismo acadêmico: essa cegueira terá fim? Paulo Douglas Barsotti. Educ. Soc. vol.32 no.115 Campinas Apr./June 2011

entenderia por escola desinteressada, escola unitária. As escolas “interessadas” são aquelas interesseira, imediatistas e mesquinhas, e essas escolas consideram erroneamente que o instrumento de trabalho é um objeto material, uma máquina singular, um utensílio individuado (NOSELLA, 2004 p. 24).

Gramsci falava de trabalho industrial como princípio pedagógico entendendo-o como momento educativo da própria liberdade humana, concreta e universal; mas a relação do trabalho com liberdade não aparecia nas interpretações mais difundidas entre os educadores que debatiam essa problemática. Como esclarecer isso? (Nosella, p. 35).

Nosella (2004) corrobora com Piero Cobetti quando afirma que *Gramsci parece ter vindo do campo para esquecer suas tradições* (p. 36) Não se trata porém de afirmar que ele tenha renegado o campo, mas sim de uma tentativa de esquecer o lugar e a infância tão sofrida que teve. Assim como Pierre Bourdieu, o fato de ser um camponês fica marcado para sempre em sua personalidade e em sua maneira de escrever, suas ideias, compreensão da realidade. A visão bucólica e romântica do campo ele não teve. A sua visão era de uma vida cuja sobrevivência dependia do sofrimento e da abstenção de muitas coisas, entre elas o estudo, ter que estudar significava sair do lugar onde nasceu.

A estratégia de Gramsci, nos períodos de recessão da política organizativa, imitava o agricultor no inverno: voltar-se ao preparo em profundidade das mentes dos operários (NOSELLA, 2004 p. 42). Quando ele opta pela “neutralidade” frente a conjuntura de guerra em 1919⁶⁵ ele pretende ter o tempo necessário para preparar politicamente o quadro do partido.

Na polêmica sobre a formação cultural das massas⁶⁶ Gramsci se posiciona, define o conceito de cultura e afirma a necessidade de sua difusão junto à massa trabalhadora (...) uma cultura historicista (e não a enciclopédica) deve ser nesse momento difundida pelo Partido Socialista Italiano, continua Gramsci, à luz da crítica e da oposição à cultura burguesa (2004 p. 44).

Em 1916 quando ele começa a pensar a escola, Gramsci escreve: “sintomática é sua reação e sua crítica feroz ao repentino interesse manifestado pelo

⁶⁵ O Partido Socialista Italiano, o partido de Gramsci, era um partidão heterogêneo que não possuía uma linha política de ação clara, unitária e revolucionária. Decidiu obviamente pela neutralidade, solidário com a Internacional. (Nosella 2004 p. 41)

⁶⁶ Havia divergências entre Tasca e Bordiga em relação à formação cultural do proletariado. (Nosella 2004 p. 43)

governo para com a escola”. Conforme Nosella (2004 p. 45):

Só faltava essa. Um Estado que sempre criou escolas de cultura humanista para os ricos e uma outra escola pobre para os filhos dos trabalhadores, apela agora de repente para uma renovação da escola do trabalho. Algo podre se escondia atrás dessa retórica. Gramsci se enfurece e utiliza toda sua ironia para escrever sobre o assunto. (...) Esse Estado utiliza-se inclusive das argumentações históricas elaboradas pela tradição cultural socialista. Mas eis o primeiro vício metodológico a aparecer: socialismo sempre pensou na Escola do Trabalho de forma “desinteressada”, enquanto que esse Estado pensa nela interessadamente.

A ação do Estado, nesse período (1916) tem alguma semelhança com os tempos de hoje relação à educação. Em 1916 o Estado pleiteou a redução dos programas escolares, o ensino técnico para a formação da mão de obra urgente para as indústrias e atendimento da demanda do mercado. Gramsci assevera que o Estado cria escola emprego, a escola técnica e não a escola do trabalho.

Essa urgência em formar para o trabalho por parte do Estado vem junto com a redução do currículo, uma vez que o tempo é determinante na formação e o estreitamento dos saberes. O profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: esses precisam apenas da igualdade de condições para estudar (NOSELLA, 2004 p. 47) Em 1916 Gramsci ainda não havia elaborado a ideia da escola unitária articulando a formação profissional com a humanista (NOSELLA, 2004 p. 48).

