

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST E O PPP DO CEIAS:
UMA ANÁLISE DESCRITIVA DE SUAS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS
(1999-2012)**

JOSÉ FERREIRA SOBRINHO

CASCADEL, PR

2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST E O PPP DO CEIAS:
UMA ANÁLISE DESCRITIVA DE SUAS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS
(1999-2012)**

JOSÉ FERREIRA SOBRINHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação (Nível de Mestrado/PPGE) – Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francis Mary Guimarães Nogueira

CASCADEL, PR

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST E O PPP DO CEIAS:
UMA ANÁLISE DESCRITIVA DE SUAS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS
(1999-2012)**

Autor: José Ferreira Sobrinho

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francis Mary Guimarães Nogueira

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a. Liliam Faria Porto Borges

Prof. Dr. Marcos Gehrke

Prof.^a Dr.^a Francis Mary Guimarães Nogueira
(orientadora)

LISTA DE SIGLAS

APMF – Associação de Pais e Mestres
ARAUPEL – Giacomet-Marodin Indústria de Madeiras S.A. (Madeira Giacomet S.A. e Marodin S.A. Exportação)
ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
BR – Brasil (Rodovia Federal)
CACIA – Central das Associações Comunitárias do Ireno Alves dos Santos
CEAGRO – Centro de Agroecologia
CEIAS – Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos
CF – Constituição Federal (Brasil)
CELEM – Centro de Língua Estrangeira Moderna
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COAGRI – Cooperativa Agroindustrial (Cooperativa de Trabalhadores Rurais e Reforma Agrária do Centro-Oeste do Paraná)
CONEC – Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais (Paraná)
DOE – Diário Oficial do Estado (Paraná)
EDUCAMPO – Educação do Campo
E.I – Educação Infantil
E.F – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ELETROSUL – Empresa de Energia Elétrica do Sul do Brasil (Centrais Elétricas S.A.)
E.M – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FICA – Ficha de Comunicação do Aluno Ausente
FSC – *Fratrum Scholarum Christianorum* (Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs)
GER – Grupo de Estudo em Rede
GTR – Grupo de Trabalho em Rede
HAI – Hora Atividade Interativa
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC – Ministério da Educação (Brasil)
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE – Núcleo Regional de Educação (Laranjeiras do Sul)
ONG(s) – Organização Não-Governamental
PACC – Programa de Atividades Complementares em Contra-Turno
PJ – Pastoral da Juventude (Católica)
PPGE – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PR – Paraná (Rodovia Estadual)
PROENERA – Programa nacional de Educação na reforma agrária
PSS – Processo Seletivo Simplificado (professores/agentes educacionais)
PT – Partido dos Trabalhadores
PTD – Plano de Trabalho Docente
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPM – Quadro Próprio do Magistério (professores)
SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEF – Secretaria de. Educação Fundamental (MEC/Brasil)
STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUED/PR – Superintendência de Estado da Educação
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UHE – Usina Hidrelétrica
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

DEDICATÓRIA

Dedico os resultados deste trabalho de pesquisa a uma multidão incontável de trabalhadores e trabalhadoras que se movem em diferentes sentidos na luta pelo pão de cada dia, por um teto para morar, por terra para plantar, e ainda, pelo fim da violência contra a mulher, contra a discriminação de gênero, étnica, de geração ou cultural; contra o abuso de menores, o extermínio dos povos da floresta, o uso de agrotóxicos que envenenam o ar, as águas e os solos. Especialmente, dedico esta pesquisa aos que lutam por transformação social e por educação pública de qualidade social para todos/todas.

AGRADECIMENTOS

Tenho tanto a agradecer que nem sei exatamente por onde começar: são pessoas, instituições, conquistas... Primeiramente gostaria de agradecer à UNIOESTE, particularmente ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação pela acolhida (Prof. João Carlos, Prof.^a Mônica, Prof. Alexandre, Sandra). Sou muito grato em especial à Prof.^a Dr.^a Francis Mary Guimarães Nogueira pela orientação, paciência, companheirismo e amizade. Muito obrigado!

Muitíssimo obrigado aos meus amigos do PPGE pelo companheirismo, cumplicidade e convivência nesta “marcha” pelos caminhos da educação, em especial, João Campos, Juliana Palavezzini e Celso Balzan, também à Silvia Horwat, Silvana Vaillões, Andressa Radaelli, Sandra Tonidandel, Leonardo Cacau, e Antonio Schinda.

Agradeço também aos meus pais, irmãos e demais parentes e amigos por acreditarem em mim, no meu potencial e pelo incentivo à realização deste feito. Minha gratidão incontestável à Rayana Ferreira da Conceição (meu ‘raio de sol’ em dias sombrios) pela dedicação, companheirismo e presença constante nos dias mais difíceis desta minha dissertação.

Meu muito obrigado também ao Fernando José Wingra Menegasso pelo apoio, amizade e palavras de incentivo.

Grato também eu sou à Ana Cristina Teles pelo carinho, preocupação, apoio e orações para que perseverasse na pesquisa.

Agradeço ainda aos Movimentos Sociais (MPA, MAB), especialmente ao MST pela inspiração e material de apoio. Também agradeço aos companheiros e companheiras, educadoras e educadores do Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos (gestores educacionais, equipe pedagógica, docentes, discentes e agentes educacionais).

Por fim, e não menos importante agradeço à Prof.^a. Dr.^a. Marlene Lucia Siebert Sapelli (Unicentro) e também à Prof.^a. Dr.^a. Liliam Faria Porto Borges (Unioeste) pela sua participação em minha Banca Examinadora (Qualificação/Defesa) e inestimável contribuição à minha pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos também ao Prof. Dr. Marcos Gehrke (Unicentro) por ter aceitado de bom grado meu convite e contribuído significativamente para a melhor qualidade deste texto que ora apresento.

EPIGRAFE

O MST, movido pelas circunstâncias históricas que o produziram, foi tomando decisões políticas que, aos poucos, compuseram sua forma de luta e de organização coletiva. Uma dessas decisões foi a de organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações no interior de sua organicidade e, com base nessa intencionalidade, elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como formar seus educadores.

(Kolling et al., 2012, p. 501)

RESUMO

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST E O PPP DO CEIAS: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DE SUAS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS (1999-2012)

Para contextualizar o tema e problema da pesquisa, no cenário brasileiro, enfatizamos a quantidade e a complexidade dos nexos que permitem compreender a *Educação do Campo* como um fenômeno concreto (síntese de muitas determinações). Portanto, dentro desse contexto maior, apresentamos um recorte espaço-temporal para explicitarmos o contexto do campo no Paraná a partir do final dos anos 1990 e inserirmos a Educação do Campo como elemento teórico e objeto de estudo de nossa pesquisa. Com base no exposto, o problema de pesquisa em questão visa *analisar como a Proposta do Setor Estadual de Educação do MST se materializa ou não no Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos (1999 a 2012), município de Rio Bonito do Iguaçu, Estado do Paraná*. Por conseguinte, os passos no caminho da pesquisa como instrumentos para alcançar os objetivos específicos propostos, estão assim definidos: identificar como se organiza e como funciona pedagogicamente a escola do campo pesquisada; comparar as resoluções do Setor Estadual de Educação do MST frente ao Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos; e analisar qual concepção de educação orienta cada uma dessas práticas pedagógicas. Desse modo, vamos analisar primeiramente com base na pesquisa bibliográfica a questão agrária no Brasil, para em seguida analisarmos o contexto do campo no Paraná a partir do final dos anos 1990 e compreendermos como o MST se insere neste contexto empunhando como bandeira a luta por Reforma Agrária e Educação – por entender que na prática ambas não se separam. A partir daqui vamos analisar também com base na pesquisa de campo como é que este cenário de luta dá lugar à formação do histórico acampamento do “Buraco” às margens da rodovia que nos idos anos 90 (1996) ainda era denominada PR, atualmente BR 158 (rodovia federal). Ali tem início um longo processo de luta e resistência que culmina na ocupação de um dos maiores latifúndios do Sul do Brasil e na criação do assentamento Ireno Alves dos Santos, no qual, um colégio estadual do campo, homônimo, situado na comunidade Arapongas, é o local de nossa pesquisa.

Palavras Chave: Educação do Campo (Educampo). Proposta do MST. PPP do Colégio Estadual do Campo (CEIAS). Assentamento Ireno Alves dos Santos.

ABSTRACT

THE EDUCATION PROPOSAL BY MST AND THE PPP BY CEIAS: A DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THEIR CONVERGENCES AND DIVERGENCES (1999-2012)

To contextualize the topic and research problem, in the Brazilian context, we emphasize the quantity and complexity of connections that allow us to understand the field of education as a concrete phenomenon (synthesis of many determinations). Therefore, within this larger context, we present a space-time frame for explicitamos the field context in Paraná from the late 1990s and inserting the Rural Education as a theoretical element and study of our research object. Based on the above, the research problem in question is to analyze how the Proposal of the State Sector of the MST Education materializes or not in the State College Field Ireno Alves dos Santos (1999-2012), Rio Bonito do Iguaçu, State Paraná. Therefore, the steps in the way of research as instruments to achieve the proposed specific objectives are defined as follows: identify how it is organized and how it works pedagogically the school researched field; to compare the resolutions of the State Sector of the MST Education front of the Pedagogical Political Project of the State College Field Ireno Alves dos Santos; and analyze which design education guides each of these pedagogical practices. Thus, we first analyze based on literature the agrarian question in Brazil, to then look at the context of the field in Paraná from the late 1990s and understand how the MST is inserted in this context as wielding flags the struggle for Agrarian Reform and Education - understanding that in practice both are inseparable. From here we will also review based on field research how this scenario of struggle gives way to training camp history "Hole" to the margins of that in years gone 90 (1996) was still called PR, currently BR 158 (federal highway). There begins a long process of struggle and resistance culminating in the occupation of one of the largest estates in southern Brazil and the creation of Ireno settlement Alves dos Santos, in which a state college field, namesake, located in Arapongas community is the site of our research.

Keywords: Rural Education (Educampo). Proposal MST. The State of the Field College PPP (suppers). Settlement Ireno Alves dos Santos.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	vii
AGRADECIMENTOS	viii
EPÍGRAFE	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I.....	22
BREVE HISTÓRIA DAS LUTAS NO CAMPO	22
1.1 A questão agrária no Brasil.....	22
1.2 O contexto do campo no Paraná a partir do final dos anos 1990	28
1.3 O histórico acampamento do “Buraco” e a escola em movimento	32
1.4 O assentamento Ireno Alves dos Santos e as escolas do campo	41
CAPÍTULO II	47
O MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA	47
2.1 A Educação do Campo como categoria de análise.....	47
2.2 I ENERA e a I e II Conferência Nacional por Educação do Campo	57
CAPÍTULO III.....	66
A PROPOSTA DO SETOR ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MST E O PPP DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRENO ALVES DOS SANTOS (CEIAS).....	66
3.1 O ponto de partida: A concepção de educação contida no PPP do CEIAS .	66
3.2 A Proposta do Setor Estadual de Educação do MST	74
3.3 Análise da Proposta Pedagógica do CEIAS e o coletivo da escola.....	78
3.4. As consonâncias e dissonâncias entre a Proposta do Setor Estadual do MST e o Projeto Político Pedagógico do CEIAS	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

INTRODUÇÃO

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST E O PPP DO CEIAS: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DE SUAS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS (1999-2012)

No ano de 1995 chegava à capital paranaense (Curitiba) vindo da Bahia para estudar Filosofia e preparar-me para as missões n'África. Assim que comecei a graduação na Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR), estreitei laços com alguns militantes de esquerda (Antônio Carlos da Silva, João Costa e Marcos Anhaia) e filiei-me ao Centro Acadêmico Alexandre Vanucci. O ano passou e fui desligado dos Missionários da África, porém permaneci estudando na PUC-PR. No ano seguinte, 1996, o Brasil entra em ebulição com as ações do MST, momento em que comecei a fazer parte de um grupo de pesquisa em Sociologia. Ao ficar sabendo da organização de um grande acampamento de trabalhadores rurais Sem Terra em área de conflito no Centro-Oeste do Estado, juntei-me a alguns membros da Igreja Católica e comecei a acompanhar mais de perto as atividades do acampamento do 'Buraco', situado num fundo de vale às margens da BR 158 e do rio Xagu no município de Rio Bonito do Iguaçu, interior do estrado do Paraná.

No verão de 1996, ainda acadêmico do curso de graduação em Filosofia na PUC-PR, fui testemunha ocular da ocupação do maior latifúndio do Paraná, com 83 mil hectares em áreas contínuas, protagonizada por integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Mas o que antecede a ocupação da fazenda Giacometi/Marodin – propriedade de um grupo madeireiro do Rio Grande do Sul – é um longo processo de organização popular e luta pela terra a partir do histórico acampamento do "Buraco", nome atribuído ao local pelos acampados, dadas às condições geográficas do local situado num fundo de vale às margens da então PR 158, entre os municípios de Rio Bonito e Saudade do Iguaçu, no Centro-Oeste do Estado do Paraná, atualmente BR 158.

Ali, pouco mais de 3 mil famílias resistiram bravamente durante meses que se arrastaram lentamente possibilitando-os se educarem na luta quando do enfrentamento do Estado, dos interesses do capital, das intempéries como frio intenso e calor excessivo e da privação de necessidades básicas, como por exemplo, do direito à três refeições diárias, um abrigo seguro para morar, escola para os seus filhos e terra para plantar e produzir seu sustento e de sua família.

O acampamento do “Buraco” enquanto espaço de luta e resistência teve que improvisar para sobreviver ao tempo de espera e à morosidade do Estado. Desse modo, barracos de lona plástica feitos com madeira existente no local viraram moradia; o rio Xagu e o reservatório da Usina Hidrelétrica (UHE) de Salto Santiago tornaram-se local de banhos públicos e fonte de alimento, dada sua abundância de peixes. Um refeitório comunitário foi montado e saneamento básico improvisado, mas como havia muitas crianças, a mortalidade infantil se tornou uma dura realidade e a educação uma preocupação constante.

No entanto, esse contexto de precariedade e falta de infraestrutura dá lugar à engenhosidade humana e a sabedoria dos sujeitos do campo que reinventa a escola à margem da BR ou embaixo de uma árvore frondosa. Inicialmente educadores do coletivo de educação do MST e do Núcleo Regional de Educação – NRE/Laranjeiras do Sul, voluntariamente começaram a atender aos Sem Terrinha, mas em seguida começaram as negociações junto aos órgãos de governo representados pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, que inicialmente se opôs interna e manifestamente a essa realidade humana, mas sob pressão popular articulada pelo MST que tencionava na outra ponta em defesa dos sujeitos do campo e de seu direito à escola no/do campo, o Estado se viu obrigado a ceder e a contratar professores por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Contudo, os educadores e educadoras do acampamento do Buraco continuaram durante muito tempo trabalhando em espaços alternativos improvisados, o que continuou a ocorrer mesmo depois da ocupação da “Sede” da fazenda (comunidade que passou a ser chamada pelos acampados de “Primeira Conquista”), na qual seu barracão principal transformou-se na primeira escola, hoje denominada Colégio Estadual do Campo José Alves dos Santos em homenagem a um assentado morto covardemente pelos capangas da Giacometi/Marodin quando lavrava coletivamente com outros companheiros.

Depois da criação do assentamento Ireno Alves dos Santos, durante alguns anos, os educadores e educadoras das escolas do campo ali existentes ainda continuaram a trabalhar em espaços improvisados pela própria comunidade, exemplo disso, é o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Escola-Base das escolas itinerantes no Estado do Paraná, que por algum tempo funcionou como

escola num prédio em ruínas na antiga vila da ELETROSUL Centrais Elétricas S.A., denominada pelos moradores da região de “Vila Velha” e intitulada pelo MST de Ruropólis – “Vila Campesina” –, uma espécie de cidade da Reforma Agrária no Paraná, com programas que incluíam agroindústrias, educação, saúde e cultura, além da alternativa de emprego e renda para jovens e mulheres. Lamentavelmente a Vila Campesina Ruropólis nunca saiu do papel, mas atualmente funciona no local o Centro de Agroecologia – CEAGRO – Escola Técnica de formação humana integral ligada ao MST. Atualmente este espaço pertence à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o qual abriga as turmas de Licenciatura em Educação do Campo, desta que é uma instituição de ensino superior pública, federal, popular e de qualidade.

Hoje, depois de pouco mais de 15 anos da criação dos assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu, a realidade das escolas do campo mudou muito, do ponto de vista da infraestrutura física, pois ali as escolas do campo contam com espaços bem estruturados, com ampla área de recreação e lazer, além de refeitório, laboratório de informática e ciências, como também biblioteca, salas de aula, direção e secretaria. Entretanto, no campo político-pedagógico, o Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos, que a partir daqui passa a ser denominado de CEIAS, a exemplo de outras escolas dos referidos assentamentos, é ainda um espaço a ser ocupado de fato pelos sujeitos que lutaram para conquistá-las, fato que se reflete na incompatibilidade do Projeto Político-Pedagógico da escola aqui apresentada com a Proposta do Setor de Educação do MST, conforme procuraremos evidenciar ao longo dessa dissertação.

Desse modo, os resultados da pesquisa que ora apresentamos consiste numa descrição analítica da relação de convergência e divergência entre a Proposta de Educação do MST e o Projeto Político Pedagógico do CEIAS, situado no município de Rio Bonito do Iguaçu numa área de assentamento de trabalhadores rurais Sem Terra.

Atualmente, a região central do Paraná concentra o maior número de assentados do Estado. Juntos, os assentamentos Ireno Alves e o seu vizinho Marcos Freire formam o maior assentamento de Sem Terra da América Latina.

Dada à escolha do tema, **a formulação do problema** se impõe como uma indagação clara e objetiva: como a proposta de educação do MST se materializa no Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos? Para isso, a revisão de literatura foi importantíssima. A partir daqui, duas fontes se tornaram imprescindíveis para a consecução desta pesquisa. A primeira delas é o *Dossiê MST Escola*, uma coletânea de “documentos e estudos” que reúne de 1990 a 2001 uma série de textos publicados na edição especial do Caderno de Educação nº 13. Esse dossiê foi produzido pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e organizado pelo Setor de Educação do MST, no ano de 2005. São 15 documentos que nos remete à reflexão – o que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos do MST, quais as tarefas pedagógicas específicas da escola na formação dos Sem Terra e como organizar sua prática educativa para que contribua na construção do projeto de sociedade com emancipação social e humana.

A segunda fonte, de igual valor, é o *Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos* (2012), enquanto instrumento que reflete a proposta educacional da escola, pois é por meio dele que a comunidade escolar busca desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos ali estabelecidos. O objetivo primordial do PPP é definir a identidade da escola e indicar caminhos para a transformação humana integral.

Quanto ao **recorte temporal** 1996 a 2012, isto se dá em razão de 1996 ser um marco no início da presença constante de acampamentos do MST no município de Rio Bonito do Iguaçu, às margens da então PR, hoje BR 158, entre eles o histórico acampamento do “Buraco” – imortalizado na fotografia de Sebastião Salgado –, o qual deu origem ao assentamento Ireno Alves dos Santos e, em 1999, à escola de mesmo nome. Por outro lado, 2012 é um ano emblemático, pois marca o final do governo Requião, durante o qual as questões relativas à Educação do Campo entraram na agenda educacional paranaense mediante tensão/negociação e luta com o Setor Estadual de Educação do MST.

Após definir o problema da pesquisa e o recorte temporal, cabe agora apresentar as razões de nossa escolha, ou seja, porque fazer tal pesquisa, quais as contribuições que essa pesquisa trará para a área da educação e qual sua relevância sob o ponto de vista social e científico. Pois bem, **as razões que justificam a pesquisa**, inicialmente foi (1) por se tratar de uma proposta

educacional reclamada pelo MST enquanto movimento social. Em seguida (2) pela relevância que a proposta de Educação do MST alcançou nos últimos 10 anos ao entrar para a agenda educacional brasileira e para a pauta dos debates sobre educação em todo o país como um fenômeno social que brotou do caminhar e da experiência pedagógica nas Escolas Itinerantes dos acampamentos de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) espalhados pelo Brasil afora, entre eles, os de Rio Bonito do Iguçu, interior do Estado do Paraná. Outro motivo deve-se ao fato de (3) residir numa área marcada pelos conflitos de terra; pela presença constante de acampamentos do MST; e principalmente, por ser testemunha ocular da escola em movimento nos acampamentos da BR 158 (Escola Itinerante), no assentamento Marcos Freire (comunidade do Centro Novo – Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak) e no assentamento Ireno Alves dos Santos (comunidade Arapongas – CEIAS), onde durante muito tempo atuei como docente do Ensino Fundamental e Médio, e com os quais mantenho até hoje relação de proximidade (pesquisas, palestras) e amizade (comunidade, lideranças, educadoras/educadores, educandas/educandos, equipe pedagógica, gestores educacionais).

Quanto aos **objetivos de estudo**, estes definem o rumo onde queremos chegar com esta pesquisa. Em vista disso, nosso *objetivo geral* visa *descrever analiticamente* as convergências e divergências entre aquilo que propõe o Setor de Educação do MST e o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos no tempo-eixo que vai de 1999 a 2012.

Por conseguinte, para o cumprimento do objetivo geral, os *objetivos específicos* aqui definidos devem manifestar as etapas previstas para completar a finalidade do que nos propomos a pesquisar. Desse modo, nossos objetivos ficaram assim definidos:

1. Analisar a concepção de educação que orienta a Proposta de Educação do MST e o PPP do CEIAS;
2. Identificar como se organiza e funciona pedagogicamente o CEIAS; e, por fim,
3. Confrontar a Proposta de Educação do MST na relação com o PPP do CEIAS analisando suas divergências e convergências.

Quando do nosso trabalho de pesquisa a **questão norteadora** relacionada ao objeto de nossa investigação é: Quais convergências e divergências entre a

Proposta de Educação do MST e o PPP do CEIAS? A questão aqui proposta, com a investigação e a continuidade do processo de pesquisa, vai revelando “convergências e divergências” que vão justificando nossa hipótese inicial. No decorrer dessa pesquisa, as hipóteses/questões a investigar contribuíram fortemente para a explicação do fenômeno por nós estudado, algumas vezes evidenciando, mostrando contradições ou confirmando fatos e dados. Assim, as questões por nós investigadas tiveram a função de nos orientar na direção daquilo que pretendíamos descrever analiticamente com esta pesquisa. Desse modo, por ser um **trabalho de natureza qualitativa**, procuramos discorrer sobre o tema, aprofundando a discussão com a leitura de bibliografia especializada.

Para direcionar nosso estudo, pautamo-nos na **pesquisa bibliográfica** quando da investigação do problema a ser pesquisado, o que exigiu de nós uma *revisão da literatura* sobre o tema escolhido. Escolhido o tema e tornado o assunto pesquisável por meio da problematização, o próximo passo foi desenvolver a *fundamentação teórica* com base no *Dossiê MST Escola* (MST, 2005), na *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (CALDART, 2004) e no *Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos* (CEIAS, 2012), entre outras fontes, tais como: livros, dicionários especializados, revistas técnicas, periódicos, sites, fichário de biblioteca etc. Tais leituras nos possibilitou rever teorias e pontos de vista sobre a Proposta de Educação do MST e a Educação do Campo, os quais serviram de base para uma melhor compreensão e análise do nosso objeto de estudo, o Projeto Pedagógico do CEIAS.

Feito isso, nossos primeiros passos no caminho da pesquisa bibliográfica voltam-se para a leitura e análise de uma coletânea de textos que nos remetem à reflexão acerca do que propõe o MST para as escolas dos acampamentos e assentamentos, quais as tarefas pedagógicas específicas da escola na formação dos Sem Terra e como organizar sua prática educativa para que contribua na construção do projeto de sociedade com emancipação social e humana.

Portanto, no **CAPÍTULO I**, intitulado *Breve história das lutas no campo* analisar-se-á primeiramente com base em bibliografia especializada “A questão agrária no Brasil”, para em seguida olharmos para “O contexto do campo no Paraná a partir do final dos anos 1990” e compreender como o MST se insere neste contexto empunhando como bandeira a luta por Reforma Agrária e Educação – por

entender que na prática ambas não se separam. Aqui uma leitura indispensável foi o livro *Questão Agrária no Brasil*, escrito por João Pedro Stédile e publicado pela editora Atual, em 1997, na efervescência dos debates sobre o tema no país.

A partir daqui vamos analisar também com base na **pesquisa de campo** como é que este cenário de luta dá lugar à formação do histórico acampamento do “Buraco” no interior do Estado do Paraná às margens da rodovia que nos idos anos 90 (1996) ainda era denominada PR, atualmente BR 158. Ali tendo início um longo processo de luta e resistência que culmina na ocupação de um dos maiores latifúndios do Sul do Brasil e na criação do assentamento Ireneo Alves dos Santos, no qual, um colégio estadual do campo, homônimo, situado na comunidade Arapongas, é o local de nossa pesquisa.

Neste momento da pesquisa nos pusemos a “ouvir as vozes” dos sujeitos do campo que protagonizaram tal momento de luta por Reforma Agrária. No entanto, isso se deu de modo espontâneo (porém intencional) no decorrer de pouco mais de um ano (2012-2013), mediante oitiva daqueles assentados que fizeram parte do processo de acampamento. Todas as informações foram fichadas num “caderno de campo” ou salvas em áudio como material de pesquisa. Uma fotografia, ata de reunião, ou acontecimento na comunidade, tudo era motivo para “puxar o fio da história” e tecer a trama que nos leva a compreender como os homens e mulheres vão se fazendo e fazendo história, ou seja, produzindo a vida como um fenômeno social resultante do esforço e do trabalho humano.

O próximo passo no caminho da pesquisa volta-se para *A Educação do Campo e sua trajetória histórica (CAPÍTULO II)*, no qual tratamos tal modalidade de ensino como categoria de análise diametralmente oposta à Educação Rural para em seguida analisar as contribuições do I ENERA, além da I e II Conferência Nacional “Por Educação do Campo” como sustentação teórica e conceitual à Articulação Estadual e sua Proposta de Educação para as escolas do campo no Estado do Paraná.

Desse modo, as reflexões aqui apresentadas são resultado das leituras dos *Cadernos Temáticos* sobre Educação do Campo (Kolling, Néry, Molina, 1999, nº. 1; Arroyo, Fernandes, 1999, nº. 2; Benjamin, Caldart, 2000, nº. 3; Kolling, Ceriulli, Caldart, 2002, nº. 4; Molina e Jesus, 2004, nº 5; e Fernandes, Oliveira, Santos,

Duarte, Michelotti, Molina, Caldart, 2008, nº 7) e dos *Textos Base/Final* da I e II Conferência Nacional “Por Educação do Campo” (1998; 2004), além é claro, das *Cartas da Educação do Campo*, em especial, a *Carta de Porto Barreiro* (2000).

Por sua vez, o **CAPÍTULO III** de nossa pesquisa compara analiticamente *A Proposta do Setor Estadual de Educação do MST em relação ao Projeto Pedagógico do CEIAS*. Neste caso, o nosso ponto de partida é a análise crítica e minuciosa da concepção de educação, escola e campo contida no Projeto Político Pedagógico (PPP) do referido Colégio frente à Proposta do Setor Estadual de Educação do MST, a qual está expressa em grande medida no livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (Caldart, 2004) e nas *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo* (Santos, 2008) da “Coleção Por Uma Educação do Campo”, nº 5. Nosso objetivo primordial, por conseguinte, é a análise das consonâncias e dissonâncias entre a Proposta do Setor Estadual do MST e o Projeto Pedagógico do CEIAS.

Para a consecução de tal objetivo, inicialmente por meio da pesquisa de campo (I), observamos as Reuniões Pedagógicas e os Conselhos de Classe que ocorreram nos anos de 2012 a 2013, além de (II) observar as práticas docentes em quatro (04) grandes áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias (Português); Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias (História); e Ciências Naturais e suas tecnologias (Biologia). Depois disso, fizemos o caminho da pesquisa bibliográfica por meio da leitura/análise do Projeto Pedagógico do CEIAS e dos Planos de Trabalho Docente (PTD) das referidas áreas do conhecimento. Tal percurso teve como meta observar o grau de compatibilidade/incompatibilidade entre o PPP da escola, os Planos de Trabalho Docente, aqui analisados, e a Proposta do Setor de Educação do MST para as escolas do campo no Estado do Paraná.