Ainda nas palavras de Gramsci: A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme. (CT 1980, 671. NOSELLA, 2004 p. 50).

Em relação à Universidade, Gramsci escreve: em Turim, a Universidade Popular é uma chama fria. Nem é Universidade, nem é popular. (Nosella 2004 p. 51).

Exceto o período histórico dessa observação de Gramsci, corre-se o risco de que hoje no Brasil a Universidade também seja vista como uma chama fria, ou como Bourdieu disse: *uma torre de marfim para o conhecimento*. Uma vez que o conhecimento é cerceado, não tem vida, não tem calor e nem sentido de ser

também não terá sentido para o trabalhador. Isso é tão sintomático que quando eu vou nos Assentamentos alguns me veem antecipadamente como a “professora da Universidade, não entende da prática” ou se estou na Universidade sou vista como “a professora do Assentamento”. A interação entre esses campos (CB) é urgente e necessária.

O trabalhador não pode se tornar um executor dos conhecimentos da Universidade, sem que faça parte da construção do mesmo. Isso faz parte do engajamento dos intelectuais. *Sem um real motivo e compromisso, o intelectual se torna um peso morto* (NOSELLA p. 57-58).

Gramsci defendia uma linguagem culta e informações corretas para serem transmitidas ao trabalhador. Não fazer isso é desmerecer a capacidade intelectual do mesmo. Dessa forma os jornais e artigos por ele escritos possuíam uma linguagem apropriada e que nunca deixou de ser compreendida pelos operários, muito pelo contrário, sua capacidade argumentativa arrebanhava cada vez mais integrantes para quadros do partido.

O problema de textos fáceis e de textos difíceis é uma questão didático-cultural que toca fundo na sensibilidade de Gramsci. Tratar o operariado como se fosse uma criança que deve ser doutrinada, é para ele a mesma coisa que mumificá-lo eternamente no estado infantil. Falar-lhe uma linguagem pobre, é empobrecer o raciocínio e deformar a problemática (NOSELLA, 2004 p. 60-61).

Para Gramsci não se pode simplificar a linguagem, diminuir informações ou desnaturar a ciência política. (Nosella 2004 p. 59) O conhecimento deve ser completo, só assim surgirá o novo Leonardo⁶⁷.

quando se ouvem tantas e tão grotescas concepções e experiências a respeito da relação escola-trabalho, como não lembrar da expressão “psicologia de construtores”, utilizada para traduzir o profundo sentido que Gramsci dava à relação escola-trabalho? Não é fazendo uma horta nos fundos da escola, nem instalando num canto da sala de aula uma velha máquina de torneiro mecânico que

⁶⁷ Para Gramsci o homem contemporâneo ideal pode ser pensado como o Leonardo da Vinci renascentista, em nova dimensão moderna e coletiva. (...) Leonardo é o símbolo da unidade entre tecnologia e cultura humanista, entre rigor científico e dimensão estética, entre disciplina produtiva e liberdade. Leonardo é um intelectual aberto que possuindo sua direção própria fundamental, pode extrair riqueza de qualquer situação: não diria Leonardo que até do musgo o bom pintor extraía uma sinfonia de cores? (Nosella 2004 p. 137 e 143)

se realiza, para Gramsci, a autêntica escola do trabalho (NOSELLA, 2004, p. 71).

A Escola para Gramsci produz fundamentalmente o trabalho intelectual a fábrica o trabalho material, quando a escola prepara para o trabalho, ela deve ligar-se organicamente ao mesmo. O trabalho como princípio educativo busca a solidariedade universal e a liberdade do ser humano.

Para Gramsci as massas camponesas não produziram seus próprios intelectuais, apenas ofereceram seus filhos e seus intelectos para instituições que os formavam técnica ou ideologicamente alheios aos seus interesses. Após formados, esses intelectuais tradicionais (grandes, intermediários e pequenos) estão ética e intelectualmente ligados ao capital, neutralizando politicamente o homem do campo no sentido deste não poder tomar consciência histórica e se manter afastado e hostil ao proletariado operário e revolucionário. (Nosella 2004 p. 162)

Tendo em vista essa formação de intelectuais ligados ao capital, a Cartilha do Programa Agrário do MST (2014 p. 45-46) tem como meta para a educação do campo a formação dos educadores e a permanência destes no campo, com condições digna de trabalho e de moradia.