Em vista disso, quando do caminho do método, nossa análise parte da **pesquisa qualitativa** por entender que a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, ao tratarmos dos Sem Terra e dos sujeitos do campo, levamos em consideração sua proposta de educação e suas particularidades. Desse modo, nossa intenção já anunciada é analisar as convergências e divergências entre a proposta de educação do MST e o PPP do CEIAS.

Certamente que todo esse processo contou com nossa participação mais efetiva, ou seja, tivemos que observar tal fenômeno social mais de perto, isto é, durante os dois anos de duração de nossa pesquisa (2012-2013) nos deslocamos muitas vezes até o CEIAS com o intuito de termos um amplo conhecimento da realidade da escola e de todos os processos que a cerca, além de desenvolver atividades de análise e observação do espaço físico-pedagógico: localização, instalações, iluminação, limpeza, condições de conservação predial, número de salas, quadra, salas de jogos, parques, salas para atendimento especial, laboratório, biblioteca etc. Recorremos também à análise e observação do espaço histórico com base na localização da instituição no tempo e no espaço (1999-2012); nos detemos também na análise do Projeto Pedagógico do CEIAS, tendo como enfoque a participação dos professores, dos pais e da comunidade.

Nossa participação estendeu-se ainda às atividades sistêmicas de observação e participação de reuniões, planejamentos e palestras; reunião com representantes da comunidade e acompanhamento da participação das famílias em atividades voluntárias na escola, envolvendo diversos setores da comunidade escolar.

No “chão da escola” observamos práticas, participamos de conselhos, reuniões; acompanhamos a rotina de seus gestores, corpo docente, discentes, etc. Neste interim lemos e analisamos o Projeto Pedagógico do CEIAS, tendo como enfoque as “convergências” e “divergências” com a Proposta de Educação do MST.

CAPÍTULO I

BREVE HISTÓRIA DAS LUTAS NO CAMPO

A luta de hoje faz parte de uma luta contínua e permanente que precisa de seus soldados tanto quanto as lutas do passado. (WELCH, 2012, p. 141)

Neste primeiro capítulo objetivamos primeiramente analisar a questão agrária no Brasil, para em seguida olharmos para o campo no Paraná a partir do final dos anos 1990 e compreendermos como o MST se insere neste contexto empunhando como bandeira a luta por Reforma Agrária e Educação. Com isso visamos também analisar como é que este cenário de luta dá lugar à formação do acampamento do “Buraco” às margens da BR 158, entre os municípios de Laranjeiras do Sul e Saudades do Iguazu, no interior do Estado do Paraná. Ali tem início um longo processo de luta e resistência que culmina na ocupação de um dos maiores latifúndios do Sul do Brasil – a fazenda do grupo madeireiro Giacometi/Marodin, latifúndio de 83 mil hectares em áreas contínuas, o maior do Estado – e na criação do assentamento Ireno Alves dos Santos, no qual é construído um colégio homônimo, situado na comunidade Arapongas, local de nossa pesquisa.

Para a consecução de nossa análise descritiva nos pusemos a “ouvir as vozes” dos sujeitos do campo que protagonizaram esse momento da luta por Reforma Agrária. Tudo que ouvimos fora registrado num “caderno de campo” ou salvo em áudio como material de pesquisa. Uma foto, ata de reunião ou acontecimento na comunidade, tudo era motivo para “puxar o fio da história” e tecer a trama que nos leva a entender como historicamente os homens e mulheres vão se fazendo e fazendo história, ou seja, produzindo a vida como um fenômeno social resultante do esforço e do trabalho humano. Fatos que nos ajudam a compreender um pouco mais da questão agrária no Brasil e a abraçarmos a causa da Reforma Agrária como bandeira de luta e elemento pedagógico presente diariamente na vida de crianças e jovens, homens e mulheres, sujeitos do campo.

1.1 A questão agrária no Brasil

A questão agrária no Brasil, apesar da temática já bastante discutida em dissertações, teses, livros e artigos apresentamos aqui uma análise panorâmica de como o movimento da história foi produzindo essa realidade.

Primeiramente vale observar que a concentração de terras em mãos de poucos (grandes fazendeiros), enquanto sistema de propriedade rural que expropria e exclui formando latifúndios, tem sido o maior entrave no Brasil à justiça social no campo. Outra constatação inevitável é que tal problemática confunde-se com os primórdios da agricultura, a formação da família patriarcal e a delimitação da propriedade privada¹.

Em vista disso, fundamentados em Engels (2002), quando trata d' *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, podemos afirmar categoricamente que a discussão sobre a propriedade da terra remonta à antiguidade greco-romana. Platão, filósofo grego (um dos pensadores mais influentes de todos os tempos), defendia a propriedade coletiva da terra, enquanto seu principal discípulo, Aristóteles, recomendava a propriedade privada. Os antigos romanos fizeram diversas tentativas frustradas de pôr fim aos latifúndios e limitar a propriedade rural a 500 *jeiras*, ou 125 hectares. Na Idade Média, a tradição platônica adotada pelo Cristianismo limitava o direito de propriedade com base no bem comum e no direito do indivíduo a uma vida digna.

Não se registraram, entretanto, tentativas de solucionar o problema no plano jurídico ou governamental. Assim, foram frequentes em toda a Europa as insurreições camponesas que buscaram conquistar a emancipação e os direitos de caça e pesca, além de reduzir a carga de tributos. Não surpreende, portanto, que os problemas sociais advindos de uma estrutura agrária arcaica sejam arrolados como uma das causas remotas da Revolução Francesa de 1789.

No século XIX, o Código Napoleônico² retomou a tradição romana de valorizar a propriedade privada e inspirou praticamente todos os códigos civis da época. Sua proposta liberal favoreceu a concentração da propriedade nas mãos de um número cada vez mais reduzido de indivíduos, o sub aproveitamento das terras agrícolas e a exploração dos camponeses 'sem terra' e sem opções de trabalho.

¹ Para saber mais a este respeito, recomendamos a leitura do clássico ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

² **Código Napoleônico** - Nome pelo qual é mais conhecido o código civil francês, promulgado em 1804 por Napoleão Bonaparte. Seu valor técnico e sua ampla difusão exerceram grande influência sobre outros códigos no século XIX.

Em vista disso, o movimento pela Reforma Agrária, embora apresentasse em cada país características diversas conforme os objetivos visados e os princípios que o norteavam, difundiu-se por todo o mundo. Registraram-se reformas legais que propunham modificar o *Estatuto da Terra* dentro de certos limites, e medidas revolucionárias que advogavam a supressão imediata ou progressiva da propriedade privada da terra. As reformas implantadas em países capitalistas como a Itália, o Egito, o Japão e a Coréia do Sul, pertencem ao primeiro grupo; as que tiveram curso nos países socialistas, como a União Soviética, a República Popular da China e Cuba, ao segundo grupo. Muitos outros países adotaram medidas parciais com a finalidade de suprimir as tensões no campo e promover uma mais justa distribuição da renda. O mesmo não aconteceu no Brasil, quando da aprovação do *Estatuto da Terra*, pois vivia neste momento sob a tutela do general Humberto Castelo Branco, primeiro presidente do regime militar instaurado em 31 de março de 1964. Nesse período, ficaram evidentes as características mais expressivas de uma ditadura: repressão policialesca, estabelecimento de legislação autoritária e supressão dos direitos civis.

No entanto, de modo geral, as modificações no Estatuto da Terra promovidas no século XX dividem-se em cinco tipos: (1) as radicais, que se fundamentaram em concepções inteiramente novas e puseram em prática a propriedade territorial coletiva ou estatal, como a realizada na primeira metade do século passado na União Soviética; (2) aquelas que promoveram a transformação da estrutura agrária de modo lento e indireto, como ocorreu na Inglaterra; (3) as que provocaram a subdivisão mais ou menos rápida do latifúndio, com o estabelecimento de limites de áreas, sem contudo promover transformações fundiárias, como as ocorridas na Europa central após a primeira guerra mundial; (4) as realizadas em regiões onde predominam as pequenas áreas rurais arrendadas, e que visam à transformação do arrendamento em propriedade: nesse tipo se enquadram as reformas realizadas nos países islâmicos e orientais de um modo geral; (5) as que promovem a redistribuição da terra e oferecem, ainda, assistência técnica e financeira aos agricultores, como incentivo à pequena propriedade. Esse é o caso das reformas implementadas na Itália, Finlândia, Alemanha e Países Baixos³.

³ O livro que indicamos para conhecer com maior profundidade o assunto em questão é de autoria de L. Huberman, **História da riqueza do homem**, publicado no Rio de Janeiro pela editora Guanabara-Koogan. Nesta obra já clássica, HUBERMAN (1986), divulgador do materialismo histórico, explica a

Por conseguinte, imbuídos desse espírito de compreender os movimentos da história acerca da “questão agrária”, inevitavelmente somos levados a nos perguntar: E quanto ao Brasil, como é tratada a questão agrária nesse imenso país continental?

Por sua vez, o Brasil apresenta uma estrutura agrária em que convivem extensos latifúndios improdutivos, grandes monoculturas de exportação e milhões de trabalhadores rurais sem terra. Conforme Stédile (1997), a área média das pequenas propriedades não ultrapassa os vinte hectares e a numerosa população rural vive em péssimas condições de higiene e alimentação, o que resulta em elevados índices de mortalidade. Há regiões no país nas quais os processos de irrigação, fertilização e recuperação do solo são desconhecidos, o analfabetismo prevalece e inexistem escolas no campo.

A má distribuição da terra no Brasil data do início da colonização, quando a coroa portuguesa simplesmente transplantou o sistema feudal inoperante da metrópole para as terras da colônia. Interessada na produção do açúcar, estimulou a instalação de engenhos e concedeu vastas sesmarias a indivíduos que estivessem em condições de investir na lavoura canavieira. Viana (1994) afirma que algumas sesmarias chegaram a atingir uma extensão de cinquenta léguas, no Norte da colônia, e apenas três no Sul, medidas que refletem os privilégios dos proprietários mais próximos da metrópole.

Desse modo, a história do Brasil, nos três primeiros séculos a partir do descobrimento, é parte preponderante da história da expansão colonial e comercial europeia. O Brasil, nos quadros do sistema colonial então vigente, representa tanto uma meta da expansão da economia mercantil europeia quanto um instrumento de poder da metrópole portuguesa. Portugal, como os demais antigos reinos medievais europeus – Espanha, Países Baixos, França e Inglaterra – buscava organizar-se em estado moderno, unificado e centralizado, e como eles lançava-se à construção do seu império colonial.

Por sua vez, a história econômica brasileira no período colonial pode ser dividida em ciclos, conforme o produto dominante em cada época. Assim, o ciclo inaugural é o do pau-brasil, único produto valioso e abundante que o colonizador

aventura humana sobre a Terra como determinação do progresso técnico e dos modos de produção. Relaciona história e economia num livro lúcido e transparente, não destituído de humor.

encontrou nos primeiros momentos de posse das novas terras – depois veio o ciclo do açúcar, do ouro e do café. A fórmula empregada por Portugal para tirar partido de tal riqueza foi a mesma de qualquer nação colonialista da época, a exploração econômica indireta: as terras eram arrendadas. Sendo assim, o arrendatário obrigava-se, por seus próprios meios, a promover a defesa da terra e a entregar à coroa portuguesa um quarto do total exportado. (VIANA, 1994)

Todas essas atividades econômicas – pau-brasil, açúcar, tabaco, algodão, ouro e café – não se destinavam diretamente à metrópole. Lisboa funcionava como entreposto e empório reexportador e retirava o lucro dos benefícios do transporte e das vantagens fiscais. Conforme Prado Jr. (1980), ausente da Revolução Industrial, Portugal torna-se satélite econômico da Grã-Bretanha e, como consequência, o Brasil, no papel de colônia de uma metrópole sem autonomia, ficaria à margem, por muitos séculos, do rumo industrial do mundo, e se constituiria num país essencialmente agrícola⁴. Por esse motivo, Freyre (2002) aponta que outra constante em todas essas culturas de exploração era a busca pelo colonizador português da fortuna rápida sem o trabalho paciente: a consequência disso é o incremento da mão-de-obra escrava, primeiro o índio, depois o negro africano⁵.

O trabalho escravo se insere no contexto da lavoura especulativa, só compensável com os altos preços dos produtos de exportação. Por isso, quando a economia açucareira começou a declinar, a lavra de ouro passou a demandar contingentes de mão-de-obra escrava, subitamente valorizada. Incapaz de servir, quer nos engenhos, quer nas minas, quer nas cidades ou no transporte, nas funções de natureza técnica, o africano ficou relegado ao trabalho pesado da mineração ou da lavoura. A agricultura de subsistência e as funções técnicas ficaram entregues a uma classe de dependentes livres, que constituiria a tênue classe média da colônia.

Em vista disso, Fausto (1995) destaca, ao fazer uma abordagem sociopolítica da História do Brasil, que a primeira modificação importante na legislação agrária do Brasil data somente da vinda da corte portuguesa em 1808, quando o príncipe regente D. João sancionou decreto que permitia a concessão de *sesmarias* a

⁴ Recomendamos ler Caio Prado Jr., **História econômica do Brasil**. 24ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. Uma história do Brasil que pretende desvendar as causas do subdesenvolvimento associando o modelo econômico produtor do “milagre brasileiro”, na década de 1970, a remanescentes do antigo sistema. Este livro trata de modo contundente das relações colonialistas perpetuadas no capitalismo periférico.

⁵ Para saber mais recomendamos ler **Casa Grande & Senzala** (2002), livro no qual Gilberto Freyre demonstra as características da colonização portuguesa, a formação da sociedade agrária, o uso do trabalho escravo e, ainda, como a mistura das raças ajudou a compor a sociedade brasileira.

estrangeiros. Os camponeses, procedentes de vários países da Europa, localizaram-se no Sul e deram início aqui ao processo de formação da pequena propriedade agrária. Inauguraram também o regime de posse, pois os que não possuíam recursos suficientes para receber e cultivar sesmarias apropriava-se de terras incultas, adquirindo-as pelo chamado “direito de fogo morto” (FAUSTO, 1995). Por esse direito, o camponês podia conservar legalmente as terras que seu trabalho e dinheiro recuperassem, cultivassem e tornassem rentáveis.

Desse modo, a primeira *Lei de Terras* do Brasil que data de 1850 proibia a aquisição de terras devolutas, exceto por compra, numa tentativa de coibir o regime de posse. Tal lei vigorou até a promulgação da Constituição republicana de 1891, que concedia autonomia legislativa aos estados da federação (STÉDILE, 1997, p. 10). No tocante às leis agrárias, porém, os estados, exceto por alterações muito superficiais, endossaram os princípios e normas da Lei de Terras⁶.

Basbaum (1991) destaca que com a Proclamação da República, sucederam-se os decretos que regulamentaram aspectos da propriedade da terra, mas nenhum modificou fundamentalmente a má distribuição da propriedade fundiária no país. Este mesmo autor aponta ainda que, o Código Civil Brasileiro, promulgado em 1916, proibiu a legitimação das posses e a revalidação de sesmarias (BASBAUM, 1991). Em vista disso, aqueles que não tivessem regularizado suas posses até o início da vigência do código só poderiam fazê-lo com base no instituto da “usucapião” enquanto meio de adquirir o domínio da terra pela sua posse continuada durante certo lapso de tempo.

Eis que em decorrência dos fatos anteriormente analisados, surge o latifúndio em terras brasileiras, enquanto regime de propriedade agrária caracterizado pela grande concentração e pelo escasso ou inexistente aproveitamento econômico. Próprio dos países subdesenvolvidos e um dos responsáveis pelo atraso e pelo desemprego rural. Uma dentre as muitas causas do esvaziamento no campo e inchaço dos grandes centros urbanos.

Com base nestes cenários da *questão agrária* faremos aqui um recorte para compreendermos o contexto do campo no Paraná a partir do final dos anos 1990 e a “reforma agrária” como uma das bandeiras de luta do MST.

⁶ Consideramos imprescindível a leitura crítica do livro **Questão agrária no Brasil**, de João Pedro Stédile, publicado pela editora Atual (São Paulo, 1997 – Espaço e Debate).

1.2 O contexto do campo no Paraná a partir do final dos anos 1990

À primeira vista nosso leitor com espírito crítico e mais atento aos desdobramentos da história pode então se perguntar: mas porque o Paraná a partir do final dos anos de 1990? A resposta a esta pergunta é bem simples e direta. O Paraná é nosso local de pesquisa, porque é aqui onde se localiza o assentamento Ireno Alves dos Santos, no qual se insere o Colégio Estadual do Campo homônimo – objeto de nossa pesquisa. Quanto ao recorte temporal se reportar ao final dos anos de 1990, se deve ao fato da história paranaense recente ser marcada fortemente pelos conflitos de terra.

Ao tecermos os fios da história veremos que o Paraná, província desde 1853, quando se desmembrou de São Paulo, só se projetou na economia brasileira a partir da primeira metade do século XX, ao se tornar o maior produtor de café do país (SANTOS, 2001). Beneficiado também pelo afluxo de imigrantes europeus (poloneses, alemães e italianos), o estado, no final do século, apresentava um panorama de rápida industrialização e progresso em todos os setores da vida social (OLIVEIRA, 2001).

No entanto, as principais riquezas do Paraná são o trigo, o milho e a soja, produtos agrícolas de que já obtiveram safras recordistas, na competição com outros estados. Apesar da cultura da soja ser a mais recente das três, esta se expandiu tanto no norte como no oeste do estado e, posteriormente, no sul. Também merece destaque a importante produção de algodão, principalmente no norte. Por sua vez, a cafeicultura, que se segue entre as riquezas da terra, se não goza do mesmo esplendor do passado, ainda conserva o Paraná entre os maiores produtores do país.

Em 1920 o Paraná ocupava o 13º lugar em população no Brasil, com cerca de 700.000 habitantes; em 1960, o estado havia passado para o quinto lugar, com mais de 4,2 milhões de habitantes (NADALIN, 2001). Esse aumento não se deveu apenas ao crescimento natural, mas a intensas correntes migratórias internas, pelas quais se deslocaram habitantes de outros estados para áreas até então incultas do Paraná.

O fato é que desde o final do século XIX, lavradores paulistas e mineiros iniciaram a formação de fazendas de café no norte do estado, rico em terras roxas.

A esse tipo de ocupação veio juntar-se a colonização dirigida, tanto oficial como particular. Desse modo, acorreram também novas levas de colonos, notadamente japoneses. E com a experiência de empreendimentos semelhantes na Austrália e na África, em 1924 Lord Lovat visitou o Paraná e três anos depois obteve do governo uma concessão de 500.000 alqueires de terra no norte do estado (MARTINS, 1995).



Fonte: Arthur THOMAS (org.). **Colonização e Desenvolvimento do Norte do Paraná.** São Paulo: Cia. Melhoramentos Norte do Paraná, 2013.

Thomas (2014) ao tratar sobre o processo de colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná aponta a relevância Lovat para a economia local quando da fundação da então *Paraná Plantation Ltda.* que, ao lado da Companhia de Terras do Norte do Paraná e da Companhia Ferroviária do Norte do Paraná, executou o plano de colonização dessa zona. O eixo da operação foi Londrina, que a partir daí cresceu em ritmo vertiginoso.

Em vista disso, na região dos rios Iguazu e Paraná, as matas eram há muito exploradas por empresas que comercializavam madeira e mate. Desse modo, desde a década de 1920 ocorria ali a ocupação espontânea por colonos gaúchos e catarinenses, em geral descendentes de alemães e italianos. Por conseguinte, após a revolução de 1930, anuladas numerosas concessões de terras, passou-se, por iniciativa do governo estadual e de particulares, à ocupação organizada, dirigida para a agricultura variada e a criação de animais de pequeno porte (NADALIN, 2001).

No entanto, à medida que o governo estadual procurava tornar o Paraná o celeiro agrícola do país e um produtor de madeira capaz de levar a efeito amplos reflorestamentos, a questão agrária se impôs como problema real, a exclusão no campo aumentou e os conflitos fundiários não só continuaram como cresceram em intensidade. Centenas de milhares de “pequenos proprietários rurais” e “trabalhadores sem terra” encenaram um êxodo rural que provocou um esvaziamento demográfico em mais de cinquenta municípios, provocando esvaziamento do campo e inchaço das periferias urbanas. Conforme Fernandes e Molina (2004), a lógica da ação política em favor do capital produz o fenômeno social da “favelização” como efeito colateral de seu paradigma desenvolvimentista que em nome do agro-*negócio* procura destruir o território camponês e negar os saberes da terra e sua agri-*cultura*.

No estado do Paraná, os espaços destinados à produção de soja com vistas à exportação aumentaram sensivelmente as grandes áreas de monocultura, também chamadas de *commodities*. Delgado (2012) explica que *commodities* é o nome dado no mercado financeiro a um tipo de aplicação em produtos primários de grande importância econômica, prática capitalista em que são negociados produtos primários de importância econômica fundamental, como a soja, por exemplo. Tal prática tem contaminado solos, rios e o ar pela aplicação de elevados níveis de agrotóxicos; introdução de espécies exóticas, modificadas geneticamente; além é claro, de concentrar riquezas, aumentar a fome e miséria e propagar injustiças sociais.

Em 1980, a colheita de soja no Paraná atingia o recorde de 2.500kg por hectare, maior do que a marca americana até então alcançada, enquanto a de trigo colocava o Paraná no primeiro lugar nacional, com 57% da produção de todo o país (SANTOS, 2001). Também a indústria dava saltos expressivos, como a instalação, em 1976, de uma fábrica de ônibus e caminhões em Curitiba e o início do funcionamento, em 1977, da refinaria Presidente Getúlio Vargas (OLIVEIRA, 2001). Realizaram-se ainda nessa época os primeiros grandes melhoramentos que fizeram da capital paranaense um modelo de novas soluções urbanísticas: inaugurou-se a primeira parte das ciclovias da cidade e surgiu o sistema de ônibus expressos, o famoso “ligeirinho”. No entanto, tais números excluem de suas estatísticas um contingente de “sem terra” e “sem teto” que são atraídos para as grandes cidades seduzidos pela propaganda ideológica que vende ‘doces sonhos’ de emprego e renda; porém, estes se veem obrigados a viver à margem dos centros urbanos em

habitações pobres e sem recursos sanitários, em geral, localizadas nas encostas dos morros, onde vivem as populações mais pobres, expostos à própria sorte e à todo tipo de violência (física, moral, psicológica e de seus direitos, especialmente do direito à moradia digna, alimentação saudável, qualidade de vida, saúde, educação e segurança).

Fato inegável, no campo e na cidade a violência tem se espalhado por toda parte; no campo aumentaram as disputas de terra, até mesmo em reservas indígenas, assim como denúncias de graves perturbações causadas pelo crescente número de barragens para construção de usinas hidrelétricas – nos rios Iguaçu, Paranapanema, Capivari e Paraná –, o que tem atingido pessoas, ameaçado ecossistemas e causado dano ambiental e cultural de grande monta. Em 1982, o desaparecimento do salto de Sete Quedas, imposto pela necessidade de formar o imenso reservatório da represa de Itaipu, provocou intenso movimento popular e protestos empreendidos pelo **Movimento dos Atingidos por Barragens** (MAB).

Entretanto, faz-se necessário aqui ressaltar que, a luta dos trabalhadores rurais no estado do Paraná remonta aos tempos do Império, contudo, delimitamos nossa abordagem aos anos 90, com destaque para a maior ocupação de terras no Brasil, realizada no Paraná, em 1996, quando mais de 3 mil famílias (cerca de 12.000 pessoas) ocuparam a fazenda Pinhal Ralo, do grupo madeireiro Giacometi-Marodin, latifúndio de 83 mil hectares em áreas contínuas, dos quais 27.000 hectares foram desapropriadas para o assentamento de 1.600 famílias no município de Rio Bonito do Iguaçu. A partir de então, o estado do Paraná ganha relevo na geografia das lutas no campo do final dos anos 90.

Em 1994, o arquiteto, urbanista e político brasileiro, Jaime Lerner é eleito governador do Paraná. Autor de projetos de urbanização que o tornaram famoso em todo o país, no entanto, Lerner passa a ser conhecido por criminalizar as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e autorizar a força policial a reprimir severamente todo e qualquer movimento social do/no campo, já que nos centros urbanos a mídia bajuladora se via obrigada a se pronunciar a respeito das manifestações nas ruas.

No cenário das lutas no campo o MST ganha evidência nacional ao marchar rumo à ocupação e conquista de outros territórios/espços (escolas, universidades, etc.), empunhando suas bandeiras e ecoando gritos de ordem – “Reforma Agrária: uma luta de todos!”; “Educação do Campo: semente que vamos cultivar!” – No

movimento da história faz fundir suas bandeiras de luta por Reforma Agrária e Educação, algo que na prática não se separa do conjunto da luta dos trabalhadores rurais Sem Terra, conforme veremos a seguir.

1.3 O histórico acampamento do “Buraco” e a escola em movimento

A maioria dos dicionários apresenta um significado evasivo para a palavra “acampamento”, o que não dá conta nem mesmo de indicar um lugar de descanso, onde se acampa. Por outro lado, o verbo “acampar” na sua tradução direta indica a ação de quem toma assento ou lugar, com intenção de demorar (resistir), “habitar”, “morar”, “residir”. Ou seja, o ato de acampar é demonstração de empenho em uma determinada ação intencional de “se estabelecer no campo”. Portanto, acampamento no nosso entendimento é “um espaço de luta e resistência” (FERNANDES, 2012, p. 21).

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a palavra acampamento tem outra conotação muito diferente daquela de quem o entende como um “lugar de descanso”, pois este vem se configurando, historicamente no Brasil, como uma “estratégia de luta”, sinônimo de “resistência no campo”.

Conforme lemos no *Caderno de Educação* do MST (2001):

A ocupação representa para nós uma das mais importantes formas de luta contra a estrutura fundiária existente em nosso país. Desde o início da organização do MST ela é utilizada para pressionar e obter a conquista da terra. Ocupar é tomar posse daquilo que não está cumprindo a sua função social. (MST, 2001, p. 16)

No entendimento de Fernandes (2012), o acampamento é antes de tudo “um espaço de luta e resistência criado durante a ocupação da terra”. Portanto ele não tem lugar pré-definido, podendo estar localizado dentro de um latifúndio, na beira da estrada ou em frente a prédios do governo. Nos dizeres deste autor (FERNANDES, 2012), o acampamento é a forma como os Sem Terra vêm a público revelando os seus problemas. Por conseguinte, o acampamento é também uma forma de pressão na luta contra o latifúndio e o capital quando das negociações referentes às suas reivindicações.

Assim sendo, o acampamento é “a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e

moradia”. Por sua vez, ele é também “uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária”. (FERNANDES, 2012, p. 23)

Desse modo, partilhamos da concepção de Fernandes (2012) quando afirma que “acampamentos são espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação, uma forma de materialização da organização dos Sem Terra, trazendo em si os principais elementos organizacionais do movimento”. (FERNANDES, 2012, p. 23)

Em vista disso, o acampamento do “Buraco”, por nós pesquisado, é parte dessa realidade historicamente construída e nasce afinado com essa concepção de luta pela terra como forma de resistência, e pelo fim do latifúndio.



Fonte: Gazeta do Povo. **No ‘buraco’, MST recria Rio Bonito**. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/especiais/retratos-parana/no-buraco-mst-recria-rio-bonito-a5prj9r4m4vk6fxtw2lk25pou>. Acesso: 17 de abril de 2013.

Dadas as condições geográficas, tal acampamento passou a ser conhecido pela alcunha de “Buraco”, nome atribuído pelos próprios acampados a um fundo de vale às margens da rodovia BR158, nas proximidades do rio Xagu, no município de Rio Bonito do Iguazu, região Centro-Oeste do Estado do Paraná.



Fonte: Sebastião Salgado. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997: 124 (fotografia), 142 (legenda).

Na foto acima, Sebastião Salgado (1997) registra o momento em que chegam os primeiros Sem Terra que formarão o histórico acampamento do Buraco (Foto 01) à margem do latifúndio madeireiro Giacomet-Marodim, os quais travarão intensa luta pela terra. O foto-jornalista Sebastião Salgado foi testemunha ocular da formação deste que foi um dos maiores acampamentos de trabalhadores rurais Sem Terra da América Latina, e o maior do Brasil.

No prólogo à seção *A luta pela terra*, Sebastião Salgado (1997) escreve:

Existem dezenas de milhares de famílias brasileiras que vivem em acampamentos à beira das estradas em vários pontos do país. São famílias de sem-terra que vão se juntando e formando verdadeiras cidades, às vezes com uma população de mais de 10 mil habitantes. (SALGADO, 1997, pp.141)

A descrição feita por Salgado (1997) reflete muito bem o que foi o acampamento do “Buraco”:

As condições de vida são as mais rudimentares; falta tudo: água, alimentação, instalações sanitárias, escola para as crianças, assistência médica, etc. Além disso, essas pessoas vivem em grande insegurança, sujeitas às provocações e violências por parte dos jagunços e outras forças de repressão organizadas pelos latifundiários que temem a ocupação de suas propriedades improdutivas. (SALGADO, 1997, pp.141)

Salgado (1997) vai além ao comparar os acampamentos de trabalhadores rurais Sem Terra do Brasil aos campos de refugiados de guerra no continente africano:

A situação nessas “cidades” é de fato pior que a dos campos de refugiados na África, pois os sem-terra não contam com a proteção das autoridades, não recebem assistência institucional e nenhuma organização humanitária ou a Organização das Nações Unidas lhe presta socorro. (SALGADO, 1997, p. 141)

Finalmente, Salgado (1997) argumenta com ânimo renovado

Seja como for, os deserdados da terra alimentam a esperança de melhores dias e uma coisa é certa: não querem mais fugir para as cidades, que já não podem mais absorvê-los, dar-lhes trabalho e condições dignas de vida. Preferem, pois, resguardando-se das ameaças da delinquência e da prostituição dos grandes centros urbanos, permanecer nos acampamentos à margem das estradas e esperar pela oportunidade de ocupar a terra tão sonhada, mesmo correndo risco de vida. (SALGADO, 1997, p. 141)

Por fim, o mesmo conclui falando do sonho camponês

Seus projetos são idênticos: lavrar um pedaço de terra finalmente seu, construir uma casa para a família, assegurar o sustento desta e, por meio da cooperativa a ser criada, comercializar os excedentes de sua produção agrícola, garantindo a manutenção de escola para os filhos. É esse, em síntese, o sonho comum dos sem-terra. (SALGADO, 1997, p. 142)



Fonte: Sebastião Salgado. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997: 117 (fotografia), 142 (legenda).

Formado o acampamento, Salgado (1997) registra crianças Sem Terra às margens da então PR 158 (Foto 02), atualmente rodovia federal (BR 158). A imagem revela a dura realidade: estas crianças não estão apenas à margem de uma rodovia distante no Sul do Brasil, elas também se encontram à margem da sociedade de classes, do latifúndio improdutivo, da escola seletiva, do direito à infância e um futuro digno.

Em meio a todas essas adversidades, no interior do acampamento nasce a *escola em movimento*, pois a educação há muito já era uma preocupação constante do coletivo de educação do MST e dos pais ali acampados.

Hammel (2007) ao tratar da conquista dos assentamentos e conseqüentemente do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak ressalta a participação dos(as) assentados(as), educadores(as) e educandos(as), que na condição de sujeitos históricos do campo lutam e constroem a escola itinerante que enquanto escola em movimento se faz escola do campo que se materializa enquanto realidade nos assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire.

Desse modo, a *escola itinerante* começa materializando, mesmo que de modo tímido, suas primeiras práticas. Primeiramente os educadores eram do próprio acampamento e trabalhavam em espaços e tempos adaptados àquela realidade; depois, sob pressão popular o governo municipal começou a fazer o transporte dos educandos e educandas para uma escola nucleada no perímetro urbano do

município. Todavia, como o processo de acampamento foi muito demorado, os políticos locais começaram a apresentar resistência em atender a essa demanda e a evasão escolar foi inevitável para as condições históricas daquele momento crucial na luta por Reforma Agrária, porém a escola resistiu.

Bahniuk (2012) em suas reflexões sobre a escola itinerante e suas contribuições para a escola pública brasileira, aponta a relevância desta para a construção de um projeto de educação do campo na perspectiva da classe trabalhadora.

Depois de muito lutar e resistir, na madrugada de 17 de abril de 1996, mais de 3.000 famílias do Movimento Sem Terra (MST) ocuparam o latifúndio da fazenda Giacomet-Marodim, em Rio Bonito do Iguaçu. Era o início de uma luta de dois anos de acampamento na sede da fazenda – fato que aqueles ali acampados consideram a primeira conquista.

Como a “sede” da fazenda foi a “primeira conquista” daqueles que ali militavam em defesa da Reforma Agrária, o local passou a ser chamado pelo MST de Primeira Conquista, mas com a implementação do assentamento Ireno Alves dos Santos, esta passou a denominar-se comunidade da Sede, como é atualmente conhecida, pois esta era base de apoio e suporte à administração de parte do latifúndio das famílias Giacomet-Marodim. Com a ocupação pelos Sem Terra, esta passou a ser um lugar de reuniões, assembleias, mas também servia como alojamento, refeitório, almoxarifado, despensa, e logo depois, como escola, onde antes eram guardados os maquinários e ferramentas da fazenda. Ou seja, a comunidade da Sede é um ponto de referência nos assentamentos de Rio Bonito do Iguaçu.

Contudo, a desapropriação dos 26 mil hectares da Giacomet-Marodim só aconteceu dois anos mais tarde, em 1998, quando 1.500 famílias foram assentadas, dando início ao assentamento Ireno Alves dos Santos. Sebastião Salgado relata como foi viver esse momento.

Era impressionante a coluna dos sem-terra formada por mais de 12 mil pessoas, ou seja, 3 mil famílias, em marcha na noite fria daquele início de inverno no Paraná. O exército de camponeses avançava quase completo. Escutava-se apenas o arfar regular de peitos acostumados a grandes esforços e os ruídos que tocavam o asfalto. Pelo rumo que seguia a corrente, não era difícil imaginar que o destino final fosse a fazenda Giacometi, um dos imensos latifúndios

tão típicos do Brasil. Marginalmente explorados, esses latifúndios, todavia, em razão das dimensões colossais garantem aos seus proprietários rendas milionárias. Corretamente utilizados, os 83 mil hectares da fazenda Giacometi poderiam proporcionar uma vida digna aos 12 mil seres que marchavam naquele momento em sua direção. (SALGADO, 1997, p. 143)



Fonte: Sebastião Salgado. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997: 136-137 (fotografia), 143 (legenda).

As lentes de Sebastião Salgado (1997) registram “a marcha de uma coluna humana” na luta pela terra e o momento em que “os homens da vanguarda arrebatam o cadeado e a porteira se escancara” (Foto 03). Esse local é tão simbólico e significativo para os assentados que ali vivem, que passou a se chamar “Portão”, uma espécie de ‘portal’ e ‘entrada principal’ para o assentamento Ireno Alves dos Santos (Foto 04)⁷.

⁷ SOBRINHO, José Ferreira. **Portal para o assentamento Ireno Alves dos Santos** (Arquivo pessoal), 2006.



Fonte: José Ferreira Sobrinho. **Portal do assentamento Ireno Alves** (Arquivo pessoal), 2006.

Chegar até aqui foi só mais uma das muitas batalhas travadas na luta contra o capital que explora e expropria. Antes disso, os camponeses acampados do Buraco enfrentaram coisas mais difíceis que a longa caminhada naquela madrugada fria de inverno no Sul do Brasil.

(...) 22 quilômetros foram cobertos em menos de cinco horas. Quando chegaram lá, o dia começava a nascer. A madrugada estava envolta em espessa cerração que, pouco a pouco, foi se deslocando da terra, sob o efeito do rio Iguaçu, que corre ali bem próximo. Pois o rio de camponeses que correu no asfalto noite adentro, ao desembocar defronte da porteira da fazenda, para e se espalha como as águas de uma barragem. As crianças e as mulheres são logo afastadas para o fundo da represa humana, enquanto os homens tomam posição bem na frente da linha imaginária para o eventual confronto com os jagunços da fazenda. (SALGADO, 1997, p. 143)

Felizmente não houve confronto, mas os camponeses que ali permaneceram tiveram que enfrentar a fome, o medo e a insegurança nas noites escuras do acampamento; as doenças virais, a falta de saneamento e a mortalidade infantil, entre tantos outros problemas que não caberiam aqui relatar. O fato é que, Ante a inexistência de reação por parte do pequeno exército do latifúndio, os homens da vanguarda arrebatam o cadeado e a porteira se escancara; entram; atrás, o rio de camponeses se põe novamente em movimento; foices, enxadas e bandeiras se erguem na avalanche contida das esperanças nesse reencontro com a

vida – e o grito reprimido do povo sem-terra ecoa uníssono na claridade do novo dia: “REFORMA AGRÁRIA, UMA LUTA DE TODOS!” (SALGADO, 1997, p. 143)

Contudo, romper o “portão” e derrubar as cercas do latifúndio não significa o fim dos problemas sociais que assolam o país e atinge os sujeitos do campo e das cidades.



Fonte: Sebastião Salgado. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997: 124 (fotografia), 1424(legenda).

A luta foi árdua, mas a esperança e o desejo de vencer não permitiram que as famílias desistissem. Porém, mesmo com a conquista da sede da fazenda os problemas ainda eram muitos. As demandas atingiam todas as áreas: moradia, alimentação, saúde e saneamento básico, educação, segurança (Foto 05). O jeito era contar com o trabalho coletivo, improvisar um barraco para morar, reunir o pouco que tinham para uma refeição comunitária, recolher doações, recorrer à medicina natural e aos conhecimentos tradicionais para cuidar de algum ferido ou doente, transformar a sombra de uma árvore ou utilizar o velho barracão da fazenda como espaço para a troca de conhecimentos e novos saberes adquiridos na luta pela terra numa “escola itinerante”, portanto, uma “escola em movimento”. É nesse contexto de luta que surge o Colégio Estadual do Ireno Alves dos Santos e as demais escolas do campo do assentamento de mesmo nome.

O assentamento e a escola do campo, objeto de nossa pesquisa receberam o nome Ireno Alves dos Santos em homenagem a um grande lutador, militante do

MST e filho de agricultores, árduo defensor da agricultura familiar e das causas sociais, conforme veremos mais adiante.

1.4 O assentamento Ireno Alves dos Santos e as escolas do campo

O Colégio Estadual Ireno Alves dos Santos foi criado no ano de 1999 (CEIAS, 2012) e recebeu este nome em homenagem a um grande companheiro militante do MST na luta por Reforma Agrária e Educação – bandeiras defendidas pelos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Ireno Alves dos Santos, nascido em 24 de janeiro de 1962, no município de Barracão/ PR. era filho de agricultores, trabalhadores do campo na fronteira com a Argentina (CEIAS, 2012). Seus pais, José e Alzira dos Santos tinham uma prole numerosa, da qual ele era o filho mais velho de uma família de seis irmãos.

Filho de Sem Terra, Ireno Alves dos Santos teve que interromper seus estudos para ajudar a família no sustento da casa e sobrevivência da família – algo muito comum à realidade daqueles que não nasceram em “berço esplêndido” na nossa querida e “pátria amada”, Brasil. Sendo assim, Ireno não conseguiu realizar o sonho guardado em seu “coração de estudante” que era o de fazer um curso superior.

Inconformado com a falta de uma política agrícola e educacional que permitisse aos filhos dos pequenos produtores rurais acesso aos estudos, o jovem militante Ireno Alves engajou na luta por terra, trabalho e educação no Sudoeste do estado do Paraná. Aos dezoito (18) anos de idade iniciou a luta junto aos jovens e adolescentes da Pastoral da Juventude e Catequética de Francisco Beltrão.

Com base em conversas com parentes e amigos do companheiro Ireno Alves (SOBRINHO, 2012-2013, fl. 17)⁸, por volta do ano de 1983 Ireno transferiu-se para o município de Capitão Leônidas Marques/PR., onde continuou trabalhando na terra para ajudar no sustento da família, no entanto, nas horas vagas e nos finais de semana ele atuava no Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), na Pastoral da Juventude (PJ) e no Partido dos Trabalhadores (PT) daquele município.

Transcorrido esse intervalo de tempo, em 1988, aos vinte e quatro (24) anos de idade, Ireno passa a integrar a luta e a “marcha dos Sem Terra” à frente da articulação político e como militante da organização dos inúmeros acampamentos de

⁸ SOBRINHO, J. F. **Caderno de campo**. Rio Bonito do Iguçu: Apontamentos, 2012-2013, fl. 17.

trabalhadores rurais Sem Terra espalhados por todo o estado, principalmente no Sudoeste e Norte pioneiro. Ireño é um dos muitos sujeitos do “processo histórico de constituição da identidade Sem Terra”; é um desses trabalhadores sem (a) terra que passa à condição de lutador do povo (CALDART, 2000, p. 17).

Em 1988 Ireño casou-se com Sini Plettsch e formou família, na qual nasceram dois filhos: Robson e Wilian. Não obstante, Ireño manteve “o espírito coletivo da organização” não medindo esforços e permanecendo fiel até o fim à causa dos trabalhadores e às bandeiras de luta do MST.

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. (MST, 1997, *Manifesto*)

Desse modo, em 1991, Ireño aceita o desafio de deslocar-se para a região Centro-Oeste do estado do Paraná, município de Cantagalo, onde acompanhado de outros companheiros do MST organizou mais de oito (8.000) mil famílias (CEIAS, 2012) para juntos defenderem as “bandeiras de luta” do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: *Educação* e acesso à cultura, ao conhecimento e a valorização dos saberes populares dos sujeitos do campo e da cidade; por *Reforma Agrária*, pelo patrimônio coletivo e pela sanidade ambiental; *Contra a violência sexista* e pela *Democratização dos meios de comunicação*; em *Defesa da saúde pública de qualidade*; pelo desenvolvimento da economia fundamentada nos interesses de melhoria das condições de vida de toda a população (*Desenvolvimento Econômico Sustentável*), em especial dos mais pobres; pela participação política direta da população na tomada de decisões (*Sistema político democrático*); e pela *Soberania Nacional e popular*.

Ireño assumiu todas essas “bandeiras” sem nunca se mostrar incerto ou vacilante a respeito do que haveria de dizer ou fazer, por isso mesmo foi um dos fundadores da COAGRI – Cooperativa Agroindustrial (Cooperativa de Trabalhadores Rurais e Reforma Agrária do Centro-Oeste do Paraná), membro da direção regional, estadual e nacional do MST, mas acima de tudo um militante sempre pronto, voluntário e incansável na luta por uma vida mais digna para todos e todas.

A pessoa do Ireno Alves se manteve fiel à luta até o fim; acreditou nos filhos e filhas da terra, manteve suas crenças e convicções e uma fé inabalável no espírito coletivo, na luta dos trabalhadores e trabalhadoras, na justiça social e na dignidade humana. Acreditou na capacidade humana de construir o novo, de fazer sua própria história e fazer-se sujeito dela. Nunca perdeu a capacidade de se indignar e, por isso mesmo, sempre teve no horizonte de seus dias a importância da luta dos trabalhadores, “a marcha” dos movimentos sociais e suas bandeiras de luta. Por acreditar nisso tudo, Ireno nos deixou um legado inestimável e uma lição vida inesquecível. Em vista disso, colhemos todos os dias os frutos de sua luta e daqueles que acamparam, resistiram e hoje produzem alimento, geram emprego, trabalho e renda num dos maiores assentamentos de trabalhadores da Agricultura Familiar e da Reforma Agrária da América Latina, o maior do Brasil, o qual leva seu nome.

Ireno Alves dos Santos empreendeu sua última luta no dia 25 de dezembro de 1996, quando infelizmente nos deixou tristes e com saudades depois de um acidente automobilístico que ocorrera na BR 467, Km 90, por volta das 18h30min, entre Toledo e Cascavel, no Sudoeste do estado Paraná. (CEIAS, 2012)

Os sujeitos do campo que vivem na comunidade Arapongas, sediada no referido assentamento, após a morte do companheiro Ireno prestam-lhe mais uma homenagem colocando seu nome no Colégio Estadual do Campo (objeto de nossa pesquisa) para que seja lembrado como “um educador do povo”, “um intelectual orgânico” que aprendeu e nos ensinou muitas lições. Com Ireno aprendemos que a escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo. (I Conferência – Declaração Final, 2002)

Com a ocupação da Fazenda Pinhal Ralo de propriedade do grupo madeireiro Giacomet-Marodin (atualmente ARAUPEL Celulose), nos idos anos de 1996, a mesma foi considerada improdutiva, percorrendo uma área contínua que perpassava cinco municípios da região Centro-Oeste do Estado do Paraná, são eles: Rio Bonito do Iguaçu, Quedas do Iguaçu, Espigão Alto do Iguaçu, Nova Laranjeiras e Sulina. Ali as tensões no campo se acirraram e muitas vezes os confrontos com milícias armadas ou jagunços em defesa do latifúndio foram inevitáveis.

Entretanto, as três mil famílias que fizeram parte do processo de ocupação do referido latifúndio, impressionava pela quantidade de pessoas, pois formavam uma população de mais de 12 mil acampados entre homens adultos, jovens, mulheres e

crianças, o que equivalia a pouco mais que o dobro da população do município de Rio Bonito do Iguaçu. Os acampados vieram de toda parte, das mais diferentes regiões: eram brasiguaios, camponeses da agricultura familiar, filhos de camponeses que viviam na Região Metropolitana de Curitiba, na periferia de Foz do Iguaçu e Cascavel, como também nas vilas dos arredores de cidades como Guarapuava, Mangueirinha e Laranjeiras do Sul. Toda essa “brava gente brasileira” integrava o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e juntos realizaram uma das maiores ocupações de terras ociosas da América Latina.

A estratégia aparentemente simples, primeiro reuniu o maior número de pessoas possível e formaram acampamento nas proximidades dos municípios de Laranjeiras do Sul e Saudade do Iguaçu. Ali permaneceram por um período de aproximadamente quatro meses as margens da então PR 158. Depois disso, já formando um grande excedente de famílias acampadas, os mesmos levantaram acampamento e se instalaram próximo à ponte do rio Xagu, no município de Rio Bonito do Iguaçu, local que mais tarde os Sem Terra, ali acampados, passaram a chamar de “acampamento do Buraco” – um pequeno pedaço de terra num fundo de vale as margens da PR 158, que integrava parte insignificante do latifúndio das famílias Giacomet-Marodin.

Depois de resistirem corajosamente por alguns meses no “acampamento do Buraco”, o passo seguinte foi organizar as famílias e ocupar a Sede da fazenda, local onde resistiriam por quase dois anos até que saísse a aprovação do assentamento daquelas famílias. Feito isso, começa a divisão dos lotes ou talhões, como eram denominadas cada uma das partes dos 83 mil hectares do quinhão da Fazenda Pinhal Ralo, loteados pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – com o objetivo de fomentar a política de reforma agrária no país.

Enquanto aguardavam, as famílias acampadas já imaginavam que isso demandaria um tempo de longa espera, então em uma das muitas assembleias populares que aconteciam na “sede” do acampamento, os camponeses ali reunidos estabeleceram como um dos itens de sua pauta de reivindicações que se traçasse como meta e estratégia de luta a cobrança do poder público de criação de espaços educacionais para que seus filhos pudessem estudar. Feito isso, o poder público municipal se viu obrigado a acionar o Estado e juntos formalizaram um acordo de cooperação dando início formalmente às atividades educacionais no dia 19 de maio de 1997, ainda em espaço improvisado na antiga sede da fazenda. A primeira

escola de 1ª a 4ª série no Assentamento Ireno Alves dos Santos recebeu o nome de Vanderlei das Neves, respectivamente a primeira escola de 5ª a 8ª série recebeu o nome de José Alves dos Santos em homenagem a um militante Sem Terra covardemente assassinado juntamente com Vanderlei das Neves, outro jovem assentado que também morreu na emboscada armada pelos guardas da Giacomet-Marodin.

Com a fixação das famílias em seus lotes a demanda escolar aumenta e surge a necessidade de outras escolas no assentamento por se tratar de uma ampla extensão territorial com lotes muito distantes uns dos outros de um extremo à outro das comunidades que começavam a se formar.

Por conseguinte, no caso do Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos, o próprio INCRA determinou estrategicamente a comunidade onde ele seria alocado, pensando em questões logísticas (acesso, proximidade da sede, da rodovia e de outras comunidades); por sua vez, os membros da comunidade decidiram o local que melhor lhe convinha para a construção do estabelecimento escolar que recebeu o mesmo nome do assentamento – Ireno Alves dos Santos.

Neste intervalo de tempo entre a conquista da sede da fazenda e o processo de criação do assentamento Ireno Alves dos Santos, militantes do MST e governo municipal tiveram vários enfrentamentos na luta por direitos e garantias sociais, tais como: saúde, educação, transporte e merenda escolar, além de infraestrutura, material didático, condições mínimas de trabalho e recursos humanos (educadores e agentes educacionais). Então o jeito foi improvisar mais uma vez: o antigo barracão da fazenda foi adaptado e se transformou na Escola Rural Municipal Vanderlei das Neves (EI/EF), graças ao trabalho coletivo dos acampados e materiais subsidiados pela Prefeitura Municipal de Rio Bonito do Iguaçu; depois foram contratados educadores e educadoras, pedagogos e agentes educacionais. Desse modo a escola funcionou durante um longo período de tempo até que o assentamento fosse oficializado e as primeiras verbas de infraestrutura comesçassem a chegar.

Desse modo, o Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos (Código 0033-7), localizado na comunidade Arapongas, fundado no ano de 1999, inicialmente atendia educandos/educandas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, mas com o passar do tempo surgiu necessidade e demanda para a implantação do Ensino Médio e, posteriormente, do CELEM – Centro de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol).

A supracitada instituição de ensino está vinculada ao Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul, que dista aproximadamente 35 km do mesmo. Sua entidade mantenedora é o Governo do Estado do Paraná, ou seja, a dependência administrativa é estadual, pois é subordinada à Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR).

O ato institucional que autoriza o funcionamento de tal estabelecimento de ensino é a Resolução Nº 710/99 - DOE de 03/03/99, e seu reconhecimento é regulamentado pela Resolução Nº 4727/08 - DOE de 31/12/08, para o Ensino Fundamental e a Resolução Nº 273/09 - DOE de 23/03/09 para o Ensino Médio. Por sua vez, o Ato Administrativo de Aprovação do Regimento Escolar é o Nº 155/00 de 20/02/2000, conforme dados fornecidos por agentes educacionais da própria escola e aqueles constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da mesma (SANTOS, 2012, p. 7). Assim nasceu o Colégio Estadual do Campo “Ireno Alves dos Santos”. O mesmo tem como germe “a luta” por Reforma Agrária, “o acampamento” do ‘Buraco’, “a escola itinerante”, a Pedagogia do Movimento.

CAPÍTULO II

O MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A história da educação no MST tem relação direta com o percurso do movimento como um todo. (Kolling, 1997)

2.1 A educação do campo como categoria de análise

De acordo com os documentos e estudos (1990-2001) que compõem o *Dossiê MST Escola* (2005),

A história da educação no Movimento Sem Terra é uma caminhada feita com teimosia e luta. (...) Nesse caminhar da educação dentro do MST muitas experiências novas estão sendo desenvolvidas. (MST, 2005, p. 31)

Entre essas tantas experiências destacamos aquelas vividas nas escolas itinerantes dos acampamentos de trabalhadores rurais Sem Terra espalhados por todo o Brasil, aquelas experimentadas pela Pedagogia da Terra nos cursos de licenciatura, como também aquelas experimentadas pela Pedagogia do Movimento e mais recentemente por aquela que se convencionou chamar de Educação do Campo.

Caldart (2004) defende que

(...) a escola do MST é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento que, como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias. (CALDART, 2004, p. 105)

Contudo, a Educação do Campo é também uma política pública que nos últimos anos vem se materializando no estado do Paraná, assim como em todo o território nacional. Portanto, se quisermos responder à pergunta sobre o que se convencionou chamar de Educação do Campo, no Brasil, precisamos indicar de que lugar estamos respondendo a esta indagação.

Do ponto de vista do governo do Estado do Paraná (SEED/PR, 2006),

A Educação do Campo é uma política pública... pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada.

Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo. (SEED/PR, 2006, p. 9)

Por outro lado, do ponto de vista dos movimentos sociais do campo quando de suas *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo* (2004), estes argumentam:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. (MOLINA; JESUS, 2004, p. 12)

Conforme Molina & Jesus (2004), o termo camponês aqui citado, é indicativo dos “diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinado a elas”. (Idem)⁹

Portanto, ao olharmos para a educação como um fenômeno social resultante do movimento da história, enxergamos para além da educação formal que a vê apenas como parte de um processo pelo qual uma pessoa ou grupo adquire conhecimentos, gerais ou especializados, com o objetivo de desenvolver capacidade e aptidões. Desenvolver “competências e habilidades” é uma proposição expressa nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC/SEF, 1997), a qual incorre no velho erro da pedagogia tradicional, segundo a qual o aluno é ‘aquele que não sabe’ e o professor ‘aquele que ensina’ e, portanto, transmite um conhecimento pronto e acabado.

Ou seja, nessa perspectiva, a educação volta-se para o “desenvolvimento das faculdades” físicas, morais e intelectuais do ser humano, enquanto concepção que nos remete à educação escolar formal e institucionalizada. No entanto, noutra perspectiva, concebemos a educação como algo bem mais abrangente, que envolve todos os “processos formativos” que começa na mais tenra idade e se estende por toda a vida. Desse modo, a educação conforme a concebemos se dá “na

⁹ Essa discussão que se volta sobre o ser “camponês” e o seu território encontra melhor lugar num verbete publicado por Bernardo Mançano Fernandes no Dicionário da Educação do Campo, intitulado *Território camponês*, pp.

convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, LDB 9394/96, art. 1º)

Desse modo, tal perspectiva educacional volta-se aos povos do campo com vistas aos seus ‘saberes’ e ‘fazeres’ ressignificando-os a partir da dimensão do ‘território camponês’. Fernandes (2005) refere-se ao “campo” como território da ‘agri-cultura’ familiar camponesa em franca oposição ao campo do ‘agro-negócio’ e de *commodities* agrícolas propalados pela Educação Rural.

À medida que vamos estudando os elementos da Educação do Campo, vamos descobrindo o significado dessa concepção de educação que reivindica um novo projeto de nação e educa os sujeitos do campo sob a perspectiva da educação omnilateral enquanto processo de formação humana integral. Em vista disso, a palavra e a ação dos protagonistas da Educação do Campo os educam na luta por “Educação e Reforma Agrária” em defesa do território camponês como espaço vivo e em movimento; espaço de vida.

Por conseguinte, o diálogo com a realidade nos mostra que a Educação do Campo vê o campesinato¹⁰ resultante da luta e dos processos de Reforma Agrária como sinais de um novo tempo, no qual o campo vem se configurando como o lugar da ‘palavra’, do ‘saber’ e do ‘fazer’ dos homens e mulheres que vivem no/do campo.

Leonardo Boff ao tratar da importância do *Saber Cuidar* (BOFF, 1999) nos fala sobre a ‘Ética do humano’ e da ‘compaixão pela terra’ nos seguintes termos:

O ser humano, nas várias culturas e fases históricas, revelou essa intuição segura: pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. (...) Viemos da Terra e a ela voltaremos. A Terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. (BOFF, 1999)

O mesmo (BOFF, 1999) conclui,

Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de auto-realização e de autoconsciência. (Idem)

¹⁰ Mais elementos do debate atual sobre o **Campesinato** encontram-se num verbete homônimo publicado por Francisco de Assis Costa e Horácio Martins de Carvalho no *Dicionário da Educação do Campo* organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. (COSTA; CARVALHO, 2012, pp. 113-120).

Nesta perspectiva do cuidado com a terra e do respeito para com os homens e mulheres que nela vivem e trabalham emerge a Educação do Campo, fruto da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004) e das experiências das escolas itinerantes do MST (CAMINI, 1998; 2008).

A Pedagogia da Terra é, por sua vez, também, a Pedagogia do Movimento, a qual expressa uma concepção de educação voltada aos povos do/no campo, síntese integradora das proposições de *educação omnilateral* (MARX; ENGELS, 1983).