Ainda conforme a Cartilha do Programa Agrário (2014)

para nós a educação não acontece apenas no espaço e tempo que o educando e educanda frequentam a escola. O direito à educação se relaciona, também, ao acesso a diferentes tipos de conhecimento e de bens culturais; à formação para o trabalho e para a participação política; ao jeito de produzir e de se organizar; à aprender a se alimentar de modo saudável; e à prática dos valores humanistas e socialistas que defendemos

Em referência à educação humanista, ao *jeito de produzir e organizar* estão também contempladas as ideias do grande educador Pistrak.

Pistrak foi um seguidor das ideias pedagógicas de Krupskaya, companheira de Vladimir Lenin, contemporâneo de Anton Makarenko e sua maior contribuição foi a compreensão de colocar a escola à serviço da transformação social, porém uma mudança que fosse mais do que alteração de conteúdos escolares, metodologias e currículos.

A sua principal obra, *Fundamentos da Escola do Trabalho*, é o resultado prático da Escola Lepechinsky⁶⁸, onde ele aponta as diversas dificuldades encontradas pelos professores para compreender e colocar em prática uma pedagogia socialista. É no contexto de pensar a nova escola Soviética que Pistrak afirma que *sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária* (PISTRAK, 2011 p. 19).

Assim em toda linha da educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação apolítica; parece-nos impossível colocar o trabalho cultural fora da política (PISTRAK, 2011 p. 18). Para ele a escola baseia-se em uma grande necessidade da disciplina, em uma metodologia apropriada, na definição dos objetivos da educação e no conhecimento do que é a escola e de seu papel social e no mundo do trabalho.

Assim como a escola não é um fim absoluto, não pode ter finalidades educacionais absolutas.

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria aos seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar a destruição de sua própria dominação.” (Pistrak 2011 p. 23)

Em Pistrak encontramos a expressão de *que a escola é a arma ideológica da revolução* (2011, p. 25) e assim sendo na base do trabalho pedagógico deve estar segundo Pistrak os seguintes princípios: relação com a realidade atual, conhecer, penetrar a realidade e auto-organização dos alunos. Para ele a escola deveria dar ênfase nas leis que regem conhecimento do mundo natural e das leis do trabalho, voltados para a compreensão do mundo.

Assim como temos observado nas leituras da educação do campo, Pistrak também procurava optar pela transformação da escola e não para sua adaptação as novas necessidades do mundo onde o método dialético estava presente e onde a escola do trabalho se define.

⁶⁸ Essa escola funcionava em Moscou - Rússia

Em visitas às Escolas do campo, Escolas Itinerantes em Acampamentos e Assentamentos fui dialogando informalmente⁶⁹ com os educadores sobre alguns itens referentes à pesquisa.

Em respeito ao pedido desses educadores não farei aqui gráfico ou tabelas com as temáticas desenvolvidas. O diálogo foi concebido como um momento de crescimento e transformação e que não deixa de evidenciar o que em relação às políticas da educação já foram apresentadas no decorrer da pesquisa.

A maioria dos educadores do campo não sabia do fechamento das escolas, mas a preocupação com a formação e capacitação foi presente em todas as intervenções feitas por eles. Um outro aspecto é a diferença do aluno do campo para o da cidade. Para esses educadores, os alunos do campo são mais disciplinados e participativos de atividades propostas em grupos. Essa observação não é somente para escolas de assentamentos, mas também para as cidade com menos de 5 mil habitantes.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (protocolo em anexo):

realizou uma pesquisa definindo espaço rural os municípios cuja população total é de 20 mil habitantes – baseado no demógrafo George Martine – e a densidade demográfica inferior a 80 hab./Km² – baseado em Veiga (2002). Para ela, o Paraná possui apenas 7 aglomerações urbanas (Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Litoral, Londrina, Maringá e Ponta Grossa), envolvendo 47 municípios e abrigando 50,3% da população. Dos 352 municípios que estão fora das aglomerações urbanas, 302 possuem população total com até 20 mil habitantes, o que significa um percentual de 86,8% do total geral dos municípios do estado. Destes, 345 apresentam densidade demográfica inferior a 80 hab./km² – um percentual de 98% do total geral dos municípios.⁷⁰

Ao apresentar a leitura do referido parecer, muitos educadores de cidades com menos de 20 mil habitantes recebiam essa informação de maneira controversa, justamente por ter em mente de que o campo é lugar de atraso em relação ao espaço urbano. Interessante notar que em alguns municípios do Estado, com 3 a 8

⁶⁹ Participando de cursos, festas juninas, posando nos assentamentos, convivendo.