Frigotto (2012) afirma que tal proposição refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas.

Desse modo, a Proposta de Educação do MST encontra seus fundamentos na *escola do trabalho* (PISTRAK, 2000), na proposta da *escola unitária* elaborada pelo italiano Antonio Gramsci (2002), além daqueles oriundos das experiências de *Educação Popular* empreendidas pelo movimento de educação de base liderado pelo educador brasileiro Paulo Freire (1985).

Não obstante, esse conjunto de experiências ultrapassa as pedagogias tradicionais, tecnicistas, conservadoras, reprodutivistas, anteriores ao que atualmente convencionamos chamar de Educação do Campo.

Todas essas experiências reunidas em torno da Educação do Campo contribuem para a construção coletiva de um novo projeto de nação que passa pela educação. Em termos bíblicos diríamos que a Educação do Campo é portadora da ‘boa nova’ aos povos do campo, a fim de que eles (homens e mulheres) se libertem das alienações a que a cultura dominante os submete. Por conseguinte, não podemos perder de vista que a Educação do Campo não tem caráter salvacionista, mas que esta vem se configurando ao longo dos anos como uma proposta de educação reclamada pelos povos do campo a partir de suas experiências com *escolas itinerantes* (CAMINI, 1998; 2008) enquanto escola em movimento (HAMMEL, 2007).

Nos dizeres de Paulo Freire (1985), mediatizados pela palavra (diálogo) e ação, os sujeitos do/no campo vão se educando na luta por meio da aproximação crítica da realidade enquanto “ato criador capaz de gerar outros atos criadores” (FREIRE, 1985). Assim sendo, os conteúdos da formação humana integral são ditados pela realidade dos educandos e educandas, como, por exemplo, a “enxada” para o camponês ou “torno” para o metalúrgico.

Desse modo, a proposta de Educação do MST é, ao contrário da *Pedagogia do capital*¹¹ (MARTINS; NEVES, 2012), uma “educação para a libertação”, genuinamente uma *pedagogia do oprimido*¹², enquanto ato de conhecimento e meio de transformação da realidade. Ou seja, as discussões em torno da Educação do Campo vem ao longo dos anos engendrando um novo projeto de educação popular para além do capital e da cultura hegemônica, o qual conta em grande medida com as contribuições da proposta de educação do MST e de sua pedagogia.

O lugar de disputa dessas pedagogias é o chão da escola, pois enquanto a pedagogia do capital impõe a lógica do agro-‘negócio’ ao defender o estudo da transgenia como sinônimo de “melhoramento genético” e de “desenvolvimento tecnológico” (CEIAS, 2001, p. 101), quando da apresentação dos conteúdos de Biologia; a mesma lógica está presente no discurso que defende a “formação de mão-de-obra qualificada” para servir ao mercado ao tratar da “função essencial da avaliação” como medida da ‘capacidade’ e do ‘aproveitamento’ do aluno, com vistas à “promoção e seleção classificatória para o mercado de trabalho” (CEIAS, 2001, p. 105).

Por outro lado, a concepção que se tem de educação apresentada no *Documento básico do MST*, aprovado em fevereiro de 1991, em Piracicaba, interior de São Paulo, como resultado do 6º Encontro Nacional do Movimento Sem Terra é categórica ao afirmar que a prática de educação nas escolas de assentamento/acampamento deve “ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais” (MST, 2005, p. 29).

No sentido contrário a esse princípio da proposta de educação do MST, a sociedade meritocrática dá ênfase à premiação e à competição entre os indivíduos com base na “preparação para o vestibular”, quando da seleção dos conteúdos, instrumentos de avaliação e da realização de olimpíadas de Física (CEIAS, 2001, p. 147), Matemática (CEIAS, 2001, p. 203) e Língua Portuguesa (CEIAS, 2001, p. 189).

¹¹ Por *pedagogia do capital*, entendemos as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista (capitalismo nos séculos XX e XXI). (MARTINS; NEVES, 2012, p. 538-539)

¹² O professor Miguel G. Arroyo trata de modo magistral dessa relação da Educação do Campo com a Pedagogia do oprimido, no *Dicionário da Educação do Campo* organizado por ele mesmo em parceria com Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira e Paulo Alentejano. (FRIGOTTO, 2012, pp. 553-561)

Outro exemplo típico dessa prática é a ênfase que se dá às Olimpíadas de Português (CEIAS, 2001, p. 79) e Matemática (CEIAS, 2001, p. 66).

A Educação do Campo é um convite aos sujeitos do/no campo a olharem para dentro de si mesmos, a fim de se redescobrirem a partir de seu território camponês como sujeitos de um novo tempo na educação pública brasileira. Desse modo, o processo de formação humana integral ensina os sujeitos da educação (educadores/educandos) a “dizer a palavra” certa e a “realizar a ação” oportuna, nos espaços e tempos do território camponês em que se vive.

Portanto, é justamente a respeito da Educação do Campo como resultado desses “processos formativos” que vamos tratar aqui, quando nos voltarmos para a teia das relações humanas na organização e na militância em um acampamento de trabalhadores rurais Sem Terra, a exemplo do acampamento do “Buraco”; para o trabalho coletivo num acampamento, assentamento ou escola do campo; nos movimentos sociais, tais como, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Na nossa concepção, *Educação e Reforma Agrária* (nossas bandeiras de luta¹³) caminham juntas, são ‘partes’ de um mesmo processo. Ou seja, tudo isso faz parte dos “processos formativos” concebidos pela Educação do Campo enquanto formação humana resultante da luta que educa para a militância, enfrentamento e resistência; enfim, educa para a vida.

Desse modo, a Educação do Campo como categoria de análise pode ser vista também de outro prisma, como por exemplo, sob a ótica daquilo que revela o que ela não é. Neste caso, Educação do Campo não é Educação Rural¹⁴, antes se repelem, sem negam, se refutam mutuamente. Portanto, esta última concepção é radicalmente diferente daquilo que aqui denominamos Educação do Campo, pois como esta não se limita apenas à mera transmissão ou ensino de técnicas agropecuárias com vistas ao “agro-negócio”, como pretende a Educação Rural.

Os campos da Educação do Campo são outros, como por exemplo, o campo da “agri-cultura” camponesa, como bem descreve Fernandes e Molina (2004) ao apresentarem as *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do*

¹³ MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Nossas bandeiras**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/taxonomy/term/329>. Acesso: 16/nov/2014.

¹⁴ Vide: RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: Dicionário da Educação do Campo, organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp. 293-299.

Campo, quando discutem entre outras coisas o paradigma da Educação do Campo e os campos do agronegócio e da agricultura camponesa (FERNANDES; MOLINA, 2004, pp. 53-89).

Por conseguinte, se a Educação do Campo não é o equivalente à Educação Rural, o que vem a ser ela então? Podemos dizer que a Educação do Campo é uma concepção alternativa de educação frente às concepções existentes. Portanto, a mesma não se caracteriza apenas como uma “nova” pedagogia para uma “nova” escola do campo. Ou seja, a Educação do Campo não assume esse caráter novidadeiro das pedagogias reprodutivistas que muda a forma sem mexer na estrutura do sistema educacional e social.

A Educação do Campo é, portanto, “educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade” (CALDART, 1999: 24). Sendo assim, uma pergunta se impõe: qual é seu objetivo primordial, ou seja, o que ela visa exatamente? Ela vem se consolidando como uma pedagogia alternativa, específica e diferenciada das demais pedagogias por inserir-se na luta por outro modelo de sociedade com vistas a “uma humanidade mais plena e feliz”. Ou seja, a Educação do Campo é como bem preconiza István Mészáros¹⁵ na sua crítica ao capitalismo: “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005).

Em vista disso, a bandeira de luta em prol da educação e a articulação nacional “Por uma Educação Básica do Campo” são parte da estratégia de construção de um novo modelo de sociedade, no qual “o campo é entendido como um espaço de resistência no contexto das contradições entre capital e trabalho” (*Comitê Provisório de Educação do Campo*)¹⁶, uma vez que o capital subordina e condiciona todos os trabalhadores em nome do lucro a qualquer preço.

Por conseguinte, foi com base nessa concepção de campo e sob outra base formadora que a Educação do Campo emergiu dos movimentos sociais como pedagogia alternativa frente às pedagogias existentes (tradicional, tecnicista, reprodutivistas).

Neste caso, tomar a Educação do Campo como categoria de análise é partir do pressuposto de que tal pedagogia encontra suas bases epistemológicas na

¹⁵ MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html.

¹⁶ EDUCAMPO, Carta do Paraná para Educação do Campo. **II Seminário Estadual de Educação do Campo do Paraná**.

concepção dialética, especificamente no materialismo histórico, ao passo que resulta das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo enquanto concepção pedagógica “específica e diferenciada, isto é, alternativa” (KOLLING et. alli., 1999:8); contra hegemônica.

Os educadores das escolas do campo (itinerantes ou não) vem mostrando por meio de suas práticas educativas e experiências formadoras que “o campo existe e está vivo”, mas, sobretudo, que “está acontecendo um movimento social e cultural” e, principalmente, “um movimento educativo renovador” (KOLLING et. alli., 1999:8). Este fenômeno social é o que batizamos com o nome de Educação do Campo.

A este respeito Caldart (2012) afirma que, “...sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu”, a Educação do Campo “já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolve em outros lugares e com outras denominações”. (CALDART, 2012: 257)

Por conseguinte, a Educação do Campo embasada na pedagogia marxista (Gramsci¹⁷, Pistrack¹⁸), a qual concebe a *educação omnilateral*¹⁹, e imbuída desse espírito, nutre-se das ideias e práticas do educador brasileiro Paulo Freire e empreende uma pedagogia verdadeiramente do oprimido a partir da *educação popular*²⁰ e das práticas e experiências com as *escolas itinerantes*²¹ do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Eis o que se convencionou chamar, no Brasil, de Educação do Campo, como algo resultante da “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”.

Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING; CERIOI; e CALDART, 2002, p. 19)

¹⁷ GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

¹⁸ PISTRACK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000; e PISTRACK, Moisey M. (org.). **A Escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

¹⁹ O conceito de **omnilateralidade** é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral, típica da educação burguesa. A este respeito Gaudêncio Frigotto escreve um verbete intitulado “Educação omnilateral” para o *Dicionário da Educação do Campo*, 2012, pp. 265-272.

²⁰ A **Educação popular** tem lugar de destaque num verbete homônimo publicado por Conceição Paludo no *Dicionário da Educação do Campo*, 2012, pp. 280-285.

²¹ A **Escola Itinerante**, conforme o próprio nome sugere, acompanha o deslocamento das famílias Sem Terra e garante às crianças, jovens e adultos dos acampamentos do MST o direito à educação. (BAHNIUK; CAMINI, 2012, pp. 331-337)

Caldart (2012) afirma que, o surgimento da expressão *Educação do Campo* como um fenômeno social brasileiro pode ser situado no espaço (“onde”) e no tempo (“quando”). Suas origens nos remetem à efervescência do contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, quando no inverno de 98, esta emerge conceitualmente como sinônimo de “Educação Básica do Campo”. Posteriormente, com as discussões empreendidas no decurso da I Conferência subtraímos o termo “básica” e ampliamos o debate para todos os níveis de educação, desde o ensino fundamental (séries iniciais) até os níveis mais elevados do ensino superior (graduação e pós-graduação), passando a chamá-la simplesmente de “Educação do Campo” a partir das discussões do Seminário Nacional de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Dadas as condições históricas em que a educação rural foi sendo conduzida em terras brasileiras, Caldart (2012) afirma que,

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. (CALDART, 2012, p. 260)

Por isso, a proposta de Educação do Campo²² reclamada pelos movimentos sociais “não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses”, a qual segundo Caldart (2012) é “expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”. Uma vez que,

Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 18)

De acordo com nossas leituras, as contribuições para a construção do projeto de Educação do MST estão melhor apresentadas no *Dossiê MST Escola* (MST, 2005), um conjunto de documentos e estudos publicados pelo MST no período de 1990-2001, que dizem respeito ao processo de construção de uma concepção e

²² Veja em linhas gerais as **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**/Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Por Uma Educação do Campo, nº 5)

uma prática destinada a educar crianças, adolescentes, jovens e adultos das áreas de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária conquistadas pelo MST em seus 21 anos de história.

Para uma análise histórica mais rigorosa a leitura deste Dossiê deve ser combinada com a de outros textos que tratam da trajetória da educação e da história do MST no contexto da sociedade brasileira. Em vista disso, sugerimos especialmente a leitura da *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, (CALDART, 2000) na qual Roseli Salete Caldart discute algumas questões centrais, como por exemplo: Como interpretar o MST como experiência educativa? Que aprendizado o Movimento traz? Que matrizes pedagógicas recupera? Que papel é colocado para a escola e para os educadores?

Outro texto igualmente importante é um artigo intitulado *Educação no MST: balanço 20 anos*, (MST, 2004) o qual nos mostra que a história da educação no MST tem relação direta com o percurso do movimento como um todo.

A educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela infância. Antes mesmo da sua fundação, ocorrida em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2000, p. 500)

Desse modo, falamos de Educação do/no Campo, pois quando falamos *no* campo é por entender que “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (KOLLING; CERIOLLI; CALDART, 2002, p. 26), o que Fernandes (2012) chama de “território camponês” (FERNANDES, 2012, pp.746-750). Por outro lado, quando nos referimos à Educação *do* campo estamos querendo dizer que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ibid.), assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (ibid.), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria.

Eis o desafio empreendido pelos educadores e educadoras de todo o Brasil reunidos no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, e logo em seguida, pelos integrantes da I e II

Conferência Nacional “Por Educação do Campo”, as quais só foram possíveis de realização graças às ações da Articulação Nacional e das estaduais em torno da Proposta de Educação do Campo implementada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)²³, conforme veremos no tópico seguinte.

2.2 I ENERA e a I e II Conferência Nacional por Educação do Campo

Ao escrever sobre a Educação do Campo e sua trajetória histórica, Caldart (2000) começa apontando para o fato de que as mesmas entidades que apoiaram o I ENERA – 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – foram também depois, junto com o MST, as promotoras da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CONEC), a saber: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB), por meio do Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária. (CALDART, 2000, p. 266)

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. (CALDART, 2012, p. 258)

Caldart (2000) também observa que o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – começou a ser gestado durante a realização do I ENERA, mediante o desafio colocado pelo MST aos docentes de universidades públicas convidados ao encontro para “pensar um desenho de articulação nacional que pudesse ajudar a acelerar o acesso dos trabalhadores das áreas de Reforma Agrária à educação escolar” (Idem). Conforme Santos (2000), a ideia foi levada pela Universidade de Brasília (UnB) ao III Fórum das Instituições de Ensino Superior em

²³ Vide: ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST – Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis: ITERRA, 2005. O referido Dossiê (2005) é uma coletânea de textos do Setor de Educação do MST sobre a escola de educação fundamental. São 15 documentos produzidos entre 1990 e 2001 que remetem à continuidade da reflexão - 'o que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos do MST', quais as tarefas pedagógicas específicas da escola na formação dos Sem Terra e como organizar sua prática educativa para que contribua na construção do projeto de sociedade com emancipação social e humana.

Apoio à Reforma Agrária, em novembro de 1997, e o desenho do programa foi formatado entre janeiro e fevereiro de 1998²⁴.

Vejamos, ao final do I ENERA, em Brasília, as educadoras e educadores da Reforma Agrária homenageiam aos educadores Paulo Freire e Che Guevara proclamando o *Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro* (MST, 1997), no qual se lê

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. (MST, 1997)

Tal *Manifesto* é revelador, pois indica quem são os sujeitos da Educação do Campo: “educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos de todo o Brasil”.

Fato curioso é que pouco mais de um ano antes (1996) da realização do I ENERA (1997), em Brasília, os Sem Terra do acampamento do “Buraco” marcham para “ocupar” a sede do latifúndio da fazenda Pinhal Ralo, de propriedade do grupo madeireiro ARAUPEL (Giacomet-Marondim). Depois da primeira conquista (a Sede), como já afirmado no Capítulo I, os que estavam ali acampados continuaram unidos e organizados para “resistir” até que foram assentadas pouco mais de 1.500 (mil e quinhentas) famílias de trabalhadores rurais Sem Terra que atualmente se põem a “produzir” alimento e a gerar emprego e renda para pouco mais de 10 mil homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade.

²⁴ Para saber mais recomendamos a leitura do verbete sobre o **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** (Pronea) de autoria de Clarice Aparecida dos Santos que consta no Dicionário da Educação do Campo, pp. 631-639.



Fonte: José Ferreira Sobrinho. **Marcha da ocupação, 17 de abril** (Arquivo pessoal), 2006.

Por sua vez, quando da realização da *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, em Luziânia/GO, em julho de 1998, as educadoras e educadores ali reunidos, ao firmar seu compromisso pessoal e coletivo com os propósitos da Educação do Campo, comprometem-se a “Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional”, propósito também expresso no *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (MST – I ENERA, 1997), na *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (CALDART, 2000) e por todas as entidades que integram o *Movimento Nacional de Educação do Campo* (MUNARIM, s/d.).

De volta à discussão acerca do *Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária*, nos damos conta de que este além de indicar os sujeitos, também indica qual é a função social de educadoras e educadores das escolas do campo em conformidade com a *Proposta do Setor de Educação do MST*²⁵: “colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais” (MST, 1997, item 1).

Em vista disso, na Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo seus integrantes fazem questão de anunciarem ‘quem são’, ‘o

²⁵ Para saber mais recomendamos: **Educação**: Uma bandeira histórica do MST. Disponível em: Acesso: 23/ago./2014.

que defendem’, ‘o que querem’ e ‘o que irão fazer’. Ambos tem em comum, a luta “Por uma Política Pública de Educação do Campo”.

Por conseguinte, ressaltamos também a inegável sintonia que há – e não poderia ser diferente – entre a prática dos acampados do “Buraco” e aqueles educadores reunidos no I ENERA ao manifestarem sua “profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país” e ao compartilharem do “sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil” (MST, 1997, item 2). Projeto este que tem seus alicerces na *Proposta de Educação do MST*, porém sem repercussão aparente no PPP do CEIAS, objeto de nossa pesquisa.

Entretanto, assim como as educadoras e educadores do I ENERA, “compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo”, mas como bem afirmaram estes educadores, ela “é um elemento fundamental nos processos de transformação social”. (MST, 1997, item 3)

Sendo assim, os participantes da *I e II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo* (CNEC); representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG’s e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas, entre outros; todos estes empreendem juntos uma nova pedagogia: a pedagogia do movimento e da lógica da ação política contra a lógica do capital.

Eis porque nossa pesquisa se debruça na análise e compreensão da sintonia e do tom dissonante entre a proposta do MST – Setor de Educação do Paraná e o PPP da referida escola do campo justamente por entendermos que a educação não tem caráter salvacionista, mas contribui significativamente com os processos de formação humana e transformação social.

Portanto, a luta desses educadores é em defesa de “um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário”. Por conseguinte, “que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio”. (II CNEC, 2004 – Declaração Final)

Desse modo, o *Manifesto* daqueles reunidos no I ENERA dá a tônica dos princípios fundamentais da Educação do Campo expressos na proposta de educação do MST, ao passo que traz consigo os elementos fundamentais de uma verdadeira pedagogia do oprimido. Ou seja: “A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido”. (CALDART [(org.)], 2012, p. 263)

Portanto,

Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. (MST, 1997, item 8).

A este respeito o Prof. Bernardo Mançano Fernandes, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, ao escrever sobre *Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais* (FERNANDES, 2005), o mesmo defende que “a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”. Portanto, para Fernandes (2005), expressões como *Educação na Reforma Agrária*²⁶ e *Educação do Campo*²⁷ se complementam, pois nasceram simultaneamente, ao passo que uma tem quase o mesmo sentido que a outra.²⁸

Desse modo,

A Educação na Reforma Agrária refere-se às *políticas educacionais* voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, tal forma de educação é parte da Educação do Campo enquanto modalidade de ensino (FERNANDES, 2005).

Por conseguinte, seguindo essa linha de raciocínio, a Educação do Campo é compreendida como “um processo em construção que contempla em sua lógica a

²⁶ PARA SABER MAIS: Recomendamos a leitura do verbete **Programa nacional de Educação na reforma agrária** (PRONERA), parte integrante do Dicionário da Educação do Campo, organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto, publicado pela editora Expressão Popular, em 2012. (CALDART, 2012, p. 629-637)

²⁷ Vide: CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012 (p. 257-265).

²⁸ Recomendamos também a leitura do verbete Território camponês, de autoria do Prof. Bernardo Mançano Fernandes (In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 744-748).

política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo”. (Idem)

No *Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro* (1997), declaramos nossos desejos e anseios e anunciamos aquilo por que lutamos:

Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país. (MST, 1997, item 7)

Eis o verdadeiro significado de “ocupar o chão da escola”, de lhe dá vida e sentido enquanto ‘escola em movimento’, ‘escola itinerante’, ‘escola do campo’, por assim dizer. Foi assim que começou a experiência educacional da escola em movimento no acampamento do Buraco (Foto 01), depois ‘escola itinerante’ na sede da fazenda Pinhal Ralo (Foto 02), de propriedade do grupo madeireiro Giacomet-Marodin (Araupel S.A.) já ocupada pelos Sem Terra em Rio Bonito do Iguaçu/PR.



Fonte: Correio do Povo. **Acampamento do Buraco**, 1996.



Fonte: CEIAS, Colégio Estadual Ireno Alves (Arquivo da escola), 1998.

E, por fim, Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos (Foto 03), situado no maior assentamento de Reforma Agrária no Brasil.



Fonte: CEIAS, **Colégio Estadual Ireno Alves** (Arquivo da escola), 2011.

Por tanto, a Proposta de Educação do Campo elaborada pelo coletivo de educação do MST não é um sonho irrealizável ou de realização imprevisível como algo que está fora da realidade, que nunca foi realizado no passado nem poderá vir a sê-lo no futuro. Desse modo, Educação do Campo é a utopia que se materializa no 'chão da escola'. Eis porque acreditamos numa escola que desperte os sonhos de

nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo (MST, 1997, item 9). Esse é o nosso credo e, portanto, nosso maior propósito de realização enquanto educadores do povo camponês.

Entendemos que, “para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas”. (MST, 1997, item 10).

Na *Declaração Final* da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, quando dos “Compromissos e Desafios” firmados pelas Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, estabeleceu-se um firme compromisso perante o desafio de “Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo” (I CONEC, 2002, item 7). Desde então o MST vem formulando uma proposta de educação com base numa “pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares, etc.” (Idem)

Tais princípios pedagógicos traduzem na essência a Proposta do Setor Estadual de Educação do MST para as escolas do campo no Estado do Paraná, o que de certa forma ‘caminha’ em sentido contrário àquilo que constatamos na leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual do Campo ‘Ireno Alves dos Santos’ e nos Planos de Trabalho Docente (PTD) dos professores e professoras da referida escola.

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (MST, 1997, item 12)

Eis que tal pressuposto do *Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro*, expresso no I ENERA, na capital federal, em julho de 1997, traduz a essência da Proposta do Setor Estadual de Educação do MST para as escolas do campo quando reafirma seu “compromisso político e pedagógico com as causas do povo”. Daí seu lema: *Reforma Agrária – uma luta de todos!*

No capítulo seguinte veremos como isso se traduz na prática do Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos, situado na comunidade Arapongas, uma das principais comunidades deste assentamento que leva o mesmo nome do colégio em questão.

CAPÍTULO III

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST E O PPP DO CEIAS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Quanto mais planejada for uma ação, maiores as condições de se inventar coisas novas; e maior facilidade de alterar a ação, tornando o próprio plano flexível e adequado às informações que o processo permanente de avaliação vai fornecendo. *(Dossiê MST Escola, 2005, p. 107)*

3.1 O ponto de partida: A concepção de educação contida no PPP do CEIAS

Sabemos que toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. Sendo assim, o conjunto dessas aspirações, bem como os meios para materializá-las, é o que dá forma e vida ao que chamamos de Projeto Político-Pedagógico (PPP). Como podemos observar, as próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele. Veja, ele é **projeto**, pois reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo; entretanto, é também **político** por considerar a escola como um espaço/território de formação humana de sujeitos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. Por conseguinte, é também **pedagógico** porque define e organiza as ações e os projetos educativos necessários ao processo de formação humana, ensino e aprendizagem de velhos e novos saberes.

Nesse sentido, ao associar essas três dimensões (a ideia do *projeto* e o caráter *político* e *pedagógico*), o PPP ganha força enquanto manifestação de um desejo coletivo que indica a direção a seguir não apenas para educadoras/educadores, mas para todos os sujeitos do processo de formação humana: educandas e educandos, familiares, enfim, comunidade em geral. No entanto, o Projeto Político-Pedagógico precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre qual “marcha” seguir pelos caminhos dos ‘saberes da terra’, mas também flexível o bastante para se adaptar às necessidades de formação do homem integral em “todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano”.

Frigotto (2012) apresenta com clareza do trata a formação do homem integral ao escrever que,

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais paraceu pleno desenvolvimento histórico. (FRIGOTTO, 2012, p. 265)

Neste sentido, especialistas em Educação do Campo (Edgar Jorge Kolling, Irmão Néry - FSC²⁹, Mônica Castagna Molina, Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus, Miguel Gonzalez Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Roseli Salet Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto, Paulo Cerioli, Clarice Aparecida Santos, César José de Oliveira, Clarice S. Duarte, Fernando Michelotti, entre outros) defendem que no momento da elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo precisam contemplar “o contexto” e “o lugar do campo na sociedade moderna”; a “relação e interação cidade-campo” e “a realidade da educação no campo”; os “compromissos, desafios e propostas de ação”; os “sujeitos da educação” (quem são, o que desejam, quais suas bandeiras de luta); “valores, princípios, objetivos e práticas”; “linhas de ação”; a relação com a terra, os movimentos sociais e as famílias camponesas; suas diretrizes pedagógicas e proposta de educação para as escolas do campo.

Entretanto, apesar do PPP do CEIAS seguir o mesmo itinerário formal de elaboração da “sua proposta pedagógica”, conforme orienta a SEED/PR: missão, clientela, dados sobre aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas, plano de ação da escola. Seu Projeto Pedagógico tem como enfoque a participação dos professores, dos pais e da comunidade e sua Proposta Pedagógica foi elaborada pelo coletivo da escola.

A gestão democrática busca consolidar os mecanismos de participação e democratização da gestão escolar e fortalecer a autonomia da escola, implicando uma tomada de posição dos segmentos sociais (pais, professores, funcionários, estudantes). (CEIAS, 2012, p. 27)

²⁹ O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, **FSC**, *Fratum Scholarum Christianorum* (mais conhecidos em alguns locais como Irmãos de La Salle ou Irmãos Lassalistas) é uma congregação religiosa de Irmão leigos fundada por São João Batista de La Salle.

Quanto ao ponto de partida para a elaboração da referida proposta pedagógica esta baseou-se no seguinte pressuposto:

...esta concepção pedagógica compreende o sujeito humano em sua totalidade, é problematizadora, considera as representações das situações vivenciadas, suas análises e, por conseguinte, a ação, que é o movimento dialético de construção do saber, ou seja, parte-se da prática concreta, teoriza-se essa prática e constrói-se uma nova ação que já não é a mesma, é nova, refundamentada. (CEIAS, 2012, p. 10)

Neste aspecto a proposta pedagógica do CEIAS converge com a proposta de educação do MST no tocante aos princípios filosóficos, pois estes “dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação” (MST, 2005, p. 160). Exemplo emblemático é a “educação para a transformação social” (p.161) e a “educação como um processo permanente de formação e transformação humana” (p.164).

No entanto, há também uma concepção de educação expressa no PPP do CEIAS que consideramos relevante, a qual se baseia no seguinte argumento:

A educação se constitui como estratégia de promoção para as transformações na comunidade. Valorizando assim o território, não só como espaço de produção e poder, mas também de vida, de relações sociais, de cultura e de relação com a natureza. Respeitando suas particularidades e especificidades do local onde está inserida e assumindo uma visão de totalidade. Que estes sejam sujeitos protagonistas de suas histórias, sem perder de vista sua identidade. (CEIAS, 2012, p. 9)

Por sua vez, a Constituição de 1988 assegura no seu art. 205 a como educação, “direito de todos e dever do estado e da família”, a qual “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF 88, art. 205).