⁷⁰ Site pesquisado em agosto de 2013. Disponível em: PROCESSOS N.ºs 1337/2009 e 330/2010 PROTOCOLOS PARECER CEE/CEB N.º 1011/10 APROVADO EM 06/10/10 CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ ESTADO DO PARANÁ

mil habitantes se tem acesso à alimentação orgânica compradas nas feirinhas locais, isso é para a maioria um aspecto da qualidade de vida, mas quando se fala em educação em muitos casos soa como negativo o fato de terem que estudar nessas “cidades pequenas”.

No que diz respeito aos planos de aula elaborados pelos professores, a grande maioria se refere à uma preocupação com o meio ambiente, (ênfase na geografia e história) identidade e uma ínfima apresentação de temas como letras, matemática, física e química.

Nota-se que ainda prevalece o cuidado com o meio ambiente na educação do campo em detrimento às demais ciências, inclusive devido ao escasso material e laboratórios nas escolas. Laboratórios de química e física são inexistentes, dificultando assim a aproximação com o conhecimento científico experimental propriamente dito.

Os planos de aulas apresentaram metodologias e objetivos bem definidos, isso demonstra a clareza do trabalho do educador dentro do tema proposto ao educando e um aproveitamento de tudo que o educando produz em sala de aula, sejam atividades, leituras ou compartilhamento de tarefas.

Gramsci em uma de suas cartas à Bertì (seu amigo) orienta-o da seguinte forma em relação à escola:

uma das atividades mais importantes, creio eu, a ser feita pelo corpo docente seria a de registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas; somente desse constante trabalho pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer. Que livro bonito e útil poderia assim resultar a partir dessas experiências!” (Nosella 2004 p. 115)

Essas orientações didático-pedagógicas expressam, sem dúvida, o compartilhamento dos saberes e das experiências escolares. Para Gramsci, quando uma criança fica fora da escola, ou mesmo quando esta em uma escola e não há acompanhamento por parte dos pais é como se tivéssemos abandonado essa criança.

Mas nem todo material de estudos é produzido pelos educandos e/ou corpo docente. Em relação à educação profissional temos a produção do seguinte material de orientações metodológicas:



Foto: arquivo pessoal – coleção Cadernos pedagógicos ProJovem Campo-Saberes da Terra.

A coleção Saberes da Terra foi elaborada pelo Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) familiares. *Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas como sujeito da história.* (Pulo Freire)

A luta em prol da educação do campo, ousa dizer, ainda está no início. Enquanto lutamos com os Movimentos Sociais por uma prática pedagógica contra-hegemônica tendo como norte o trabalho como princípio educativo, ainda temos que lutar por condições básicas de infraestrutura, como assinala a Carta da Pré-Conferência de Planaltina do Paraná sobre a educação do campo: *garantir água de qualidade às escolas do campo* (Candói 2013 p. 46). Se os direitos fundamentais para a sobrevivência ainda não são garantidos na maior parte do país (água, luz, banheiros, instalações) certamente a luta por uma educação de qualidade, gratuita e para todos, encontrará obstáculos ainda maiores.

No campo da educação de princípios socialistas o processo de transformação educacional é antes de tudo um processo de superação histórica e essa superação pressupõe a ruptura ideológica capitalista, voltando-se à produção de um saber científico que se origine nas classes trabalhadoras (campo e cidade) em conjunto com as Universidades.

A educação do campo é uma definição utilizada para definir uma proposta de educação concebida pelos protagonistas que vivem no e do campo, que atende às suas ansiedades, valoriza e re-significa suas culturas, saberes, valores, gestos, símbolos. Ao mesmo tempo que colabora na reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

A corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular: é preciso integrá-las, mas deve-se lembrar que antes do operário existe o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina (GRAMSCI in NOSELLA, 2004 p. 49).

O ensino humanista foi a marca registrada de Gramsci até o fim de sua vida, ele sintetiza no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje. Para ele, esses dois polos são organicamente inter-dependentes (NOSELLA, 2004 p. 50).

A postura de Gramsci representa com dignidade e altivez a classe pobre diante dos obstáculos postos pela estrutura social e escolar capitalista à sua formação e escolarização. Luta ele para mudar essa estrutura mas jamais recorre aos mecanismos fictícios de rebaixar a escola e suas exigências para fingir uma democratização existente somente nas estatísticas. (Nosella 2004 p. 130)

Do diálogo entre os autores, Bourdieu e Gramsci, tendo como base os dados apresentados na pesquisa e também a vivência da pesquisadora, gostaria de lembrar que as disputas no campo (CB) só avançam através da legitimação e da formação de novos agentes sociais comprometidos, engajados e organicamente ligados à classe trabalhadora. Uma educação contra-hegemônica requer uma consciência de classe, de pertencimento. Esse pertencimento se desvanece graças aos ataques da mídia, sustentada pelo capitalismo egoísta e predatório. A tarefa da educação é libertar o homem, libertar das limitações impostas pela história que prega que o homem nasceu para servir à quem tem poder.

A educação do campo, essencialmente política, tem a incumbência de explicar o mundo através das relações de trabalho e assim modificá-lo, para que finalmente usufruamos de tudo o que nós mesmos produzimos e quem sabe, o

sonho de Gramsci de daí nascer um novo Leonardo no campo e na cidade esteja então mais próximo, em uma união de fato dos trabalhadores operários e camponeses, como se desejava em 1871 na letra do hino da Internacional Comunista, escrito por Eugène Pottier (1816-1887), que havia sido um dos membros da Comuna de Paris.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Duas Visões do Campesinato. In: **Revista de Estudos Econômicos**, n.2, v.20, 1990, p.306-322.

AUED, Bernadete Wrublevski. **A vitória dos vencidos**. Partido Comunista Brasileiro e as Ligas Camponesas (1955-64). 1981. Dissertação (Mestrado em Sociologia). - Centro de Humanidades da UFPB, Campina Grande, 1981. p. 23 – 48. 201f.

BENEVIDES de Barros, R, Passos, E. A humanização como dimensão pública das políticas públicas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro:, v.10, n.3, p.561 - 571, 2005.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre, "**Les trois états du capital culturel**", publicado originalmente in Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.

_____, Pierre. **Contrafogos 2**. Zahar Editor. RJ, 2001.

_____, Pierre. **Escritos de Educação**. 2. ed. Maria Alice e Afrânio Catani (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____, Pierre. **Razões Práticas**. Papirus Editora. 11 ed. Campinas, SP, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular na Escola Cidadã**. Vozes, Petrópolis, 2002.

CALDART, Roseli. **Educação e contexto**. Escola e cidadania. Sobre a função social da escola. Abril/junho 1988. Ijuí RS ano III n. 10.

_____, CALDART, R. Salete. A escola do campo em movimento. In: **Contexto e Educação**. Ijuí, Vol. 15 , Nº 58, 2000.

CALDART, R. Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**, Petrópolis, Vozes, 2000.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. EdUFMT. Cuiabá: 2005.

CECÍLIO, Maria Aparecida. **Políticas públicas de proteção ao direito à infância no Brasil**. Disponível em:
http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/5_politicas_publicas_cp1_1.pdf

CHAIA, Miguel. **Intelectuais e sindicalistas**. Humanidades, SP: 1992.

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.

CASAGRANDE, Nair. A QUESTÃO AGRÁRIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO NO SÉCULO XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. **Rev.Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 765-785, set./dez. 2008.

DIAS. **Revista Espaço Acadêmico** – Mensal – Nº 101 – Outubro de 2009 – ISSN 1519-6186. DOSSIÊ: 60 ANOS DA REVOLUÇÃO CHINESA. Pesquisado em maio de 2013. Disponível em:
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>.

FLORES, Terezinha Vargas. **Contexto e educação**. Práticas sociais transformadoras. A educação popular na escola. Ano 1 Caderno 4. Out/dez Unijuí. 1986.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Niterói: EdUFF, 1997.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Sérgio Faraco. Porto Alegre. L&PM, 2012.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. Vozes, RJ: 1998.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de. **A escola Rural da Vila da Paz um ensaio etnográfico**. Belém: UFPA- Centro Agropecuário/ Embrapa Amazônia Oriental, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Curso de Pós-graduação em Agriculturas familiares e desenvolvimento sustentável.