O fato é que os dados da realidade revelam o contrário: ao invés de “pleno desenvolvimento da pessoa”, as escolas tem de conviver com a repetência, a evasão e o fracasso escolar; ao passo que o conceito de cidadania ali apresentado também é questionável.

No entanto, a proposta do MST se afina com a Carta Magna de 88 ao defender a “educação para o trabalho e a cooperação” (MST, 2005, p. 160) como um princípio filosófico. Porém, a concepção de educação para o MST vai além da educação escolar que começa com a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e vai até os níveis mais altos do Ensino Superior.

A educação é, portanto,

Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade. Por isso ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. (Idem)

Por sua vez, no PPP do CEIAS lê-se a seguinte afirmação

A educação diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente do aprendizado do ser humano (CEIAS, 2012, p. 23).

Aqui é possível apontar mais uma compatibilidade entre aquilo que propõe o MST e a concepção do CEIAS acerca da educação.

Em vista disso, afinados com essas duas visões da educação como um processo e não um fim em si mesmo,

Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores. (MST, 2005, p. 161)

Na proposta pedagógica do CEIAS lemos que, “o ato de educar”, nessa perspectiva, “parte da realidade socialmente construída, de conhecimentos empíricos, do cotidiano das pessoas” (CEIAS, 2012, p. 23), sendo que o mesmo “amplifica-se pela escolarização nos conteúdos científicos”. Assim, segundo essa proposta, “a formação do ser humano, parte da realidade prática, vivenciada pelos

alunos e permite-lhe atuar conscientemente na sua realidade social objetivando a melhoria das condições de vida” (Idem).

O referido PPP pauta-se no artigo 206 da Constituição de 1988, quando determina que o ensino deva ser orientado por vários princípios, sendo o primeiro deles o da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, CF 88, art. 206). Em tese, do ponto de vista teórico, quanto aos contornos normativos, isso significa a democratização dos espaços escolares, não mais centrado na escola urbana – núcleo da maioria das escolas de educação básica espalhadas por todo o país –, mas permitindo conceber diversas modalidades de educação, em nosso caso, a Educação do Campo nos termos em que propõe o MST em discussão com as comunidades do assentamento Ireno Alves dos Santos.

Atualmente, dentro do assentamento Ireno Alves onde se encontra situado o CEIAS, objeto de nossa pesquisa, há duas (02) escolas municipais e mais duas (02) escolas estaduais do/no campo que oferecem educação formal que vai desde a educação infantil, passando pelas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio, havendo ainda Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde a alfabetização até o Ensino Médio e CELEM – Centro de Língua Estrangeira Moderna. Tais conquistas dos movimentos sociais organizados (MST, MPA, MAB) garantem educação do/no campo aos sujeitos que vivem e trabalham nos assentamentos da Reforma Agrária em Rio Bonito do Iguaçu, pondo fim à nuclearização da escola urbana para receber alunos de outras partes do município.

Conquista relevante, em termos de Educação do Campo, para o município de Rio Bonito do Iguaçu, que aqui vale a pena destacar, entre tantas outras, é que na antiga ‘Vila Velha’ da ELETROSUL (Centrais Elétricas S.A.), denominada pelos militantes do MST de ‘Rurópolis’, foi construído um Centro de Agroecologia (CEAGRO) ligado ao MST que oferece curso técnico nesta área em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

A existência desses dois centros de excelência em Educação do Campo, em nosso município, tem contribuído significativamente para ampliar nossa concepção de “campo” como algo que tem um significado que “incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura”, mas que também os ultrapassa ao acolher em si, “os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”. Portanto, o campo nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos, com a própria

produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (FERNANDES, 2012)

Por conseguinte, pensar a Educação do Campo significa considerar que “há uma cultura no campo que se deve fazer presente na escola”. Desse modo, as *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo* (SEED/PR, 2006) para a educação pública nas escolas do Estado do Paraná, tem “a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares”, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termo das identidades sociais dos povos do campo, quanto na valorização de diferentes lugares do país.

Do ponto de vista dos contornos normativos, as DCE's *da Educação do Campo* no Estado do Paraná também significam importante conquista dos movimentos sociais (MST, MPA, MAB) para as áreas de assentamento, pois reconhecem a importância e a necessidade das escolas do/no campo para os sujeitos de nele vivem e trabalham.

O tempo-eixo 1996 a 2012 é um marco significativo para a nossa pesquisa, porque é a partir de 1996 que começamos a experimentar a materialização da proposta de educação do MST na escola itinerante do acampamento do Buraco, antes da ocupação da sede da fazenda Giacomet-Marodin. Por sua vez, 2012 marca o fim do governo Roberto Requião no Estado do Paraná, período em que é criado o Departamento da Diversidade dentro da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) e junto à ele a Coordenação da Educação do Campo, a qual organiza e publica as *Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo* (2006) no Estado do Paraná.

Neste meio tempo, no entanto, fundamentados na Pedagogia do Movimento (2012) e amparados pelas *Diretrizes Curriculares* (2006), o coletivo da comunidade escolar do CEIAS revisa sua proposta pedagógica em sintonia com aquilo que defende Caldart (2002) ao tratar da Educação no/do campo, quando argumenta que esta modalidade de ensino tem dupla denominação, pois se configura como Educação *no* campo, porque “o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive”, mas também é Educação *do* campo, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 26)

Assim, a proposta pedagógica do CEIAS começa a ser revista levando em consideração uma série de aspectos do mundo camponês que influenciam de forma determinante a vida campesina dos sujeitos do campo em áreas de assentamento, como é o caso do assentamento Ireno Alves dos Santos. Entre tais aspectos destacam-se: o sentido de tempo, que possui peculiaridades próprias para os sujeitos do campo, os quais se adequam às tarefas do trabalho, a sazonalidade, aos movimentos migratórios em busca de melhores condições de vida e sobrevivência, dentro e fora do campo. A compreensão de tais fatores conflita radicalmente com os ditames do capital e da ideologia hegemônica quanto ao entendimento destas questões, pois em geral a cultura dominante não considera as características diferenciadas do território camponês e dos sujeitos que vivem no/do campo, que resiste de modo contra hegemônico. “Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores *do e no campo*”. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326)

Desse modo, o CEIAS estabelece como um de seus objetivos primordiais tornar a escola um local de apropriação de conhecimentos científicos, construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimento em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana.

Partindo desse pressuposto entendemos que,

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326-327)

Por conseguinte, a proposta pedagógica do CEIAS ressalta o caráter do “trabalho como princípio educativo” (CEIAS, 2012, p. 24).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, a proposta do MST para a educação volta-se para princípios filosóficos e pedagógicos que, ao mesmo tempo, respeitam as diferentes realidades e estimulam a reflexão crítica. Com base em tais princípios, busca-se a construção de um ambiente educativo que vincula a escola aos processos econômicos, políticos e culturais.

Na prática esses princípios não se separam, uma vez que “Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos”. (MST, 2005, p. 160)

Molina & Sá (2012) defendem que

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326)

Neste caso, a escola do campo por nós pesquisada encontra-se inserida nas relações sociais do mundo capitalista e se choca com uma cultura individualista e competitiva, radicalmente oposta ao princípio da “educação para a cooperação”, conforme propõe o MST, a qual assume a tarefa e o dever de proporcionar aos sujeitos do campo, elementos que os leve à compreender tal situação e agir conscientemente de forma a superar essa realidade, caminhando para uma sociedade mais justa, igualitária e, portanto, mais humana.

Por sua vez, a proposta pedagógica do CEIAS estabelece também como objetivo construir uma escola que desvele toda e qualquer forma de discriminação e preconceito; que seja de fato, inclusiva e democrática. Porém, seu PPP não anuncia ‘como’ e nem quais são seus ‘campos’ de atuação.

Todavia, a concepção de educação contida no PPP do CEIAS traduz uma a concepção de escola do campo enraizada no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema capitalista. Segundo o qual, “o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

Portanto,

A especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do agronegócio e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo. (Idem)

Tal concepção de *escola do campo*³⁰ defendida pelo MST se insere na perspectiva gramsciana da *Escola unitária*³¹, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxista da “formação

³⁰ A concepção de **escola do campo** é debatido com mais profundidade por Mônica Castagna Molina e Lais Mourão Sá num artigo homônimo publicado como verbete no *Dicionário da Educação do Campo*, 2012, pp. 326-333.

³¹ A proposta da **escola unitária** foi elaborada pelo italiano Antonio Gramsci, a qual tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes. A separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica também seria eliminada na escola unitária. (RAMOS, in: *Dicionário da Educação do Campo*, 2012, p. 341).

humanista omnilateral”, com sua base unitária integradora da *luta social* e da *organização coletiva*, em sua articulação necessária com as matrizes do *trabalho*, da *cultura* e da *história* (Caldart, 2004), tendo em vista a “formação dos intelectuais da classe trabalhadora”³².

O MST nesse 21 anos de sua trajetória de luta e organização dos trabalhadores do campo foi construindo uma concepção de educação e de escola que recupera algumas matrizes pedagógicas, conforme veremos a seguir.

3.2 A Proposta do Setor Estadual de Educação do MST

Conforme vimos anteriormente, a Proposta de *Educação do Campo* empreendida pelo Setor Estadual de Educação do MST se insere também naquela perspectiva gramsciana da *Escola unitária*, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxista da “formação humanista omnilateral”, com sua “base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura”, tendo em vista a “formação dos intelectuais da classe trabalhadora”.

Nesta perspectiva encontram-se as bases para a elaboração de uma proposta *para e com* os sujeitos do campo. Em tal proposta de educação encontram-se também os elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo reclamado pelos movimentos sociais, particularmente, o MST.

Afinal, o que propõe a Pedagogia do Movimento Sem Terra? Quais os traços que a identifica ainda em construção? Quais seriam os elementos da educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento? Quais valores e princípios os unem e os move em torno desta proposta? Quais seus objetivos comuns? E quais práticas confirmam sua existência? Eis algumas das questões que motivaram esta pesquisa acerca das contribuições da proposta de educação do MST para as escolas do campo, especialmente, o Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos.

Entre os desafios e propostas de ação do Movimento Nacional da Educação do Campo encontramos o desafio de “vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento

³² Essa discussão ganha lugar no verbete **Escola Única do Trabalho**, publicado pelo Prof. Luiz Carlos de Freitas no *Dicionário da Educação do Campo*, 2012, pp. 337-341.

nacional” (Munarim, s/d). Outra proposta igualmente louvável é a de “viver novos valores culturais”. Ao passo que propõe a ousadia de “fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo”, “lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização”, “formar educadoras e educadores do campo”, “produzir uma nova proposta de educação básica do campo”, mas, sobretudo, “envolver as comunidades nesse processo”. (KOLLING, E. J. et. alli [(orgs.)], 1999)

O trabalho do MST no campo da educação tem tanta relevância social que foi reconhecido e premiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em 1995, com o prêmio “Educação e Participação” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012). Tal reconhecimento público mobilizou os Sem Terra para a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) em julho de 1997, “uma espécie de apresentação pública do trabalho que vinha sendo desenvolvido nas escolas dos assentamentos, na educação de jovens e adultos, na educação infantil e na formação de professores” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 503).

Foi das discussões realizadas durante o I ENERA que brotou a proposta de criar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e desse mesmo movimento que o MST assumiu o protagonismo no processo de construção das Conferências Nacionais de Educação do Campo; eventos que contribuíram significativamente para a construção coletiva de seu projeto político-pedagógico, o qual propõe “uma educação centrada no desenvolvimento mais pleno do ser humano e ocupada com a formação de lutadores e construtores de novas relações sociais”. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 505).

O objetivo central da Proposta de Educação do MST é “organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações no interior de sua organicidade e, com base nessa intencionalidade, elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como formar seus educadores”. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 505)

Por conseguinte, um dos muitos lugares possíveis em que se materializa o projeto político pedagógico da Educação do Campo é na escola. Desse modo, no âmbito da construção de uma política pública o debate principal sobre o projeto pedagógico das escolas de educação básica diz respeito a duas questões centrais,

a saber: (1) a especificidade da Educação do Campo; e (2) a forma de construção do projeto pedagógico das escolas do campo. (II CONEC, 2004, p. 15)

Quando da materialização do Projeto Político Pedagógico no âmbito escolar o MST propõe “uma educação centrada no desenvolvimento mais pleno do ser humano e ocupada com a formação de lutadores e construtores de novas relações sociais.” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 505)

Portanto,

(...) uma concepção de educação que vincula a produção da existência social à formação do ser humano, considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado projeto de sociedade e de humanidade. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 506)

Eis o porque das razões históricas pelas quais “a reflexão pedagógica do MST começou dentro da escola, mas precisou sair dela, ocupando-se da totalidade formativa em que se constituiu o movimento, para a ela retornar...” (Idem).

Ao tratar da *Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), Caldart (2012) escreve que,

A Pedagogia do Movimento afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana. (CALDART, 2012, p. 546)

Sendo assim, tal pedagogia tem por objetivo a reflexão, a crítica, a ordenação e a sistematização do processo educativo, mas principalmente a formação humana integral, a qual não se resume à mera instrução e transmissão de conteúdos descolados da realidade.

Portanto,

A Pedagogia do Movimento reafirma, para o nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo. (CALDART, 2012, p. 546)

Desse modo, a Proposta de Educação do MST aponta para além dos encaminhamentos metodológicos dirigidos a pedagogos e educadores, uma vez que

(...) pretende indicar uma nova forma escolar, uma nova forma de organização do trabalho da escola que permita o desenvolvimento de estudantes com capacidade e auto-organização, conscientes de seu tempo, cientes de seus compromissos com um mundo cada vez mais complexo; um mundo no qual é preciso ser ao mesmo tempo um lutador e um construtor de uma nova realidade mais justa, mais democrática e participativa. (FREITAS; SAPELLI; CALDART, 2013, p. 10)

Conforme bem descreve Caldart (2000; 2012),

(...) o MST tem uma pedagogia que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome *Sem Terra*, e que, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte e pode orientar ações organizadas especificamente para educá-las... (CALDART, 2012, p. 546-547)

Imbuída desse propósito, a *Pedagogia do Movimento* procurar fazer “o diálogo com a experiência histórica da classe trabalhadora” em diferentes tempos e lugares, “buscando contribuir na formulação de um projeto educativo comprometido com a construção da sociedade do trabalho, com igualdade social e participação plena de todas as pessoas, conforme suas necessidades e capacidades, nos processos de decisão e de produção da vida, em todas as suas dimensões”. (FREITAS; SAPELLI; CALDART, 2013, p. 11)

Conseqüentemente, o projeto político e pedagógico do MST vem sendo construída a partir da experiência de “um novo jeito de ser escola do/no campo” e de sua inserção na *luta social* como matriz formadora que possibilite o desenvolvimento integral de educandos e educadores.

Neste caso,

O objetivo principal do MST no âmbito da educação é ajudar a formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como lutadores, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e construtores de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de vida humana criadora. (Idem)

Com base nos objetivos preconizados pela Pedagogia do Movimento, os Sem Terra vem delineando “os campos da Educação do Campo”, a extensão do “território camponês” e conquistando/construindo “escolas do/no campo” vinculadas a vida concreta dos sujeitos do campo e às matrizes de formação humana integral: *luta*

social, organização coletiva, em sua articulação necessária com as matrizes do *trabalho, da cultura e da história* (Caldart, 2000; 2004; 2012)³³.

Neste caso, as *matrizes formadoras* dizem respeito aos processos de desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais do ser humano integral inserido na luta social, sujeito militante numa dada organização coletiva historicamente constituída e, por conseguinte, igualmente inserida no mundo do trabalho e da cultura que ele produz e que o produz no movimento da história.

Portanto, quando tratamos aqui das matrizes formadoras e das matrizes pedagógicas estamos empregando estes termos como sinônimos que se referem a “atividades ou situações do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano” enquanto *princípios educativos* norteadores da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Nesta perspectiva, a Proposta de Educação do MST vem sendo pensada no plano da formação humana e não apenas da mera instrução. Conseqüentemente, tal concepção atrelada à ideia da matriz formadora como princípio político-pedagógico traz no seu bojo a concepção de educação como “processo intencional de busca do desenvolvimento multilateral do ser humano”.

Portanto, a Educação do Campo proposta pela Pedagogia do Movimento e praticada em acampamentos e assentamentos dos Sem Terra de todo o Brasil não é algo aleatório, assistemático; antes, porém, ação planejada, intencional, organizada coletivamente, com vistas à formação humana integral.

Nossa pesquisa volta-se a partir daqui para a análise de como isso se materializa ou não na “escola do campo” – o Colégio Estadual Ireneo Alves dos Santos – situada no maior assentamento de trabalhadores rurais Sem Terra do Brasil, um dos maiores da América Latina.

3.3 Análise da Proposta Pedagógica do CEIAS e o coletivo da escola

Desde a década de 1990, a ideia do Projeto Pedagógico para a escola pública brasileira vem ganhando espaço cada vez maior no meio acadêmico, nos discursos

³³ *Matrizes formadoras* – são elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano no sentido de constituir-lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir. (FREITAS; SAPELLI; CALDART, 2013, p. 12)

oficiais e contornos normativos. Por sua vez, na efervescência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o MST que já tinha uma trajetória histórica em defesa de ampla Reforma Agrária como bandeira de luta e já vinha sistematicamente colhendo experiências pedagógicas com os frutos das chamadas Escolas Itinerantes (CAMINI, 1998; CAMINI, 2008), também começa a esboçar sua Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000) e, conseqüentemente, sua Proposta de Educação (ITERRA, 2005) em nítida consonância com o artigo 12 da LDB, inciso I, quando prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (COLOMBO, 2004, p. 102), deixando explícita a ideia de que a escola do campo não pode colocar de lado a reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

Desse modo, o PPP não pode e não deve ser somente uma “carta de intenções”, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve expressar a reflexão e o trabalho realizado com todo o conjunto da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de educação, mas, sobretudo, aos anseios de toda a comunidade escolar, bem como às necessidades locais e específicas do território camponês à que pertence a referida escola do campo. Por conseguinte, a Proposta Pedagógica é a concretização da identidade da escola do campo e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade para todas e todos os sujeitos do campo.

Não obstante, o PPP indica uma direção, pois se constitui num “ato intencional” que deve ser definido coletivamente, por isso mesmo, a Proposta Pedagógica das escolas do campo é, também, “um projeto político” por estar intimamente ligado aos compromissos e desafios de nosso tempo na luta contra a expropriação e o capital que a explora.

Todavia, a Proposta Pedagógica é um documento que identifica a instituição de ensino e, conseqüentemente, explicita suas características específicas, compromissos e desafios. Pellegrini (2002) define o PPP como um documento muito importante, conforme podemos observar:

Se as escolas tivessem documento de identidade ele seria a proposta pedagógica (...) informações valiosas para identificar o “dono”: missão, que aluno deseja formar, metodologia de trabalho e formas de avaliação. Assim como as pessoas são únicas, também os

colégios constroem a proposta pedagógica para se identificar.
(PELLEGRINI, 2002, p. 40)

Um fato a ser ressaltado é no que se refere à importância da construção coletiva da Proposta Pedagógica das escolas do campo, pois a mesma deve levar em consideração a opinião de todos os sujeitos do campo, pois também devem ser envolvidos nos processos de formação humana, visando uma educação omnilateral. Portanto, quando da elaboração do PPP os sujeitos envolvidos devem considerar principalmente o diagnóstico da comunidade camponesa onde está inserida a escola, bem como os anseios da mesma, pois é para aquele território camponês que ela existe.

Dessa forma, a Educação do Campo aqui defendida se constitui como uma proposta política e pedagógica para as escolas do campo e como estratégia de promoção para as transformações na comunidade camponesa. Valorizando assim o território camponês, não só como espaço de produção e poder, mas também de vida, de relações sociais, de cultura e de relação com a natureza. Respeitando particularidades e especificidades do local onde está inserida.

Reiterando, historicamente os assentamentos aqui mencionados foram conquistados a partir da maior ocupação do Sul do Brasil, realizada em 1996, na fazenda Giacomet-Marodim, também conhecida como ARAUPEL. Segundo Izabel Grein, da coordenação nacional do MST e do Setor de Educação do Paraná, a implantação dos assentamentos na região é um dos exemplos de enfrentamento dos trabalhadores Sem Terra ao modelo do agronegócio, democratizando 26 mil hectares do latifúndio antes pertencentes às famílias Giacomet-Marodim.

Entretanto, com a fixação das famílias camponesas em seus lotes foi surgindo uma demanda cada vez maior por escolas mais próximas das comunidades que iam surgindo neste grande território camponês do assentamento Ireno Alves dos Santos. Agora a necessidade exigia que os sujeitos do campo ocupassem o “latifúndio do saber” no “chão da escola”.

No caso do CEIAS, o espaço foi determinado pelo INCRA, e a própria comunidade decidiu o local da construção do Colégio que recebeu o nome de Colégio Estadual Ireno Alves dos Santos, o qual foi fundado no ano de 1999, hoje Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos. A instituição localizada na comunidade Arapongas inicialmente atendia alunos de 5ª a 8ª série do Ensino

Fundamental, mas com o passar do tempo surgiu demanda para implantação do Ensino Médio, EJA e CELEM.



Fonte: CEIAS. Disponível em: <http://www.rbnirenoalvesdos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/31/2234/337/arquivos/File/PPP2012.pdf>. Acesso: 28/12/2013

Atualmente o CEIAS atende alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio regular, além de educandos da EJA e CELEM, abrangendo um universo de aproximadamente 150 famílias da comunidade Arapongas, além de outras comunidades vizinhas, tais como: Nova Estrela, Alta Floresta, Campos Verdes, Juriti, São Francisco, Santo Antônio, Guadalupe, Boa Esperança, Nova Prata e Sagrado Coração de Jesus, sendo todas elas atendidas pelo transporte escolar.



Fonte: Correio do Povo. **Família de assentados da comunidade Arapongas**, assentamento Ireno Alves dos Santos, 2012.

No ano de 2012, quando da coleta de dados como base na observação e análise da localização no tempo e no espaço da comunidade escolar atendida pelo CEIAS, buscou-se fazer uma descrição analítica da comunidade onde se localiza a referida instituição educacional (arruamento, moradias, transportes, centros de lazer e cultura, comércio, serviços públicos, etc.), como também uma descrição da escola (tipo de prédio, dependências, conservação, limpeza, merenda, biblioteca, laboratório, zeladoria, salas, ambiente dos professores, sala de vídeo, entre outros aspectos).

Quanto ao trabalho no campo, cerca de 90% já se assentam sobre a condição de camponês, reconhecendo-se como colono, agricultor, lavrador ou campesino (CEIAS, 2012, p. 11). Alguns, porém, continuam atrelados à lógica do agronegócio, priorizando a monocultura, principalmente com base na produção de soja e na criação de pequenos rebanhos leiteiros com vistas à comercialização de matéria-prima junto às cooperativas de leite da região.

É interessante destacar que 73% dos educandos e educandas é fruto da mobilização inicial que resultou no assentamento que leva o nome do colégio (Idem). Nessa mesma proporção militaram no MST quando do processo de acampamento até a criação do assentamento. Entretanto, depois da divisão espacial do território camponês em lotes houve distanciamento por parte dos assentados da organização do Movimento e de suas ações. O que explica isso em parte é o fato de um número considerável de camponeses da comunidade Arapongas e arredores terem adquirido seus lotes por meio de compra daqueles que antes ali foram assentados.



Fonte: MST. **25 Anos**, Rio Bonito do Iguaçu, 2009.

Contudo, o processo de resistência e luta pela terra contra o latifúndio é conhecido por 67% dos educandos e educandas juntamente com suas famílias que participaram do histórico acampamento do Buraco (Idem), pois era no “buraco” que ficavam acampados em 1996 os militantes do MST que reivindicavam a desapropriação da fazenda Giacomet-Marodim, também conhecida como Araupel. O número de famílias na área chegou a 3 mil e o acampamento se tornou o maior do Sul do Brasil.

Após uma onda de violência que culminou na morte de dois militantes Sem Terra – Vanderlei das Neves e José Alves dos Santos –, a área foi desapropriada em 1998 e foram alocadas 1.500 (mil e quinhentas) famílias em três assentamentos. São eles: Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire em Rio Bonito do Iguaçu, e Celso Furtado, em Quedas do Iguaçu, na divisa com Rio Bonito. Desse fato histórico emerge um “novo” Rio Bonito e com ele, novos desafios e perspectivas. Era preciso abrir estradas, construir escolas, organizar linhas de transporte escolar e levar energia elétrica a todos, além de outras demandas.



Fonte: Raquel Santana. **A caminho de casa.** Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/raquelsantana/120787043/in/set-72057594095498173>.

Conheço as terras que pertencem ao território camponês do assentamento Ireno Alves dos Santos desde antes de sua criação em 1998, quando ainda da existência do acampamento do Buraco, nos idos anos de 1996. Mesmo assim, quando em 2012 iniciei minha pesquisa sobre educação neste assentamento que é um dos maiores da América Latina, me surpreendi inúmeras vezes com a

capacidade de organização e gestão das comunidades em torno da CACIA (Central das Associações Comunitárias do Ireno Alves dos Santos), por seu planejamento estratégico, logística e operacionalização; por suas ações resultantes da discussão e decisão coletiva; pela qualidade do ensino e infraestrutura das escolas (tipo de prédio, dependências, conservação, limpeza, merenda, biblioteca, laboratório de informática e ciências, zeladoria, salas de aula, ambiente dos professores, sala de vídeo, entre outros). Todavia, o que mais chama a atenção é a politização das pessoas, especialmente as crianças em idade escolar.

Com base nos dados do CEIAS (2012) constatamos que desde a formação do assentamento Ireno Alves dos Santos em 1998 até o ano de 2012, daqueles que ali estão assentados, 66% deles participaram do processo de luta e resistência em defesa do direito a terra e ainda residem neste território camponês da Reforma Agrária. No entanto, nos últimos 15 anos muitos camponeses venderam seu direito a terra e se mudaram da região, enquanto cerca de 12% adquiriram seus lotes e passaram a residir nas comunidades do referido assentamento. Dessas famílias, 83% são oriundas do Estado do Paraná, enquanto as demais vieram de outros estados do Brasil, tais como: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais, e de países vizinhos como a Argentina e o Paraguai.

Neste sentido, 71% dessas famílias permanecem integradas ao assentamento mediante vínculos com os movimentos sociais – MST, MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) e MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), sendo que 82% das famílias já possuíam contato com a terra, pois eram camponeses da agricultura familiar (CEIAS, 2012, p. 12). Portanto, para estes homens e mulheres, crianças, jovens e adolescentes que habitam o assentamento Ireno Alves dos Santos, “o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”. (CALDART, 2004, p. 10)

No que se refere à agricultura familiar e a produção agrícola, 32% dos camponeses desse território da reforma Agrária plantam apenas para o consumo da família e comercializam o pouco do excedente. Mas por outro lado, 25% dos agricultores familiares praticam a monocultura, ou seja, plantam apenas milho, soja ou feijão; enquanto que outros 13% trabalham com a pecuária de gado leiteira. (CEIAS, 2012, p. 12)

Um dado animador neste contexto é que 69% dos camponeses ouvidos pelo CEIAS em 2012 quando da atualização de seu PPP foi que eles pretendem continuar morando no campo, pois acreditam nas possibilidades de crescimento pessoal e profissional. No entanto, lamentavelmente 29% daqueles ouvidos na ocasião não enxergam no campo oportunidade de desenvolvimento, principalmente no setor educacional, enquanto outros 2% não opinaram, demonstrando dúvidas quanto a um futuro ainda muito incerto e sem grandes expectativas. (Idem)

Os dados colhidos pelo CEIAS em 2012 demonstram que 80% das famílias camponesas que vivem no assentamento Ireno Alves gostam de residir no campo pelas vantagens que o mesmo proporciona, entre elas, a produção e consumo de alimentos saudáveis livres de agrotóxicos, uma gama enorme de recursos naturais necessários, como por exemplo, água, madeira, além de ser um local com ar puro e pouca poluição. (CEIAS, 2012, p. 13)

Por outro lado, de acordo com essa mesma coleta de dados (CEIAS, 2012, p. 15) quando as famílias foram questionadas a respeito das desvantagens de morar no campo, 11% delas responderam que não gostam ou não gostariam de permanecer no campo devido à falta de política agrícola voltada à agricultura familiar, à produção orgânica e de consumo, maquinário, estradas para escoar a produção, além da falta de acessibilidade às áreas mais remotas do campo, mas também por falta de segurança, emprego, lazer e pelos altos custos de produção ditados pela lógica do capital com base na “lei da oferta e da procura”, pois quando buscam sementes para plantar a procura aumenta e com ela os preços; por outro lado, quando da venda da produção a oferta também aumenta fazendo desabar os preços que não compensam os custos de investimento na produção inviabilizando o trabalho camponês e a permanência do homem no campo, gerando dívidas aos filhos da terra.