GADOTTI, Moacir. **A Carta da terra na educação**. Ed, I. SP 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. (vol 2) Trad. Carlos Nelson Coutinho. com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Civilização Brasileira (6 vols) 2 ed. RJ, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. (vol 2) Trad. Carlos Nelson Coutinho. com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques Civilização Brasileira (6 vols) 2 ed. RJ: 2001

_____. **Cadernos do Cárcere**. Literatura. Olcore. Gramática. Apêndices: variantes e índices. Trad. Carlos Nelson Coutinho. com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques Civilização Brasileira (6 vols) 2 ed. RJ: 2002.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Contexto e educação**. Práticas sociais transformadoras. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Ano 1 Caderno 4. Out/dez Unijuí. 1986.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. 10 ed. Antares, RJ 1984.

CECENA. **Hegemonias e emancipações no século XXI** / compilado por Ana Esther Ceceña - 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005.

JOHNSON, Allan. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução, Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KAUTSKY. **A questão agrária**. Trad. De Otto Erich Walter Maas. Nova Cultural. SP, 1986.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 6. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LENIN, V.I. **Acerca de la juventud**. Editorial Progreso. Moscú. Traducción al español Editorial Progreso, 1976. Impreso en la URSS.

LENIN. **Aos pobres do campo**. Editora Acadêmica, SP, 1988.

LEUDEMAN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko**. Expressão Popular. SP, 2002.

MARINHO. Fernandes. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Editora UNIVERSA. Brasília. DF, 2008.

MARX. Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Ed. Expressão Popular. 2009.

MARX, Karl. ENGELS. **O manifesto do partido comunista**. Martin Claret. São Paulo, 2004.

MANFREDI, Silva Maria. **Formação Sindical, história de uma prática cultural no Brasil**. Escrituras. SP, 2002.

MANNING, Peter K. **Metaphors of the Field**: varieties of organizational discourse. In Administrative Science Quarterly, vol 24 n. 4 December 1979. Pp 660-671.

MELO, João Alfredo Telles. **CPMI da Terra e a luta de classes no Congresso Nacional**. Ensaio na Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA. Volume 33 - Nº 2 • AGO / DEZ.

MENDONÇA, Sonia Regina. Artigo: **Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961)**. 2009. Site pesquisado em 10 abril de 2013. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/2010/12/v15n29a06.pdf>

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3 ed. Editora Cortez, SP 2004.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Expressão Popular. SP 2011.

POULANTZAS, Nicos et al. **O Estado em discussão**. Tradução de Maria Laura Viveiros de Castro. Lisboa, Edições 70, 1981.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês**. Trabalho e educação. Expressão Popular. São Paulo: 2010.

RICHARDSON, Roberto (org). **Pesquisa Social**. Cap 6. SP: Ed. Atlas, 3ªed.. 1999.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. Nobel, SP: 2005.

SAVIANI. **Do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados. Campinas SP. 1991

SILVA E SAQUET. MILTON SANTOS: **concepções de geografia, espaço e território**. ISSN 1981-9021 - Geo UERJ - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. P. 24-42.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F.. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG (CD; ISBN: 978-85-8007-007-1), 2010.

SHANIN. REVISTA NERA – ANO 8, N. 7 – JULHO/DEZEMBRO DE 2005 – ISSN 1806-6755. P. 21.

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/1456/1432>

VALE, Ana Maria. **Diálogo e conflito: a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente.** IPF. Cortez Editora. SP: 2002.

VANDERLINDE, Tarcísio. **Um olhar nos primórdios da modernidade.** Revista Cantareira. 5 ed. N 05 vol 1 ano 02. Abril-agosto de 2004.

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o Voto dos Relatores. Curitiba, 06 d. PROCESSOS N.ºs 1337/2009 e 330/2010 PROTOCOLOS N.ºs 10.146.648-5 10.345.051-9. PARECER CEE/CEB N.º 1011/10 APROVADO EM 06/10/10. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ. ESTADO DO PARANÁ e outubro de 2010.

Konder. Leandro. **O que é dialética.** Coleção Primeiros Passos. Ed. Brasiliense. São Paulo. 1987.

LIMA, Daniela Fernanda. **O homem segundo o Ratio Studiorum.** Dissertação sob a orientação de Dr. Maria José de Paiva. Piracicaba, SP 2008.