Neste caso, o CEIAS por ser um colégio-escola situado no campo, inserido em um assentamento de Reforma Agrária deve considerar quando da elaboração de sua Proposta Pedagógica, as matrizes formativas do *trabalho* camponês, da *luta social* por Reforma Agrária, da *organização coletiva*, da *cultura* e da *história*, além é claro, dos contornos normativos dados pelas Diretrizes curriculares e operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo no Estado do Paraná, como também deve levar em consideração a Proposta do Setor Estadual de Educação do MST, e ainda estudos teóricos (Pedagogia socialista, Pedagogia do Movimento Sem

Terra, Pedagogia do oprimido [Paulo Freire]; Educação omnilateral, Educação popular) e práticas pedagógicas (Pedagogia da Alternância, Escola itinerante, Escola do campo), além de orientações, políticas públicas para as escolas do campo e propostas dos movimentos sociais, organismos e instituições para a construção coletiva daquilo que no Brasil se convencionou chamar Educação do Campo.

Conforme o *Caderno n.º 5 - Assesoar para educação*, só será possível fazer germinar a escola pública, do/no campo que queremos, quando formos capazes de re-conceber o conceito de campo, enxergando os sinais de transformação que começam a brotar, fruto das lutas sociais. Contudo, também se faz necessário compreender que a revolução cultural/educacional que vem sendo promovida pelo Movimento Nacional em torno da questão da Educação do Campo é fruto fecundo de outras mudanças político-econômicas que os movimentos sociais do campo vem gestando, os quais reivindicam 'um outro olhar' sobre a educação dos povos no território camponês.

Essa perspectiva compreende a escola para além do lugar, pois faz da escola um tempo-espaço, o qual "faz-nos sujeitos conscientes", sujeitos que propõem e que projetam com responsabilidade seu espaço-lugar, seu espaço-tempo e que, ao partilhar o que pensam, geram diálogo, trocas mútuas, compromissos e cooperação, revisam e produzem novos conhecimentos necessários para nosso tempo.

Desse modo,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

Embasados nas contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo que esteja pautado na Proposta do Setor Estadual de Educação do MST, as educadoras e educadores do CEIAS partindo desta compreensão, reafirmam esta concepção pedagógica em seu PPP ao adotar uma concepção de ser humano que considera as representações das situações vivenciadas, suas análises e, por conseguinte, a ação, que é o movimento dialético de construção do saber, ou seja, parte da prática, problematiza a realidade (teoriza essa prática) e constrói uma nova ação que já não é a mesma, pois a história é dialética e seus fluxos devem ser captados no movimento.

A necessidade de um Projeto Político Pedagógico na escola antecede qualquer decisão política ou exigência legal. Portanto, os membros da comunidade escolar devem ter claro “quem são”, “o que defendem”, “o que querem” e “o que vão fazer”.

Conforme a Instrução 007/2010 - SUED/SEED (2010),

O Projeto Político-Pedagógico deve expressar o movimento da prática pedagógica, de forma dinâmica e não fragmentada, contudo para efeitos apenas didáticos, pode ser organizado através de elementos conceituais (os fundamentos), situacionais (diagnóstico) e operacionais (planejamento). (SEED, 2010, p. 2)

Partindo desse pressuposto, o PPP do CEIAS segue a mesma estrutura de elaboração que outros Projetos Político-Pedagógicos: identificação, diagnóstico do estabelecimento de ensino (Marco Situacional), princípios didático-pedagógicos (Marco Conceitual) e o planejamento de ações da escola (Marco Operacional).

Desse modo, no que se refere ao *marco situacional* temos a caracterização da comunidade escolar e a organização da instituição de ensino (localização do estabelecimento de ensino, aspectos históricos, caracterização do atendimento, situação administrativa e geográfica, suas condições físicas, materiais e de recursos humanos, aspectos quantitativos e qualitativos; porte, regime escolar, características da comunidade escolar, corpo docente, corpo discente, perfil sócio econômico da comunidade escolar, etc.).

Portanto, o Marco Situacional pressupõe,

(...) identificação dos problemas relativos à gestão escolar, à aprendizagem, à participação dos pais, à formação inicial, ao atendimento da formação continuada dos profissionais da educação, à organização do tempo e do espaço, aos índices de aproveitamento escolar, à relação entre os profissionais da escola e discentes, aos equipamentos físicos e pedagógicos, entre outros. (SEED, 2010, p. 3)

Quanto ao *marco conceitual* este inclui concepção de educação, escola e campo, de homem, sociedade e mundo, de cultura e trabalho, de gestão, de currículo, de conhecimento, de ensino-aprendizagem, de avaliação, de tempo e de espaço.

Por sua vez, quanto ao *marco operacional* este,

(...) define linhas de ação e reorganização do trabalho pedagógico escolar, a curto, médio e longo prazo, na perspectiva pedagógica, administrativa e político-social, à luz de todos os elementos da prática pedagógica. (SEED, 2010, p. 3)

Contudo, o que vamos identificar aqui é qual a concepção de educação com base na qual o CEIAS se apoia quando da elaboração de seu Projeto Pedagógico, para na sequência analisarmos as consonâncias e dissonâncias entre o referido projeto e a Proposta de Educação do MST.

Seguindo esta linha de raciocínio, ao nos voltarmos para os objetivos propostos pelo PPP do CEIAS, identificamos inicialmente três desafios se impõem:

- (1) Possibilitar que os educandos e educandas da escola do campo tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos;
- (2) Criar na escola do campo um lugar propício para o trabalho cooperativo, participativo, harmonioso, desenvolvendo nos alunos atitudes, valores e preparando para a tomada de decisões conscientes e autônomas; e
- (3) Garantir que todos os educandos e educandas da escola do campo na idade escolar adequada tenham acesso e permaneçam na escola, oportunizando-lhes uma educação de qualidade, evitando a evasão, a repetência e o fracasso escolar aos filhos e filhas dos trabalhadores do campo.

Neste caso, o primeiro passo na direção da consecução desses objetivos é a caracterização da instituição educacional (diagnóstico institucional) com base no diagnóstico da realidade da escola (dados sobre a população escolar; dados sobre as condições econômico-financeiras; e levantamento dos recursos socioculturais); além da avaliação da infraestrutura física (distribuição dos alunos por classes, séries e períodos; critério de agrupamentos; normas para avaliação, recuperação, promoção e retenção; e os critérios de avaliação e sistemática da recuperação).

Outro passo igualmente importante é a identificação do estabelecimento de ensino com base na descrição da comunidade onde se localiza a instituição educacional (arruamento, moradias, transportes, centros de lazer e cultura, comércio, serviços públicos e outros aspectos que julgar convenientes), cursos ministrados (Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano –, Ensino Médio, CELEM e EJA), na identificação dos(as) profissionais que trabalham na instituição (gestores, equipe pedagógica, educadores(as), agentes educacionais I e II, entre outros), na proposta

de formação continuada, na hora-atividade coletiva, na descrição da instituição educacional (tipo de prédio, dependências, conservação, limpeza, merenda, biblioteca, laboratório, zeladoria, salas, ambiente dos professores, sala multimídia e outros aspectos que julgar importantes) e nos colegiados e instituições escolares (Associação de Pais e Mestres – APMF –, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe, etc.).

Neste caso, o primeiro passo é a identificação do estabelecimento de ensino, seu histórico e filosofia. Além, é claro, do marco situacional que caracteriza a comunidade escolar, sua organização institucional e seus índices.

Desse modo, começamos dizendo que o Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos (código 0033-7), localiza-se num assentamento da Reforma Agrária de mesmo nome, na comunidade Arapongas, “território camponês” do município de Rio Bonito do Iguaçu (código 2234), região Centro-Oeste do Estado do Paraná. Tal instituição é filiada ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Laranjeiras do Sul (código 31), distando aproximadamente 35 km do mesmo. Sua entidade mantenedora é o Governo do Estado do Paraná, ou seja, a dependência administrativa é Estadual (código 2). (CEIAS, 2012, p. 7)

Seguindo as instruções normativas estabelecidas pela SEED/PR, o CEIAS funciona regulamentado pelo Ato de Autorização - Resolução nº 710/99, DOE de 03/03/99, pelo Ato de Reconhecimento - Resolução nº 4727/08, DOE de 31/12/08 (Ensino Fundamental) e Resolução nº 273/09, DOE 23/03/09 (Ensino Médio) e pelo Ato Administrativo de aprovação do Regimento Escolar nº 155/00 de 20/02/2000. (Idem)

Com base nestes contornos normativos o CEIAS oferta as modalidades de Ensino Fundamental (Anos Finais do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª à 3ª série), sendo que atualmente atende um total de 15 turmas, das quais nove (09) são do Ensino Fundamental e outras seis (06) do Ensino Médio. No entanto, enquanto o Ensino Fundamental é organizado por “ano” (6º ao 9º ano); o Ensino Médio, por sua vez, é organizado de forma seriada (1ª à 3ª série). Quanto à estrutura e funcionamento de ensino, observamos que o ano letivo é dividido em três (03) trimestres, período no qual o professor deve organizar os trabalhos e avaliações dos alunos. Observamos também que o Colégio funciona no período diurno (manhã e tarde), sendo que no período matutino sete (07) turmas frequentam o colégio, das 7:30h às 11:55h. Por sua vez, no período vespertino são oito (08) turmas, as quais

frequentam aulas das 13:00h às 17:55h. O número diário de aulas, portanto, é de cinco (5) horas-aula por período, somando vinte e cinco (25) horas-aula semanais para cada um dos períodos, num total de cinquenta (25) horas-aula. O CEIAS abriga também uma (01) turma do CELEM/Espanhol e mais três (03) turmas do Programa de Atividades Complementares em Contra-Turno (PACC).

Desse modo, seguindo as normas previstas na LDB 9394/96, para o bom andamento do trabalho pedagógico de educadores e educadoras, as aulas tem duração de 50 minutos a hora/aula, que somados na Matriz Curricular, devem totalizar 800 (oitocentas) horas relógio, a serem distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho escolar, perfazendo no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, após quatro anos um total de 3.200 horas e no Ensino Médio 2.400 horas. (BRASIL, 2006)

Quanto às instalações do CEIAS esta fora inicialmente organizada em cinco (05) salas de aula, uma (01) Sala de Professores, um (01) espaço para a Secretaria, uma (01) Sala que abrigava a Direção mais a Equipe Pedagógica, além de saguão e mais dois (02) banheiros, sendo um feminino e outro masculino; atualmente, depois de passar por reformas e ampliação, conta com mais quatro (04) salas de aula, uma (01) Biblioteca, um (01) Laboratório de Ciências, outro de Informática com vinte e quatro (24) computadores instalados, uma (01) Sala Multimídia, além de cozinha com refeitório amplo. Esta nova construção foi mais uma conquista depois dos 10 anos de assentamento, entregue à comunidade escolar no dia 27 de julho de 2006. (CEIAS, 2012, p. 14)

No tocante às Salas de Apoio à Aprendizagem, estas atendem alunos de 6º e 9º anos, com defasagens básicas na aprendizagem, entre elas: leitura, escrita, cálculos, interpretação, dentre outras. Por sua vez, quanto às Sala de Recursos, estas contam com uma professora formada em Educação Especial, que atende alunos avaliados com problemas de ordem fonoaudiológica, psicológica, oftalmológica, entre outros. Desse modo, faz-se necessário um trabalho individualizado, o qual acontece em contra-turno com cronograma específico para cada aluno. Neste caso, o atendimento pode ocorrer com até cinco alunos por horário, sendo que estes deverão frequentar pelo menos dois dias na semana esta sala. Isso ainda está muito longe do desejável, mas estas são as condições materiais que temos, o que não é realidade apenas das escolas do/no campo.

Por sua vez, quanto à Organização Curricular esta se dá com base na divisão por disciplinas específicas, sendo que no Ensino Fundamental, conforme a Base Nacional Comum as disciplinas são: Ciências, Arte, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, enquanto que na parte diversificada, a Grade Curricular inclui o ensino de Inglês como Língua Estrangeira Moderna; a disciplina de Ensino Religioso que é optativa para o aluno e ofertada obrigatoriamente pela instituição escolar. Por conseguinte, a Matriz Curricular para o Ensino Médio contempla segundo a Base Nacional Comum as disciplinas de Artes e Educação Física; Biologia, Química e Física; História e Geografia; Língua Portuguesa e Matemática; além da inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia. Por sua vez, a parte diversificada no Ensino Médio também contempla o ensino de Inglês como Língua Estrangeira Moderna, assim como no Ensino Fundamental. Por outro lado, a proposta de Formação Continuada do Colégio segue a linha das capacitações ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) por intermédio do NRE de Laranjeiras do Sul que promove cursos, simpósios, seminários, entre outros.

Quanto aos Projetos desenvolvidos no interior do CEIAS, destacamos:

- Jogos em aulas de Matemática: construindo a cidadania e motivando a aprendizagem;
- Inclusão Digital – Tecnologia da Informação, Comunicação e uso de Mídias e Informática Básica; e, por fim,
- Esporte e Lazer – Futsal.

Por sua vez, o CEIAS possui ainda uma (01) Sala de Recursos e mais uma (01) Sala de Apoio a Aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática para atender alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental no contra-turno.

Atualmente a demanda de educandos e educandas atendidos no ensino regular, nos Projetos em contra-turno, Sala de Apoio e Sala de Recursos é de aproximadamente 450 alunos(as).

A referida instituição tem no seu quadro de recursos humanos um (01) gestor escolar (diretor), duas (02) pedagogas, das quais uma com vinte (20) horas e outra com uma jornada de trabalho de quarenta (40) horas semanais; além de um corpo docente formado por trinta e oito (38) professores; quatro (04) agentes educacionais I e mais quatro (04) agentes educacionais II.

Quanto à hora-atividade dos professores, esta é organizada por disciplinas ou áreas do conhecimento quando possível. Por exemplo: Filosofia e Sociologia; História e Geografia; Física e Matemática; Química e Biologia, e assim por diante. Mas muitas vezes isso ocorre individualmente sem que haja diálogo entre os educadores acerca de seu trabalho docente – metodologias, problemas, formas de avaliação, estratégias – pois conforme cronograma sugerido pelo Núcleo de Educação (NRE) de Laranjeiras do Sul fica difícil de implementar a hora-atividade dos professores porque muitos destes trabalham em outras instituições de ensino e tem longa jornada de trabalho diariamente, o que impossibilita o diálogo e o trabalho coletivo dos educadores.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96, em seu artigo 13, prevê que os docentes devem incumbir-se de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional. Quanto à hora-atividade, a LDB - 9394/96, no artigo 67 proclama:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] VI - período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Desse modo, a hora-atividade dos educadores e educadoras no CEIAS não favorece o trabalho coletivo, conforme preconiza a Instrução Nº 02/04 – SUED/PR, o que impossibilita o trabalho coletivo dos docentes, que atuam na mesma turma, série ou área do conhecimento, ou ainda no que diz respeito à formação de grupos que favoreçam o trabalho interdisciplinar. Todavia, seguindo a orientação do NRE a organização da hora-atividade concentra-se na disciplina ministrada e destina-se à todos os educadores e educadoras independentemente do vínculo empregatício (QPM ou PSS; e ainda se são aulas do padrão ou extraordinárias). Vale ressaltar que esta forma de organização da hora-atividade permite maior troca de experiências e, conseqüentemente, crescimento para o professor em sua prática diária.

Sendo assim, a hora-atividade constitui-se num momento muito significativo para educadores e educadoras, onde eles podem estar preparando ou corrigindo atividades, pesquisando novas metodologias de ensino, trocando experiências com outros companheiros da mesma área, ou de outras áreas, discutindo e analisando

referenciais teóricos importantes à sua prática, junto a equipe pedagógica, direção ou equipe disciplinar; esclarecendo possíveis dúvidas, sugerindo mudanças, atendendo a solicitações e contribuindo para a qualidade do ensino com sua criatividade e inovação.

Quando da hora-atividade existe também a possibilidade do atendimento aos pais interessados em saber da vida escolar do filho, ou até mesmo quando o próprio educador ou educadora julgar necessário e conveniente chamar os pais de alunos com dificuldades de aprendizagem, ou ainda, com problemas de comportamento, para que juntos possam encontrar possíveis soluções mediatizadas pelo diálogo, reflexão e planejamento do “que fazer”, “como fazer”, “com quem fazer” e “quando fazer”, o que torna significativa a solução dos problemas, quando esta é resultado da decisão e iniciativa dos principais interessados na questão.

É notório e inegável que com a garantia da hora-atividade esta prática vem oportunizando nos últimos anos aos educadores e educadoras da escola pública paranaense maior conhecimento das Diretrizes Curriculares (DCE's) da sua área de atuação – e no nosso caso da Educação do Campo –, fato que tem nos permitido maior familiaridade no trato do objeto de estudo da disciplina que ministramos quando nossa prática se dirige aos sujeitos do campo. E, ainda, esse momento tem nos possibilitado realizar reuniões técnicas por áreas do conhecimento que nos favorece o debate e aprofundamento de questões que nos engrandece como sujeitos epistêmicos que reflete, fundamenta e planeja sua ação.

Observamos quando em campo que o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações executadas na hora-atividade tem sido assumidos como compromisso e desafio diário por educadores e educadoras que chamam para si a responsabilidade pelo conjunto de ações que vão desenvolver com a comunidade escolar, as quais são antecedidas e procedidas de reflexão sobre as necessidades e possibilidades do processo de formação humana dos sujeitos da escola, não só do trabalho docente ou pedagógico dos educadores e educadoras em sala de aula, dado que a educação não acontece num momento, mas no processo e no movimento da vida. Portanto, tempo para que os professores estudem e um bom planejamento dos horários de trabalho coletivo são elementos imprescindíveis à formação continuada de educadores e educadoras.

Neste caso, embora a SEED/PR ofereça algumas possibilidades em rede, como por exemplo, a Escola Interativa³⁴, o Grupo de Estudo (GER³⁵) e de Trabalho em Rede (GTR³⁶) e a Hora Atividade Interativa (HAI³⁷), o melhor espaço de formação para colocá-la em prática é na própria escola, sob a orientação pedagógica de profissional competente para este fim.

Imbuído desse espírito de formação coletiva que deve acontecer no “chão da escola”, o PPP do CEIAS prevê momentos de discussão e reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem, do planejamento e das ações docentes como parte do Programa de Formação Continuada, os quais ocorrem especialmente durante a Semana Pedagógica, a qual pressupõe a participação de todos os sujeitos do cotidiano escolar, num trabalho coletivo que envolve, sobretudo, a direção e a equipe pedagógica (CEIAS, 2012, p. 23). O referido PPP destaca que nesse trabalho a atuação da direção como articuladora dos processos educativos que acontecem na escola é fundamental para uma gestão democrática efetiva (op. cit., p. 29).

É importante ressaltar que segundo esta Proposta Pedagógica as discussões previstas relacionam-se com a ação do professor e podem ser realizadas a partir da especificidade do currículo (Equipe Multidisciplinar, Sala de Recursos, Projeto de Inclusão Digital) das diferentes etapas e modalidades da educação básica, como por exemplo, CELEM, EJA, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Fiscal e Tributária, entre outras.

Em vista disso, a formação será tão eficiente quanto mais ela levar os professores a repensar e transformar sua maneira de ensinar para fazer com que todos os alunos aprendam.

³⁴ A **Escola Interativa** é uma ação promovida pela Secretaria da Educação do Paraná (SEED/PR) que tem por princípio a transmissão de conferências ao vivo para grandes públicos, por meio da integração de vídeo e chat, proporcionando um espaço para a formação continuada dos profissionais da educação. Durante a cada palestra o público poderá enviar dúvidas e comentários através de um chat moderado, disponível na página Dia a Dia Educação (<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1262>).

³⁵ O **Grupo de Estudo em Rede** – GER é uma ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que integra o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e se caracteriza pela interação virtual entre os professores da Rede Pública de Ensino que atuam no ensino médio.

³⁶ Os **Grupos de Trabalho em Rede** – GTR constituem uma atividade do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que se caracteriza pela interação virtual entre os Professores PDE e os demais professores da Rede Pública Estadual.

³⁷ A **Hora Atividade Interativa** (HAI) é um encontro virtual realizado pela Diretoria de Tecnologia Educacional (Ditec) para fomentar debates sobre questões relacionadas à educação. O principal objetivo desses encontros é possibilitar que um grande número de professores e professoras possam compartilhar informações e discutir temas de interesse mútuo simultaneamente, ainda que se encontrem em regiões geograficamente muito distantes.

Com base no exposto, nota-se a inegável preocupação dos educadores e educadoras do CEIAS que juntamente com os demais membros da comunidade escolar (APMF, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil) elaboraram sua Proposta Pedagógica com vistas à formação continuada de todos os profissionais da educação que atuam na escola diretamente ligados aos processos de ensino-aprendizagem.

Aqui, portanto, nos referimos aos educadores e educadoras do campo como “profissionais da educação”, pois hoje se reconhece que a educação não acontece apenas no espaço da sala de aula e que educador e/ou educadora não é apenas aquele ou aquela que está direta ou indiretamente envolvido no processo de formação educacional, uma vez que o ser humano aprende quando interage em todos os momentos ou situações de sua existência. Eis a condição de ‘ser humano’, o que nos humaniza.

Desse modo, o PPP do CEIAS mais uma vez converge com a Proposta de Educação do MST quando concebe a educação como um processo de formação humana integral.

Conforme tal Proposta (MST, 2005),

Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. (MST, 2005, p. 233)

Sendo assim, dado à consciência que vivemos numa sociedade em constante evolução, onde grande volume de informações é veiculado nos mais diversos meios de comunicação e instituições sociais, isso requer seres humanos capazes de ler, organizar, compreender e transmitir tais informações, sendo a escola e seus educadores os mediadores por meio do diálogo da formação do homem integral no que se refere aos processamentos e a utilização desse amontoado de informações.

Dadas às condições aqui expostas, nós educadores sentimos a necessidade de inserção nesse “mundo de saberes”, por isso buscamos com base na formação continuada novos saberes, novos conhecimentos, novas metodologias de ensino e aprendizagem, novas trocas de experiências com outros seres também em formação, seja ele o camponês que lavra a terra, o educando ou educanda que vem à escola em busca de novos conhecimentos, outros educadores e educadoras da

mesma área do conhecimento e mesmo de outras áreas afins ou não. Neste processo somos todos aprendizes, educadores(as) e educandos(as), juntos buscamos consolidar nossa formação enquanto sujeitos verdadeiramente humanos conscientes de que tal processo não começa na escola e não se esgota nela mesma, pois é contínuo e em constante movimento, o que nos possibilita uma visão dialética do mundo.

Em vista disso, a formação continuada de educadores e educadoras das escolas do campo vem se consolidando como um momento de encontro e troca de experiências em reuniões, palestras, e debates, nos seminários, encontros, congressos, conferências de Educação do Campo, mas também nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe, assembleias comunitárias, cooperativas, associações, sindicatos, movimentos sociais, “marchas” e em muitos outros espaços e tempos possíveis de conhecimento e de troca de saberes.

Ainda no tocante à formação continuada de educadores e educadoras da rede pública de educação no estado do Paraná, temos que mencionar a ocorrência de grupos de estudos por área do conhecimento ou não, onde além de educadores e educadoras outros sujeitos da comunidade escolar também tem a oportunidade de aprender e ensinar novas lições.

Paro (1995) afirma que

(...) não apenas o professor, mas todos os que trabalham no interior do estabelecimento de ensino devem ser considerados como educadores escolares, já que todos têm contato com os alunos e transmitem a eles, por meio da comunicação ou do exemplo, elementos formativos e informativos. (PARO, 1995, p. 41)

Portanto, como bem escreveu Cora Coralina, “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. Por sua vez, Paulo Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo”. Por conseguinte, isso implica um princípio fundamental para o educador brasileiro: o de que o educando, alfabetizado ou não, chega ao chão da escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do educador ou educadora com quem se depara. Desse modo, em sala de aula, ambos (educador/educando) aprenderão juntos, em comunhão – e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar, de dizer a sua palavra, uma vez que “o sujeito

da criação cultural não é individual, mas coletivo”, conforme bem expressa o pensamento freireano.

Neste aspecto a *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (Caldart, 2000) se afina com a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987). Fazemos esta afirmação para reforçar duas ideias muito importantes para a nossa reflexão acerca das convergências e divergências frente à Proposta de Educação do MST e o Projeto Pedagógico do CEIAS.

A primeira é a de que o MST tem uma Pedagogia:

A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. (MST, 2005, p. 235)

O princípio educativo de tal pedagogia é o próprio movimento. É com base nesta pedagogia, neste movimento, que o Projeto Pedagógico do CEIAS fundamenta-se para compreender e fazer avançar suas experiências de educação e de escola do campo em área de assentamento de trabalhadores rurais Sem Terra.

A segunda ideia que nutre essa discussão é a de que a Pedagogia do MST é mais do que uma proposta, pois se traduz numa prática viva, em movimento. E é desta prática que o MST vai extraindo as lições para as *propostas pedagógicas* das escolas dos acampamentos e assentamentos, como por exemplo, o assentamento Ireno Alves dos Santos.

Conforme o *Dossiê MST Escola* (2005), o Movimento afirma com base em seus documentos e estudos (1990-2001) que o planejamento da escola envolve três (03) dimensões importantes. São elas: o Planejamento global mais permanente, o Planejamento anual das atividades, e o Planejamento das aulas.

Por conseguinte, se confrontarmos essa proposta da Pedagogia do Movimento com a realidade da escola aqui em questão, veremos algumas convergências com o Projeto Pedagógico do Colégio Ireno Alves. Observe que o “Planejamento global mais permanente” de que trata o *Dossiê* (MST, 2005) converge com a ideia do Projeto Político Pedagógico quando este “define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade” (CEIAS, 2012, p. 49).

O *Dossiê* (MST, 2005) aponta ainda que o Planejamento global diz respeito à “tomada de decisões sobre as linhas pedagógicas que devem nortear o

funcionamento da escola: desde os objetivos da escola, como vai funcionar, quais são as instâncias de participação, quando se reúnem” (MST, 2005, p. 108).

Por sua vez,

O Projeto Político-Pedagógico expressa os princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica através das quais são subsidiadas as decisões, a condução das ações, dos programas desenvolvidos no estabelecimento de ensino, os impactos destes sobre o processo de ensino aprendizagem, bem como a análise dos seus resultados. (SUED/SEED-PR, 2010, p. 1)

Quanto ao Planejamento anual das atividades, este se assemelha ao Plano de Ação que os educadores das escolas públicas no Estado do Paraná apresentam no momento de sua candidatura ao cargo, o qual deve ser amplamente debatido no ambiente escolar quando do período eleitoral para a escolha de seus gestores. Desse modo, o Planejamento anual é “a tradução do o planejamento global para um plano de ação limitado a um determinado período de tempo” (MST, 2005, p. 108).