SAVIANI, Dermeval. Et all. **Filosofia da educação brasileira.** Ed. Civilização brasileira. RJ: 1980.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO – Resolução CNE/CEB N 1 – DE 3 DE ABRIL DE 2002

BRASIL. MEC/CNE. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

AUED, Bernadete. XIX ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, São Paulo, 2009, pp. 1-29.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PASSADOR, Cláudia Souza. **Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casa Familiar Rural (1990-2002) do Estado do Paraná: A Pedagogia de Alternância como Referencial de Permanência.** Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, Brasil – São Paulo, 2003.

DICIONÁRIO DA ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Companhia Editora Nacional. 2 Ed. SP 2008.

PUZIOL, Jeinni Kelly Ferreira. **Políticas para a educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: forças contra-hegemônicas.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá 2012. Orientadora: Profª. Drª. Irizelda Martins de Souza e Silva. Co-orientadora: Profª. Drª. Maria Aparecida Cecílio (UEM).

MENDES, Marciane Maria. **A ESCOLA DO CAMPO E SEU SIGNIFICADO: O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curitiba 2009.

KOLLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Por Uma Educação do Campo, 4).

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e a teoria critica em Gramsci**. Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2009. Site pesquisado em 8 de fevereiro de 2013. Disponível em:
file:///C:/Users/Rozenilda/Downloads/educacao%20do%20campo%20e%20a%20teoria%20critica%20em%20Gramsci.pdf

ANDRADE, Márcia Regina e PIERRO, Maria Clara Di. **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA EM PERSPECTIVA** . 2002.

<http://oglobo.globo.com/educacao/campo-tem-analfabetismo-em-23-mais-de-37-mil-escolas-fechadas-3079377>

Sinte: http://www.cptl.ufms.br/revista-geo/artigo6_EdevaldoS_e_NelsonP..pdf

SOUZA, PEDON. Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas. Três Lagoas – MS, V 1 – n.º6 – ano 4, Novembro de 2007.

CPMI da terra: <http://www.senado.gov.br/comissoes/CPI/RefAgraria/CPMITerra.pdf>

site: <http://dererummundi.blogspot.com.br/2010/01/ratio-studiorum-dos-jesuitas.html>

DECRETO IMPERIAL. SITE: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm

Site pesquisado em maio de 2012. ISEB. Disponível em :
<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>

Site pesquisado em dezembro de 2012. Pedagogia da Alternância

<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf>

<http://www.fnbmarioandrade.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/12/850/12/arquivos/File/15cfrural.pdf>

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N. 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Feng, Lee Yun. Projeto **Educação do Campo**: estratégias e alternativas no campo pedagógico./Lee Yun Feng. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2007. 82p. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente – Centro Universitário de Araraquara – UNIARA

http://www.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/6_educacao_campo_cp8.pdf

www.uniara.com.br/nupedor/nupedor_2006/trabalhos/.../11_Lee.doc

VICTOR FERRI MAURO. Territorialidade e processos de territorialização indígena no Brasil Disponível em:

<http://www.neppi.org/anais/Gestao%20territorial%20e%20sustentabilidade/TERRITORIALIDADE%20E%20PROCESSOS%20DE%20TERRITORIALIZA%C7%C3O%20IND%CDGENA%20NO%20BRASIL.pdf>

CAMACHO, Rodrigo Simão. Boletim DATALUTA – Artigo do mês: fevereiro de 2011. ISSN 2177-4463. AGROCOMBUSTÍVEIS, SOBERANIA ALIMENTAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: AS DISPUTAS TERRITORIAIS ENTRE O AGRONEGÓCIO E O CAMPESinato. Pesquisador do NERA ISSN 1981-9021 - Geo UERJ - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. P. 24-42.

Programa Agrário do MST.

http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo251artigo18973_merged.pdf

Movimento Nacional de Direitos Humanos:

http://www.mndh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=594

SEED-PR. Cadernos temáticos: educação do campo / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

SEED-PA. I. Educação do campo. 2. Políticas Públicas 3. Escolas do Campo 4. Educação paranaense I. Seminário Estadual de Educação do Campo. 11. Título. PRONACAMPO - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Site pesquisado em fevereiro de 2013. Disponível em: WWW.mec.gov.br

OLIVEIRA, Samir. Site pesquisado em julho de 2013. Disponível em:

<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2012/11/ha-7-anos-cpmi-da-terra-marcava-embate-entre-ruralistas-e-movimentos-sociais>. publicado 17/11/2012 12:20.

Fechamento das escolas: <http://professoraauxiliadora.com/?p=7541>