Entrementes,

O Plano de Ação é o planejamento de todas as ações necessárias para atingir um resultado desejado. É momento importante para a entidade pensar sobre a sua missão, identificando e relacionando as atividades prioritárias para o ano em exercício, tendo em vista os resultados esperados. (GS/SEED-PR, 2014, p. 57)

A Proposta de Plano de Ação para a Escola é um instrumento de trabalho dinâmico e flexível, que deve ser posteriormente (uma vez eleito) discutido com toda a comunidade escolar, pois “o planejamento coletivo é um processo que combina participação com divisão de tarefas” (MST, 2005, p. 108). Em outras palavras isso quer dizer, que “não significa reunir todo mundo para planejar tudo, desde os objetivos da escola até a aula do dia seguinte”. Mas, sobretudo, significa, “organizar as instâncias de tomada de decisões”. (Idem)

Por fim, o Planejamento das aulas de que trata o *Dossiê Escola* (MST, 2005), diz respeito à “tomada de decisões ao específico da sala de aula”, o que equivale respectivamente ao que os educadores da Rede Pública Estadual do Paraná chamam de Plano de Trabalho Docente (PTD), no qual consta “temas, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação”. (Idem)

Desse modo, quanto ao marco operacional, no que se refere à prática, nossa análise acerca do PPP do CEIAS volta-se para as formas de avaliação e recuperação da aprendizagem, bem como para a atuação dos Conselhos Escolar e de Classe, da Associação dos Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e do Grêmio Estudantil – “instâncias de decisão”, além do enfrentamento da evasão e repetência.

O *Dossiê MST Escola* (2005) defende que embora as “instâncias de decisão” sejam um pouco diferentes em função da realidade específica de cada assentamento ou comunidade, podemos identificar as seguintes instâncias num processo democrático de planejamento escolar: a Assembleia geral, a Equipe de Educação, o coletivo dos professores (corpo docente), o coletivo dos alunos (Grêmio Estudantil) e o coletivo de outros profissionais da educação (Agentes educacionais).

Sendo assim, a gestão democrática empreendida pelo CEIAS busca consolidar os mecanismos de participação e democratização da gestão escolar além de fortalecer a autonomia da escola, implicando numa tomada de posição dos segmentos sociais (pais, professores, funcionários, estudantes).

Portanto, a escola do campo orientada por essa perspectiva democrática almeja tornar-se um espaço privilegiado de produção e socialização do saber buscando organizar-se por meio de ações educativas que visam à formação dos sujeitos concretos, éticos, participativos, críticos e criativos. Ou seja, a organização escolar democrática cumpre o papel de garantir aos indivíduos o acesso ao saber historicamente acumulado.

Todavia, a democratização dos sistemas de ensino e da escola pública do campo implica no aprendizado e na vivência do exercício da participação e da tomada de decisões. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino (municipal, estadual ou federal).

Desse modo, pensar a gestão democrática para as escolas do campo implica compreender a cultura da escola, seus sujeitos e processos de formação, bem como articulá-los com as relações sociais. Por conseguinte, a compreensão dos processos culturais da escola do campo envolve diretamente os diferentes segmentos das comunidades locais e escolar, seus valores, atitudes e comportamentos. Neste caso, só com ampla participação dos representantes da comunidade escolar no processo

de gestão administrativo-pedagógica da escola é que esta se fará verdadeiramente democrática.

Desse modo, o Conselho Escolar figura como um dos elementos da Gestão Democrática por constituir-se num colegiado representado dos pais (APMF), por educandos e educandas (GRÊMIO) e por representantes de outros segmentos da escola e da comunidade (associação comunitária, movimentos sociais, sindicatos, cooperativas).

Conforme a Pedagogia do MST (2005), ao Conselho Escolar, também denominado pelo Movimento como Equipe de Educação, cabe “todas as decisões que correspondem ao detalhamento do plano global e à elaboração do plano geral de atividades e dos detalhes de sua execução”. (MST, 2005, p. 110)

Uma vez que este Conselho tem grande número de membros representando os mais diversos segmentos da comunidade escolar, ele assume caráter e natureza deliberativa, cabendo-lhe estabelecer para o âmbito da escola, diretrizes e critérios relativos a sua ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade, compatíveis com orientações e diretrizes, participando e se responsabilizando social e coletivamente pela implementação e deliberações.

O Conselho Escolar averigua o que a escola precisa e quais são os assuntos mais importantes que deve focalizar. Desse modo, assessora nas necessidades financeiras da escola e orienta os gestores sobre assuntos referentes à interação escola-família e quanto aos resultados da aprendizagem dos seus educandos e educandas. Para que isso se efetive enquanto prática educativa, Dourado (2006) recomenda:

O Conselho Escolar, por meio de representantes de pais, funcionários, professores, equipe gestora e comunidade local que o compõem, deve conhecer a legislação, os indicadores educacionais e a realidade onde a escola está vinculada (...). (DOURADO, 2006, p.17)

Portanto,

O papel do Conselho Escolar é o de assumir a luta pela efetivação do direito à educação no âmbito de suas atribuições, ou seja, lutar pela garantia do acesso à escola, na educação infantil, ensino fundamental e no ensino médio, e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem daqueles que estão na escola. (Idem)

Dourado (2006) adverte ainda que o engajamento na escola é fundamental para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos e todas. No entanto

recomenda, “para que se efetive o direito social à educação, é necessário garantir o financiamento das diversas etapas e modalidades da educação básica”. (DOURADO, 2006, p.18).

Dadas essas condições, as atribuições do Conselho Escolar definem-se em função das condições reais da escola, da organização do próprio Conselho Escolar e das competências dos profissionais em exercício na unidade escolar.

Sendo assim, o Conselho Escolar configura-se como uma nova forma de organizar a gestão da escola por intermédio da divisão de responsabilidades. Assim, é possível ampliar as possibilidades de soluções dos problemas e reforçar compromissos, criando a possibilidade de mudança uma vez que permite a organização, cooperação e mobilização das pessoas envolvidas em torno de interesse comum.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos (CEIAS, 2012), “a participação da comunidade no Conselho Escolar é essencial para a gestão compartilhada e a melhoria da qualidade do ensino”. (CEIAS, 2012, p. 41)

Em vista disso, o grande desafio para gestores, equipe pedagógica, educadores e educadoras, é trazer o Conselho Escolar com mais frequência para o seu espaço, envolvendo-o mais diretamente nas atividades desenvolvidas na escola, sensibilizando-os da importância de sua participação.

Por conseguinte, conforme consta no PPP do CEIAS (2012), o objetivo do Conselho Escolar é assegurar a participação da comunidade no processo educacional, auxiliando e apoiando a equipe gestora em questões administrativas, financeiras e pedagógicas. No CEIAS, o Conselho Escolar atua de forma consultiva, deliberativa, normativa ou avaliativa, seguindo a orientação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (MEC, 2004). Entre suas principais atribuições estão coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento da instituição, garantindo a participação da comunidade escolar na elaboração da sua Proposta Pedagógica.

Em conformidade com a Proposta de Educação do Movimento (MST, 2005) o Projeto Pedagógico do Ireno Alves (CEIAS, 2012) pressupõe o “planejamento coletivo” envolvendo “busca de informações, elaboração de propostas, encontros de discussão, reuniões de decisão, avaliação permanente” (MST, 2005, p. 106), entre

outros aspectos pertinentes ao processo de planejamento estratégico da gestão escolar democrática.

Nesta mesma perspectiva, o Conselho de Classe é um dos momentos mais importantes na escola, considerando que neste momento acontece a avaliação e reflexão dos processos de ensino-aprendizagem, seus índices de reprovação, as formas de avaliação e recuperação de conhecimentos não apreendidos ao longo do processo de formação humana, além do estudo minucioso de alternativas para o enfrentamento da repetência, evasão e fracasso escolar.

Sendo assim, o Conselho de Classe é um dos vários mecanismos que possibilitam a gestão democrática da escola pública brasileira, seja ela do campo ou da cidade.

Conforme a LDB 9394/96 em seu artigo 14, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme dois princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Em vista disso, a finalidade primeira do Conselho de Classe prevista no Projeto Pedagógico do CEIAS (2012) é “diagnosticar problemas e apontar soluções tanto em relação aos alunos e turmas, quanto aos docentes (CEIAS, 2012, p. 43). Na prática, a expectativa implícita no PPP do CEIAS é que os conselhos de classe acabem por avaliar alguns alunos e/ou turmas e a própria prática pedagógica da escola. Na escola em questão, “os conselhos acontecem no fim de cada trimestre, momento em que são discutidos encaminhamentos pedagógicos, notas e comportamento de alunos” (Idem). Quando necessário o Conselho de Classe decide se um aluno ou aluna será retido(a) ou não.

No entanto, caso não seja bem conduzido, o Conselho pode acabar se atendo somente a questões dos alunos e suas notas e comportamentos, sem avaliar a própria prática educativa da escola. Ao invés de discutir o aluno de modo integral, os professores podem incorrer no erro de acentuar apenas seus pontos negativos.

Conforme prevê o Projeto Pedagógico do CEIAS (2012),

O Conselho de Classe desempenha o papel de avaliação dos alunos e de autoavaliação de suas práticas, com o objetivo de

diagnosticar a razão das dificuldades dos alunos, e apontar as mudanças necessárias nos encaminhamentos pedagógicos para superar tais dificuldades. (CEIAS, 2012, p. 44)

Para tanto, o PPP do CEIAS (2012) prevê ainda que as reuniões do Conselho não devem se ater somente aos momentos de “fechar as notas”. (Idem)

Neste caso, as reuniões do Conselho de Classe são realizadas com certa regularidade e conta com a presença da Equipe Pedagógica, direção, educadores e educadoras de todas as áreas do conhecimento que compõem a grade curricular da escola, representantes eleitos de pais (APMF) e alunos (GRÊMIO), além dos agentes educacionais I e II, sendo de responsabilidade da Direção presidir o Conselho e da Coordenação pedagógica organizar o estudo teórico e prático das soluções às questões que se apresentam.

Quanto ao papel dos educandos e educandas enquanto “instância de decisão” na escola, os documentos e estudos publicados pelo MST no Caderno de Educação, nº. 13, destaca:

Cabe ao coletivo de ALUNOS, o conjunto de decisões sobre as atividades que lhe atribui o plano geral da escola, bem como sobre questões que seu processo de auto-organização for colocando e que não afetem a outras instâncias. (MST, 2005, p. 110)

No momento do Conselho de Classe, educadores e educadoras avaliam o processo de formação humana de seus educandos e educandas e fazem seus registros numa “ficha de acompanhamento individual”, na qual são relatadas as principais dificuldades diagnosticadas e os encaminhamentos metodológicos do ponto de vista didático-pedagógico, que por sua vez ficam à disposição dos pais com a intenção de estabelecer um diálogo com vistas ao redirecionamento de ações para o sucesso da aprendizagem.

Contudo, a principal reunião do Conselho só acontece uma vez por trimestre após a emissão dos boletins de notas, a qual tem como objetivo primordial encontrar soluções para problemas de aprendizagem, soluções quanto ao desvio de comportamento e momento de planejamento do bom andamento das atividades escolares.

Portanto, o Conselho de Classe configura-se como uma oportunidade de reunir educadores e educadoras, educandos e educandas e demais membros dos

mais diversos segmentos da comunidade escolar com o objetivo de refletir sobre os processos de formação humana, favorecendo uma avaliação mais completa do aprendizado de educandos e educandas e do próprio trabalho docente de educadores e educadoras. O objetivo principal é criar um “espaço de reflexão” sobre o trabalho que está sendo realizado e possibilitar a tomada de decisão para “um novo fazer pedagógico”, favorecendo mudanças de estratégia quanto à organização política da escola, os tempos escolares, aspectos metodológicos específicos e o processo de avaliação mais adequado à aprendizagem de todos e todas na escola.

Desse modo, cabe ao Conselho de Classe, mais do que decidir se educandos e educandas serão aprovados ou não, identificar possíveis “falhas” no processo de formação humana e encontrar soluções necessárias tanto para educandos(as) quanto para a própria instituição de ensino na figura dos educadores e educadoras da organização escolar. Prática que tende a confirmar o Conselho de Classe como um espaço democrático na busca de alternativas para o desenvolvimento da instituição de ensino e de estratégias para o atendimento aos que nela se insere.

Portanto, o Conselho de Classe tem a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de formação humana. Desse modo, é por meio do diálogo que chegaremos à algumas alternativas possíveis de serem implementadas como ação pedagógica em prol do rendimento e do sucesso escolar, mas, sobretudo, do desenvolvimento integral (psíquico, afetivo, social) de crianças e adolescentes, jovens e adultos, em idade escolar ou não. Eis o compromisso e desafio que se impõe à escola do campo que se lança na árdua caminhada de formação dos sujeitos do campo.

Neste caso, o Conselho de Classe tem como atribuições analisar o Plano de Trabalho Docente (PTD) dos educadores e educadoras do campo, quanto ao planejamento das aulas, os aspectos metodológicos específicos para essa modalidade de ensino e realidade escolar, tempo-escola e os processos avaliativos dos sujeitos do campo; bem como informações sobre conteúdos curriculares (básicos e específicos), encaminhamentos metodológicos e práticas avaliativas; além de propor formas diferenciadas de ensinar e aprender os “saberes da terra”, estabelecendo mecanismos de recuperação que sejam capazes evitar a evasão e a repetência, por conseguinte, o fracasso escolar nas áreas de Reforma Agrária.

Desse ponto de vista, o Conselho de Classe é encarado como um momento de reflexão de toda a prática educativa, quando educadores e educadoras,

educandos e educandas e demais envolvidos no processo de formação humana integral, expõem suas dificuldades, discutem problemas e estabelecem compromissos e desafios a serem implementados em suas práticas.

Conforme Hoffmann (1998, p. 41), “não basta discutir a manutenção ou não dos Conselhos de Classe, mas o seu significado. Não é o fato que está em questão, mas a sua concepção”. (HOFFMANN, 1998, p. 41)

Neste caso, avaliar o que realizamos é importante não só para a escola. É necessário para todos os segmentos da sociedade, do individual ao mais complexo agrupamento. É, portanto, a oportunidade de discutirmos, à luz dos objetivos propostos, as dificuldades enfrentadas, a parcela de responsabilidade de cada um em todo o processo e, principalmente, quais as estratégias que serão adotadas para que todo o conjunto alcance seus objetivos.

Na perspectiva do MST, o Conselho Escolar é uma “instância de tomada de decisões” (MST, 2005, p. 111) muito mais amplas e complexas e que, portanto, não é a mesma coisa que a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e a Equipe gestora (diretoria da escola) previstas no Projeto Pedagógico do CEIAS (2012, p. 52). Na concepção do MST o Conselho Escolar “vem para substituí-los, numa concepção mais democrática de participação da comunidade”. A Pedagogia do Movimento pressupõe que dependendo o contexto e a situação, o “Conselho Escolar e Equipe de Educação podem ser o mesmo grupo” (MST, 2005, p. 111). Porém, o Movimento Sem Terra nos adverte que “as questões da educação vão bem além da escola”. (Idem)

No caso do CEIAS, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), pessoa jurídica de direito privado, órgão representativo de pais e profissionais da educação (educadores, educadoras e agentes educacionais I e II) não tem caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos e seus dirigentes e conselheiros tem cargos eletivos por prazo determinado para que haja rotatividade e democratização do poder.

Como o próprio nome sugere, a APMF é um colegiado composto por representantes de pais, mestres (educadores/educadoras) e demais funcionários da educação, com a finalidade de trabalhar voluntariamente pela escola tanto no aspecto administrativo como pedagógico. Desse modo, a APMF é a “porta aberta” à comunidade para que esta tenha ali – como em outros espaços escolares (Conselho Escolar, Conselho de Classe) mais restritivos – a oportunidade de participar da vida

escolar, discutindo seus problemas, propondo soluções e assumindo tarefas, compromissos e desafios político-pedagógicos.

Fato inegável, a APMF prevista nos moldes do Projeto Pedagógico do CEIAS (2012, p. 52) está muito aquém daquilo que cabe ao Conselho Escolar ou até mesmo à Equipe de Educação, conforme proposta do MST (2005, p. 110-111).

Veiga (1998) afirma que a APMF tem como finalidade maior atuar no sentido de aprimorar a educação e agir na integração família-escola-comunidade. Portanto, entre seus objetivos principais figuram o acompanhamento da vida estudantil; a integração entre família, escola e comunidade; o aprimoramento e a melhoria do ensino de qualidade para todos e todas.

Neste caso, para atingir os objetivos propostos acima, a APMF mobilizada com o Conselho Escolar desenvolve ações conjuntas sob a ótica do trabalho coletivo. No entanto, esse é um trabalho ainda incipiente, dado que a APMF tem uma atuação muito discreta, faltando iniciativa e definição de propostas por parte de seus membros. O fato é que durante o tempo que estivemos observando o CEIAS e as ações de seus sujeitos coletivos e organizações (Conselho Escolar, APMF, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil) não percebemos nenhum movimento significativo de articulação entre eles.

Conforme o *Caderno Grêmio* (2010)

O Grêmio representa os interesses dos estudantes na escola. Ele permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. O Grêmio é também um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos. (Caderno Grêmio em Forma, 2010)

Desse modo, o Grêmio Estudantil constitui-se numa organização coletiva de luta social da classe estudantil, o que favorece os processos de formação humana, por sua existência pressupor um espaço de discussão, criação e tomada de decisão acerca dos processos de sua própria formação (cultural, educacional, afetiva), bem como do fortalecimento das noções de respeito, solidariedade, cooperação; do sentimento de pertencer a um grupo, classe, comunidade; e ainda da compreensão do princípio educativo da organização coletiva, da luta social, do trabalho, da cultura e da história.

Posto que um dos principais objetivos da agremiação estudantil é contribuir para aumentar a participação de educandos e educandas nas atividades de sua

escola, propondo e organizando ações, tais como: discussões, debates, palestras, campanhas, projetos, fazendo com que estes sujeitos da educação do campo tenham voz ativa e participem das ações da comunidade escolar; a Pedagogia do Movimento Sem Terra propõe que a representação do coletivo dos alunos também esteja na Equipe de Educação. (MST, 2005, p. 111)

O Grêmio Estudantil do CEIAS traz no seu ideário um conjunto de projeções a colocar em prática que vão desde promover festas e eventos culturais (peças de teatro, sessão de cinema, recitais de poesia), até organizar mobilizações por melhorias na qualidade do ensino, na infraestrutura da escola, exigindo a compra de mais livros para a biblioteca, de computadores e materiais novos para os laboratórios de informática e ciências, pela construção, ampliação ou reforma na quadra da escola, entre tantas outras necessidades que poderiam ser pautadas como compromissos e desafios dos jovens e adolescentes.

Nossos educandos e educandas tem potencial, portanto, o coletivo dos alunos representados na agremiação estudantil é o elemento integrador da família-escola-comunidade. No caso da escola, o Grêmio Estudantil é a oportunidade que os jovens tem de participar da sociedade. Com o GRÊMIO, os alunos têm voz na administração da escola, apresentando suas ideias e opiniões.

Veiga (1998) afirma que conforme Pistrak, o Grêmio Estudantil é “uma organização onde se cultiva o interesse dos estudantes, onde eles tem possibilidade de democratizar decisões e formar o sentimento de responsabilidade”. Ou seja, a organização coletiva também educa; é um dos princípios formativos do ser humano, além da cultura e da história. Desse modo, educandos e educandas agremiados “aprendem a resolver os problemas entre si”, o que por si só já é positivo, pois desperta o “sentimento de responsabilidade”, a autoconfiança e “evita intromissões em suas vidas” (PISTRAK, 1981, p. 131 apud VEIGA, 1998, p. 123).

O fato é que toda participação exige responsabilidade. Um Grêmio Estudantil compromissado prima pela defesa de interesses coletivos da classe estudantil, firmando sempre que possível uma parceria grêmio-família-escola-comunidade, evitando comportamento individualista, sentimentos egoístas e mesquinhos e ações narcisistas, pois a motivação dominante dessa experiência democrática tem origem na leitura justa das necessidades e anseios de todos os sujeitos da escola e do assentamento na comunidade de trabalhadores rurais Sem Terra onde vive, estuda e trabalha.

Com o Grêmio Estudantil nossos educandos e educandas caminham fortalecidos no compromisso com a qualidade da educação pública e pelo reconhecimento do direito fundamental de acesso à cultura, à informação e ao conhecimento para todos e todas.

Dessa forma, o Grêmio Estudantil representa uma importante esfera de democratização da gestão da escola pública na medida em que constitui um espaço de participação política de educandos e educandas na vida escolar, pautados pelo princípio formativo da organização coletiva e da luta social favorecendo a formação humanística do homem e da mulher, enquanto qualidade atribuída ao desenvolvimento das capacidades relacionadas ao ser humano em toda a sua plenitude evolutiva.

Por sua vez, como a escola do campo é um importante ente da vida comunitária, e tendo em vista que as ações políticas não podem ser restritas ao espaço físico desta, a criação e as ações do Grêmio Estudantil não se restringem ao ambiente escolar, mas tendem a se disseminar por todo o território camponês, possibilitando um estreitamento e fortalecimento dos laços comunitários nos assentamentos da Reforma Agrária de Rio Bonito do Iguaçu.

Mediante este fortalecimento do controle social informal, a participação política e a resolução de conflitos no próprio seio da comunidade tornam-se possíveis, o que representa a construção de importantes mecanismos de prevenção à violência e à criminalidade prevista no Projeto Pedagógico do Ireno Alves dos Santos (CEIAS, 2012, p. 84).

Um exemplo clássico é o problema do “enfrentamento à violência na escola” e a “prevenção ao uso indevido de drogas ilícitas”. A maioria das escolas prevê isso em seus Projetos Político-Pedagógicos, promove algumas palestras (normalmente com policiais), projeta filmes que tratam do assunto, mas não faz o “enfrentamento” real do problema.

No caso do CEIAS seu PPP apenas faz menção à um documento da SEED/PR que diz neste sentido da importância de sempre analisar a origem da violência, visto que existe sempre uma relação professor/aluno e membros da comunidade escolar envolvidos nesta problemática (CEIAS, 2012, p. 79).

Contudo, o texto oficial reconhece que,

É nas relações sociais que se podem considerar a origem da violência, e, é a partir dessas relações, reproduzidas no interior da

escola, que esse processo se constituiu como determinante. Tomando ainda a escola como espaço social e de contradições, a violência se caracteriza como uma forma de recusa do próprio espaço escolar, evidenciando-se também certa resistência em compreender a escola como um espaço para a superação dessas contradições. É mais do que necessário conhecer e debater as relações sociais na sociedade, numa perspectiva do conhecimento escolar e da prática docente. (PARANA, 2009, p. 62)

Outro problema grave que assola as escolas do campo, de áreas de assentamento ou não e das periferias dos grandes centros urbanos, é a repetência e a evasão. Como consequência, o fracasso escolar. Essa tríade revela uma dura realidade das escolas brasileiras que precisa ser combatida por todos e todas, para que o direito a educação, assegurado em lei, seja também garantia de acesso, permanência e sucesso para as juventudes do território camponês do assentamento Ireno Alves dos Santos.

O CEIAS enquanto instituição de ensino estabelece algumas ações de enfrentamento aos problemas da evasão e repetência, pois os mesmos afetam diretamente o IDEB do colégio ao qual nos referimos aqui. No entanto, a evasão escolar ocorre em todas as séries, mas com maior intensidade no 1º (primeiro) ano do Ensino Médio. Porém, conforme relatam os gestores da escola e membros da Equipe Pedagógica as causas são desconhecidas, mas também pelo que observamos não foram investigadas.

O programa FICA (Ficha de Comunicação do Aluno Ausente), criado pelo Ministério Público Federal, foi oficializado no Estado do Paraná em 2005 (SEED/PR), com o objetivo de enfrentar a evasão escolar nas Instituições de Ensino que atendem a Educação Básica. Desde então, o CEIAS busca melhorar e ampliar as possibilidades de retorno do aluno à escola.

Em parceria com o Conselho Tutelar, Polícia Militar, APMF e Conselho Escolar, o CEIAS tem buscado alternativas que atendam as famílias em situação de vulnerabilidade social, resgatando o aluno à sala de aula (CEIAS, 2005, p. 55). Caso contrário, está consumada a evasão e o fracasso, mas não só daquele e/ou daquela jovem, mas de todo o sistema educacional brasileiro que exclui e segrega.

Supostamente a SEED/PR acredita que,

Com este programa, a Secretaria busca confirmar a concepção democrática da escola como direito de todos. Não apenas direito legal, (...) Portanto, é de responsabilidade de todos, Poder Público,

família, comunidade ligada direta ou indiretamente à educação escolar que se preocupa com o enfrentamento à evasão escolar. (PARANÁ, 2009, p.11)

Desse modo, a Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (FICA), tem o objetivo de controlar a frequência dos alunos menores de dezoito anos do Ensino Fundamental e Médio. Portanto, o aluno que estiver ausente da escola por 5 (cinco) dias consecutivos ou 7 (sete) dias alternados, o professor comunicará à Equipe Pedagógica, que preenche a “ficha” (FICA) e tenta entrar em contato com o aluno e sua família para saber qual o motivo das faltas. Caso não seja solucionado o problema, a Equipe Pedagógica envia a “ficha” ao Conselho Tutelar que toma as medidas cabíveis. Caso o aluno não retorne ao ambiente escolar, o caso é encaminhado ao Ministério Público. Legalmente é assim que funciona, caso não haja relação mediada pelo diálogo escola-família-comunidade, conforme prevê o PPP aqui em discussão.

Tendo em vista estes e outros problemas sociais que refletem diretamente no “chão da escola”, a *Pedagogia do Movimento* (Caldart, 2000) e o *Dossiê MST Escola* (2005) apontam para o “planejamento global da escola” como alternativa. Eis o que propõe o MST: conhecer a realidade, discutir com a comunidade, elaborar propostas, discutir as propostas no conjunto da escola e da comunidade, decidir em assembleia, passar as decisões para o papel e socializar as decisões tomadas; o que por si só pressupõe um ‘programa de atividades’ a partir de uma série de ações coletivas com vistas à solução dos problemas apresentados. Vejamos então quais são as consonâncias e os tons dissonantes desta Proposta de Educação do MST frente ao Projeto Pedagógico do CEIAS.

3.4. As consonâncias e dissonâncias entre a Proposta de Educação do MST e o Projeto Pedagógico do CEIAS

Conforme veremos aqui, o marco conceitual – concepção de educação, escola e campo; concepção de homem, sociedade e mundo; concepção de cultura e trabalho; e concepção de currículo, ensino e aprendizagem – é o ponto alto de nossa análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos e de sua consonância e dissonância com a Proposta do Setor de Educação do MST para as escolas das áreas de assentamento da Reforma Agrária.

A educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela infância. Antes mesmo da sua fundação, ocorrida em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio. (KOLLING et. al. In: Caldart, 2012, p. 500)

Conforme Hammel (2007),

A luta para assegurar o direito das crianças à escolarização dentro dos acampamentos e assentamentos, deu-se, inicialmente, na Fazenda Anoni, no Rio Grande do Sul, por iniciativa de pais e professores. (HAMMEL, 2007, p. 71)

Em julho de 1996, foi publicado o Caderno de Educação nº 8, o qual traz a síntese dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento Sem Terra, bem como estabelece os objetivos e estratégias para o trabalho educativo com as escolas em movimento. Quanto aos *princípios filosóficos*, temos entre outros:

1. Educação como processo permanente de formação/transformação humana;
2. Educação para a transformação social; e
3. Educação para o trabalho e a cooperação.

Com vistas à materialização dos seus princípios filosóficos, o MST também estabelece alguns *princípios pedagógicos* que norteiam a Pedagogia do Movimento e sua Proposta de Educação, entre eles, destacamos:

1. A realidade como base da produção do conhecimento;
2. Conteúdos formativos socialmente úteis;
3. Relação entre teoria e prática;
4. Vínculos orgânicos entre os processos educativos e os processos políticos;
5. Gestão democrática;
6. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; e
7. Auto-organização dos/das estudantes.

Desse modo, a concepção de educação presente no PPP do CEIAS (2012, p. 24) e assegurada pela Constituição de 88, em seu art. 205, a qual se apresenta como “direito de todos e dever do estado”, de certa forma converge com a concepção de educação defendida pelo MST quando empreende juntamente com outras entidades (CNBB, Unicef, Unesco e UnB) o movimento nacional *Por uma Educação Básica do Campo* (Kolling; Néry; Molina, 1999), que a entende também como direito à educação *do/no campo*.

No, porque [...] o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; [*Do*, pois] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26)

Na perspectiva do Movimento Sem Terra, a educação *do/no campo* não é um fim em si mesmo, enquanto mera transmissão de conhecimentos, mas indicativo do “processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados do ser humano”. (MST, 205, p. 233)

Portanto, educação na concepção do MST é entendida como “processo de formação”, tanto no sentido de “formação humana” como também, no sentido restrito de “formação de quadros” para a organização e luta dos trabalhadores e trabalhadoras.

O MST, em sua formação, tem claro que não conseguirá superar o sistema capitalista apenas com a conquista da terra, entende que é necessária uma mudança no sistema educacional, para que haja uma transformação da sociedade. (HAMMEL, 2007, p. 69)

Desse modo, a Pedagogia do Movimento concebe a educação como um processo resultante de interações sociais e por meio dela o homem e a mulher se tornam capazes de projetar sua própria vida e os rumos da sociedade na qual se encontra inseridos. “Por isso, ao mesmo tempo em que se preocupa com a questão da terra, preocupa-se também com a educação”. (Idem)

Neste caso, do ponto de vista conceitual, tanto o Projeto Pedagógico do CEIAS (2012) como a Proposta de Educação do MST (CALDART, 2000) estão de acordo. No entanto, há inúmeras incompatibilidades entre essas duas concepções.

Enquanto o primeiro vê na educação a possibilidade de “desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais do ser humano” (CEIAS, 2012, p. 25). Por conseguinte, o segundo concebe a educação como um processo de formação humana que “busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” (FRIGOTTO, 2012, p.267)

Enquanto para o primeiro, a educação é “o processo pelo qual uma pessoa ou grupo adquire conhecimentos, gerais ou especializados, com o objetivo de desenvolver capacidade e aptidões” (CEIAS, 2012, p. 25). Para o segundo, a educação é tomada no seu sentido mais amplo de “processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.” (KOLLING, 1999, 24)

Desse modo, a educação é um processo vital de desenvolvimento e formação humana, a qual não se confunde com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É, portanto, atividade criadora que abrange o homem em todos os seus aspectos (educacional, intelectual, cultural, social), o qual começa na família, continua na escola e se prolonga por toda a existência humana.

Quanto aos fundamentos epistemológicos da Proposta Pedagógica do CEIAS (2012) observamos à medida em que íamos lendo seu PPP os mais variados caminhos. O mesmo bebe na fonte da *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987) ao tratar da Educação de Jovens e Adultos (CEIAS, 2012, p. 37); também recorre à *Pedagogia histórico-crítica* (Saviani, 1991) e à *Pedagogia crítico-social dos conteúdos* (Libâneo, 1994), as quais são tributárias da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky.

Ao recorrer às ideias de Libâneo (1994) para tratar da concepção de educação e do papel da escola (CEIAS, 2012, p. 25), a Proposta Pedagógica aqui em discussão destaca:

A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação

organizada e ativa na democratização da sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 70)

O referido PPP (CEIAS, 2012) apresenta alguns princípios de “organização da instituição escolar” e interesse de grande monta pelos “índices de reprovação”, bem como, estabelece estratégias de “enfrentamento da evasão e repetência”, ao passo que segue ritualmente as exigências do “Programa FICA”.

Com vistas à superação dos problemas existentes, a Equipe gestora (direção) do CEIAS, juntamente com seu Corpo Docente (educadores/educadoras), Grêmio Estudantil (coletivo de alunos) e Equipe Pedagógica (orientação educacional) desenvolvem um Programa de Atividades Complementares (PAC) em contra-turno (CEIAS, 2012, p. 61). Entre as atividades desenvolvidas, merece destaque o Projeto de Inclusão Digital (Informática Básica); o Curso de Espanhol Básico (CELEM), o Programa de enfrentamento às brigas, à violência e à indisciplina na escola (op. cit., p. 84); os Projetos de Educação Ambiental e Ensino de Música; o Programa de Educação Fiscal e Tributária, além da participação em eventos e do incentivo à participação nas Olimpíadas de Matemática e Português e da atuação incontestável da Equipe Multidisciplinar, composta por educadores/educadoras de várias áreas do conhecimento, pedagogos, agentes educacionais e alunos.

Outra atividade pedagógica desenvolvida pelo CEIAS de suma importância e relevância social é o trabalho desenvolvido na Sala de Apoio à Aprendizagem (CEIAS, 2012, p. 19-20) e na Sala de Recursos Multifuncional (op. cit., p. 268).

Quanto às convergências destas práticas desenvolvidas pelo CEIAS (2012) quando confrontadas com as práticas educativas desenvolvidas pelo MST, vale ressaltar inicialmente aquelas que dizem respeito aos princípios de “organização da instituição escolar”.

Por exemplo, ao lermos o *Caderno de Educação* nº. 13 do MST, veremos que este trata entre outras questões, da “organização das escolas em áreas de acampamento ou assentamento”, como é o caso do Ireno Alves dos Santos que sedia na comunidade Arapongas a escola objeto dessa pesquisa.

Logo de início as diferenças são conceituais e terminológicas, pois enquanto o MST discute acerca da importância e do papel social das “instâncias de tomada de decisões” (Conselho Escolar, Equipe Educadora, Coletivo de Alunos), da Assembleia Geral e do Setor de Educação do Movimento (Caldart, 2000), o CEIAS

(2012) fala de “órgãos colegiados” (Conselho Escolar, Conselho de Classe, APMF, Grêmio Estudantil), direção de escola, supervisão e orientação educacional.

Portanto, nota-se quando da leitura e análise do Projeto Pedagógico do CEIAS que a Pedagogia do Movimento Sem Terra não é a base da fundamentação teórica do referido PPP (CEIAS, 2012), nem mesmo como suporte de suas concepções de educação, escola e campo; de homem, sociedade e mundo; de cultura e trabalho ou de tempo escolar. Seu Planejamento Curricular também não está fundamentado nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST e, portanto, não aponta em seu bojo como essa proposta pode ser transformada em prática pedagógica.

Nessa mesma linha de raciocínio é perceptível com a leitura da Proposta Pedagógica do CEIAS (2012) que esta volta-se para a *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (Caldart, 2000) e para as proposições do Movimento *Por uma Educação Básica do Campo* (Kolling, Ir. Néry e Molina; Arroyo e Fernandes; Caldart e Cerioli; Azevedo de Jesus) apenas como suporte teórico para embasar algumas concepções (educação, escola, campo) e práticas (avaliação da aprendizagem, recuperação).

Desse modo, seguindo um esquema rígido de leitura do PPP do CEIAS, dei-me ao trabalho de registrar, na ocasião oportuna, os pontos relevantes de minhas impressões acerca do mesmo, então o que me chamou a atenção foi a ausência das *matrizes formadoras da luta social e da organização coletiva*, em sua articulação necessária com as matrizes do *trabalho*, da *cultura* e da *história* (CALDART, 2004); como também dos “complexos de ensino” recomendados no Plano de Estudos (FREITAS, 2013) para as Escolas Itinerantes do Estado do Paraná, filiadas ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, o qual tem sede como escola-base do campo no mesmo conjunto de assentamentos do CEIAS.

Neste aspecto, a Proposta Pedagógico Curricular do CEIAS (2012) concebe o “currículo integrado” em torno do eixo *trabalho-ciência-tecnologia-cultura*, o que de alguma forma caminha na mesma direção da Proposta de Educação do MST (2005) no que diz respeito à matriz formadora do trabalho e da cultura, mas é claro que numa perspectiva mais teórica e conceitual.

Por sua vez, enquanto a Proposta de Educação empreendida pelo Movimento Sem Terra concebe a educação como processo de construção de “um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto

de vista dos camponeses” (CALDART in MOLINA; JESUS, 2004, p. 17). Por outro lado, a Proposta Pedagógico do CEIAS (2012) entende a educação enquanto educação escolar, como aquela que pode ser recebida em estabelecimentos de ensino especialmente organizados para esse fim, como por exemplo, as escolas elementares de educação básica (ensino fundamental e médio).

Ou seja, essa concepção é limitada, pois compreende apenas a educação escolar, enquanto que aquela proposta pelo MST abrange todos os processos de formação que começa na família, continua na escola e se prolonga por toda a existência humana: sindicatos, igrejas, partidos, associações, cooperativas; todos esses são espaços fecundos de educação.

Mas onde se encontra o campo nessa perspectiva? O campo é aqui compreendido como “espaço de vida”, enquanto que para a lógica do capital e o senso comum é apenas uma “área rural usada para cultura ou pastagem”: uma mercadoria possível de compra e venda. Nesta concepção capitalista, o campo é apenas uma “grande extensão de terra cultivada ou coberta por vegetação” (descrição típica dos latifúndios).

Pelo contrário, a concepção de campo que traz o MST tem um significado muito mais profundo, pois incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas também os ultrapassa ao acolher em si, os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos, com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Neste caso, pensar a Educação do/no Campo significa considerar que há uma cultura no campo que deve se fazer presente na escola. Sendo assim,

Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (KOLLING, 1999, p. 29)

Fato que se justifica na concepção de educação empreendida pelo MST, não apenas como um processo pelo qual uma pessoa ou grupos de pessoas adquirem conhecimentos gerais, científicos, artísticos, técnicos ou especializados, com o objetivo de desenvolver sua capacidade ou aptidões. É algo muito mais complexo que envolve uma teia de relações igualmente muito mais complexa. Portanto,

O objetivo do MST no âmbito da educação é ajudar a formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como *lutadores*, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e construtores de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de *vida humana criadora*. (FREITAS, 2013, p. 11).

Desse modo, o projeto político e pedagógico do MST implica que, “precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias.” (CALDART in MOLINA; JESUS, 2004, p. 31)

Tomando por base a pedagogia do MST e suas contribuições para um Projeto de Educação do Campo nos deparamos com o entendimento que,

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. (CALDART in MOLINA; JESUS, 2004, p. 26)

Desse modo,

O MST iniciou sua reflexão sobre educação buscando conquistar/construir escolas que ajudassem a trabalhar com este objetivo principal, vinculando-se à vida concreta das pessoas, das famílias Sem Terra, do Movimento. (FREITAS, 2013, p. 11)

Portanto, a escola do campo que pretendemos conquistar/construir não é aquela que tem por finalidade apenas ministrar educação de maneira sistemática, mas aquela escola intencional que “assume como matriz formativa fundamental o vínculo entre escola e vida”. Uma escola que está vinculada basicamente às atividades da vida cotidiana das pessoas que a integram, seja educadora ou educador, educanda ou educando, vínculo este “que pode ser materializado pelo trabalho pedagógico específico com as diferentes matrizes formadoras” (op. cit., p. 14). Entre elas, “a matriz formadora combinada da *luta social* e da *organização coletiva*, em sua articulação necessária com as matrizes do *trabalho*, da *cultura* e da *história*” (CALDART, 2004).

Desse modo, a Proposta do MST tem vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura por conceber ambos como princípios educativos, dado que

tanto o trabalho como a cultura forma/produz o ser humano (MOLINA; JESUS, 2004, p. 32). Por sua vez, a *cultura*, marco conceitual no PPP do CEIAS (2012, p. 27) diz respeito aquilo que designa um conjunto de ideias, crenças, costumes, códigos sociais e formas de expressão característicos de um povo; neste caso, dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Neste aspecto as duas linhas, (MST/CEIAS), muitas vezes equidistantes uma da outra, agora convergem no tocante à questão da cultura como matriz formadora e princípio educativo das práticas pedagógicas nas escolas do campo, apenas do ponto de vista formal.

A cultura deve ser entendida como experiência humana de participação em processo de trabalho, de luta, de organização coletiva que se traduz em um modo de vida ou em um jeito de ser humano (grupos, pessoas) que produz e reproduz conhecimentos, visão de mundo e que passa a ser herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias. (FREITAS, 2013, p. 18)

Nesse sentido, cultura é o modo de vida do camponês, o ambiente que um grupo de seres humanos, ocupando um território comum, criou na forma de ideias, instituições, linguagem, instrumentos, serviços e sentimentos.

Tanto a Proposta do MST (2000), quanto o Projeto do CEIAS (2012) supõe o trabalho como matriz pedagógica quando da crítica à cultura hegemônica na sociedade capitalista (indústria cultural).

Nesta perspectiva, o filósofo alemão Theodor Adorno cria o conceito de *indústria cultural* para designar a exploração sistemática e programada dos bens culturais. Nestes casos a obra de arte produzida, e consumida segundo os critérios da sociedade capitalista, se transforma em mercadoria, perde sua potencialidade de crítica e contestação e assume o lucro como finalidade.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, outro filósofo alemão chamado Walter Benjamin escreve um ensaio sobre *A obra de arte na época das técnicas de reprodução*, com o intuito de construir uma teoria materialista da cultura, na qual traz a discussão sobre a arte e a sociedade capitalista.

Portanto, a leitura desses dois autores (Adorno e Benjamin) nos sugere que a cultura, em todas as suas dimensões precisa ser estudada pela escola, por meio das disciplinas de ensino ou de outras atividades curriculares que se possa organizar para isso (FREITAS, 2013, p. 19), dado que a cultura deriva de componentes da existência humana, é aprendida, estruturada, formada de elementos, dinâmica,

variável, cumulativa, contínua e um instrumento de adaptação do homem ao ambiente.

Eis a função pedagógica do meio. A cultura é derivada de componentes da existência humana, ou seja, origina-se de fatores ligados ao homem. São fatores ambientais, psicológicos, sociológicos e históricos, que contribuem para compor a cultura dentro de uma dada comunidade, grupo ou movimento social.

Por conseguinte, a cultura é aprendida, porque se verifica um processo de cultivo/projeção dos mais velhos – pessoas ou instituições – aos mais novos (CEIAS, 2012), à proporção que estes se vão incorporando a comunidade. Todavia, a família, os companheiros de trabalho, os professores, a igreja, a escola, transmitem a cultura, que se torna assim aprendida e vivida pelos sujeitos.

Dadas estas circunstâncias, o trabalho também se constitui numa matriz pedagógica e princípio educativo. Desse modo, ele se traduz num exercício material ou intelectual, característica do esforço humano – “labuta”, “lida”, “luta”. Ou seja, o trabalho diz respeito ao esmero que se emprega na feitura de algo ou alguma coisa.

Em seu sentido alargado de atividade humana criadora, construtora do mundo e do próprio ser humano, o trabalho significa a própria vida como princípio educativo (FREITAS, 2013, p. 15). Desse modo, o trabalho designa toda atividade humana voltada para a transformação da natureza, com o objetivo de satisfazer uma necessidade (Marx). Neste caso, o trabalho se converte num princípio educativo e, portanto, numa das matrizes pedagógicas do Projeto de Educação do Campo.

Todo trabalho exige o dispêndio de certa quantidade de energia física e psíquica. A essa energia despendida no processo de produção chamamos de força de trabalho (CEIAS, 2012, p. 27). “O trabalho forma/produz o ser humano”. Marx afirmava que o trabalho é a essência do homem, o meio pelo qual ele se relaciona com a natureza e a transforma. Pelo trabalho o homem se conscientiza de sua condição e promove as mudanças políticas capazes de libertá-lo da exploração capitalista e conquistar a posse coletiva dos meios de produção.

Desse modo,

A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional,

cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses. (MOLINA; JESUS, 2004, p. 32)

Sendo assim, a categoria trabalho é aqui compreendida como princípio educativo e matriz pedagógica por excelência, dado que nossa compreensão da função social da escola e do trabalho pedagógico de educadores e educadoras, o fato de nos mantermos vivos, produzirmos riqueza e a nossa própria existência é fruto do trabalho. Pelo trabalho produzimos o mundo e nos produzimos.

Nesse sentido o trabalho não é apenas trabalho produtivo e também não se confunde com a condição de trabalho assalariado e explorado que assume na sociedade capitalista. É do trabalho em sentido geral e da luta para converter todos os seres humanos em trabalhadores, superando as formas alienadas de trabalho, que estamos falando quando nos referimos a essa matriz. (FREITAS, 2013, p. 15)

Pensar o trabalho do ponto de vista pedagógico mais amplo é uma das contribuições do materialismo histórico-dialético para a construção de um projeto de Educação do Campo, pois sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, esta modalidade de educação o tem como parte constituinte de suas matrizes formadoras e como princípio educativo imprescindível.

Neste caso, a Educação do Campo significa, também, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Por conseguinte, a Educação do Campo traz consigo também uma concepção de homem, de sociedade e de mundo.

O desenvolvimento que se expressa em cada ser humano não advém de uma essência humana abstrata, mas é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho; é uma individualidade – e, conseqüentemente, uma subjetividade – que se constrói, portanto, dentro de determinadas condições histórico-sociais. (FRIGOTTO, 2012, p. 265)

Desse modo, a Educação do Campo se traduz num conceito que “incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo” (JESUS, 2004, p. 113) e, portanto, situa-se em franca oposição ao conceito de educação como “um instrumento para adequar as pessoas ao mercado” (op. cit., p. 114). Conforme

Fernandes e Molina (2004), enquanto o paradigma capitalista concebe a educação no “campo do agro-*negócio*”, a Educação do Campo volta-se para o “campo da agricultura” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 85) ao ressaltar a importância da cultura camponesa e dos saberes da terra, o que do ponto de vista da lógica capitalista não passa de misticismo, lenda e ‘senso comum’.

Entrementes,

(...) como educador das circunstâncias e sujeito de práxis, o movimento social se constitui como sujeito pedagógico, pois põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz formadora combinada da *luta social* e da *organização coletiva*, em sua articulação necessária com as matrizes do *trabalho*, da *cultura* e da *história* (CALDART, 2004 apud CALDART, 2012, p. 547).

Conforme vemos aqui, a cultura é entendida, neste contexto, como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Sendo assim, a cultura não pode se resumir apenas a manifestações artísticas, devendo ser compreendida a partir dos modos de vida, dos costumes, das relações de trabalho, familiares, religiosas, das festas, diversões, etc. Trata-se de elementos culturais que caracterizam os diferentes sujeitos no mundo e, portanto, os diferentes povos do campo.

Portanto, todos os povos (camponeses, quilombolas, indígenas) tem uma cultura, transmitida no tempo, de geração a geração; são lendas, costumes, crenças, modos de organização política e social e valores éticos que refletem formas de agir, sentir e pensar de um povo e compõem seu patrimônio cultural, no qual estão incluídos conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma determinada comunidade camponesa, quilombola, caiçara, indígena ou de outra natureza. Lamentavelmente todo esse cabedal foi ignorado quando da formulação do PPP/CEIAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho de pesquisa sobre da Educação do Campo e análise de como a Proposta do Setor Estadual de Educação do MST se materializa ou não no Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos (1999 a 2012), situado no município de Rio Bonito do Iguaçu, Estado do Paraná, passou necessariamente pelo estudo, pesquisa e conhecimento acerca da natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra, bem como pela discussão acerca da questão agrária no Brasil e pelo mapeamento da geografia das lutas no campo e do surgimento dos acampamentos de trabalhadores rurais Sem Terra, especialmente o acampamento do 'Buraco' que deu origem aos assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire.

Como vimos, a concentração de terras em mãos de poucos grandes fazendeiros originou os latifúndios, os quais tem sido o maior entrave à justiça social no campo. Sua problemática confunde-se com os primórdios da agricultura, a formação da família patriarcal e a delimitação da propriedade privada. Exemplo emblemático é a companhia madeireira Giacomet-Marodin (Araupel S.A.), proprietária da fazenda Pinhal Ralo que deu origem aos assentamentos aqui mencionados.

Desse modo, entendemos que a luta por reforma agrária designa o conjunto de medidas jurídico-econômicas que visam a desconcentrar a propriedade das terras cultiváveis a fim de torná-las produtivas. Sua implantação tem como resultados o aumento da produção agrícola, a ampliação do mercado interno de um país e a melhora do nível de vida das populações rurais. Fato que constatamos em Rio Bonito do Iguaçu, Estado do Paraná, com a criação dos dois maiores assentamentos de trabalhadores rurais Sem Terra do Brasil: Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, respectivamente.

É neste cenário de luta por reforma agrária que surgem as escolas itinerantes do MST como resultado do movimento da história, dos projetos e experiências educacionais em acampamentos de trabalhadores rurais Sem Terra e com eles o esboço de uma Proposta de Educação do Campo pautada na Pedagogia do Movimento; a Pedagogia da Terra, o que conseqüentemente, traduz-se na pedagogia da luta por escolas *do/no* campo.

Fato inegável, a dimensão educativa dos movimentos sociais do campo, particularmente o MST, tem origem na inquietação gerada pela falta de um projeto de educação em que haja valorização dos diversos sujeitos que compõem a identidade “do campo”. Por conseguinte, constatamos também que a Proposta de Educação do MST, pautada na Pedagogia do Movimento e na trajetória e experiências das Escolas Itinerantes, considera uma nova concepção de escola em que haja a reinvenção de tempos e espaços escolares. Desse modo, a “escola do campo em movimento”, estriba-se na experiência concreta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no contexto de luta por um projeto popular de Brasil e, nele, o do campo.

Uma das conquistas dos movimentos sociais no campo educacional, a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, vimos que estas refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais, entre elas: o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; e a promoção, por meio da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

No entanto, compreendemos também que não se faz educação do campo por decreto, pois como podemos comprovar por meio da leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) dos Planos de Trabalho Docente (PTD) de alguns educadores/educadoras do Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos (CEIAS), vimos que estes seguem a lógica do capital de preparação para o mercado de trabalho e treinamento para vestibular, olimpíadas, ENEM, entre outros. Ou seja, a referida escola não se configura como um movimento pedagógico na formação dos sujeitos de forma coletiva.

Neste caso, o CEIAS se configura tão somente como uma escola no campo, ou seja, ele significa uma conquista para os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras do território camponês da comunidade Arapongas no assentamento da reforma Agrária Ireno Alves dos Santos, mas não é uma escola do campo no sentido próprio do termo conforme o emprega o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pois seu Projeto não está vinculado às causas defendidas pelos

educadores e educadoras da Reforma Agrária ligados ao MST quando propõe um novo jeito de se fazer a pedagogia, com luta por terra, trabalho, produção, relações de alternância escola/comunidade e a escola como possível agente na formação de consciência de um movimento de transformação da realidade do sujeito do campo.

Ao analisarmos as consonâncias e dissonâncias entre a Proposta do Setor Estadual do MST e o Projeto Político Pedagógico do CEIAS, salta aos olhos a inegável disputa de projetos de desenvolvimento para o meio rural, conforme aquilo que Bernardo Mançano (FERNANDES, 2006) ao discutir a respeito dos conceitos de “espaço” e “território” para se compreender a *educação* e o *campo* como territórios materiais e imateriais, chama de o paradigma da questão agrária (agri-Cultura) e paradigma do capitalismo agrário (agro-Negócio), que se diferenciam quanto à perspectiva de superação do capitalismo. Nesse sentido, observamos que enquanto a Proposta do Setor Estadual de Educação do MST fundamenta-se no paradigma da agri-Cultura, o PPP/CEIAS nutre-se do paradigma do agro-Negócio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 2).

_____. **Pedagogia do oprimido**. In: *Dicionário da Educação do Campo*./Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 553-561.

_____.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAHNIUK, C.; CAMINI, I. **Escola Itinerante**. In: CALDART, Roseli Salette (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp. 333-339.

BASBAUM, L. **História sincera da República**. 6ª ed. São Paulo, Alfa-Ômega, 1991.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção: Por uma educação básica do campo, n. 3).

BHNIUKE, Caroline; CAMINI, Isabela. **Escolas itinerantes**. In: *Dicionário da Educação do Campo*./Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 331-337.

BÍBLIA SAGRADA, Edição Pastoral. Mateus (Evangelho). São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

_____. **Segunda carta a Timóteo**. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

BOFF, L. *Saber Cuidar. Ética do humano – compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Centro Gráfico (Senado Federal), 1988.

_____. **Estatuto da Terra** - Lei n. 4.504 de 30 de novembro de 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso: 15/nov./2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Brasília/DF: MEC, 1996.**

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento**. In: *Dicionário da Educação do Campo*./Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 546-553.

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

_____. **Dicionário da Educação do Campo** (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012 (p. 257-265).

CAMINI, I. **Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências**. Coleção Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano VIII – Nº 1. Curitiba, 2008.

_____. **Itinerante: a Escola dos Sem Terra** – Trajetória e significados. Coleção Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano I – Nº 2. Curitiba, 2008.

_____. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

COSTA, F. A.; CARVALHO, H. M. **Campesinato**, In: *Dicionário da Educação do Campo*./Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 113-120.

CONEC. **I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. Luziânia/GO: CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB, 27 a 31 de julho de 1998. (*Documentos Finais*)

_____. **I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília: CTE, 1998. (*Documento Base*)

_____. **II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília: CTE, 2004. (*Documento Base*)

_____. **II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. Luziânia, GO, 2004 (*Declaração Final - Por Uma Política Pública de Educação do Campo*)

DELGADO, N. G. **Commodities agrícolas**. In: *Dicionário da Educação do Campo*./Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 133-141.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

EDUCAMPO, **Carta do Paraná para Educação do Campo**. II Seminário Estadual de Educação do Campo do Paraná.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FERNANDES, B. M. **Território camponês**. In: *Dicionário da Educação do Campo*./Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 744-748.

_____. **Acampamento.** In: CALDART, Roseli Salete (org.). *Dicionário da Educação do Campo.* São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp. 23-27.

_____. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo:** espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____.; MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo.** In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.* Brasília/DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5)

_____. [et al.]. **Educação do Campo:** campo - políticas públicas – educação. Brasília: INCRA/MDA. 2008. (NEAD Especial, Nº 10)

FREITAS, L. C. **Escola Única do Trabalho.** In: *Dicionário da Educação do Campo.*/Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 337-341.

_____.; CALDART, R.S; SAPELLI, M.L.S. (Orgs). **Plano de estudos da Escola Itinerante.** Cascavel: Edunioste, 2013.

FRIGOTTO, G. **Educação omnilateral.** In: *Dicionário da Educação do Campo.*/Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 265-272.

FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit; DUARTE, Laura Maria Schneider (Org.). **Projeto político-pedagógico da educação do campo:** 1º Encontro do Pronera da Região Sudeste. Vitória, ES: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2008. (Coleção Por uma educação do campo, n. 6).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

HAMMEL, A. C. **Escola em movimento**: A conquista dos assentamentos - Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguazu: Editora Progressiva Ltda., 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.

ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST – Escola**: documentos e estudos (1990-2001). 2ª ed. São Paulo: ITERRA/Expressão Popular, 2005.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NÉRY (FSC); MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: EdUnB, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 1)

_____.; CERIOLI, Paulo Ricardo (OSFS); CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4)

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública** - A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. **Pedagogia do capital**, In: *Dicionário da Educação do Campo*./Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 538-545.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html.

MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo** (Memória). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 1).

_____.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Por Uma Educação do Campo, nº 5)

_____.; SÁ, L. M. **Escola do campo**. In: *Dicionário da Educação do Campo*./Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 326-327.

MST. **Nossas bandeiras**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/taxonomy/term/329>. Acesso: 22/ago./2014.

MST. **Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro** (1997). In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 3)

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**. Florianópolis: UFSC, GT-03: Movimentos Sociais e Educação, s/d.

NADALIN, S. O. **Paraná: ocupação do território, população e migrações**. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná)

OLIVEIRA, D. **Urbanização e industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná)

PALUDO, C. **Educação popular**. In: *Dicionário da Educação do Campo*./Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PARANA. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

_____. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1995.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. **(org.)**. A Escola-comuna. **São Paulo: Expressão Popular, 2009.**

PRADO JR., C. **História econômica do Brasil**. 24ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

RAMOS, M. **Escola unitária**. In: *Dicionário da Educação do Campo*./Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 341-347.

RIBEIRO, M. **Educação Rural**. In: *Dicionário da Educação do Campo*, organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp. 293-299.

SALGADO, S. **Terra**. Introdução de José Saramago. Versos de Chico Buarque. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, C. A. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)**. In: *Dicionário da Educação do Campo*./Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo:

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 629-637.

_____.; FERNANDES, B. M. [et al.]. **Educação do Campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília: INCRA/MDA. 2008, 109 p. (NEAD Especial: 10). (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 7)

SANTOS, C. R. A. **Vida material e econômica**. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná)

SANTOS, C.E.I.A. **Projeto Político Pedagógico**: Colégio Estadual do Campo Ireno Alves dos Santos. Rio Bonito do Iguaçu: CEIAS, 2012.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do Campo** – Espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Doutorado. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 40). STÉDILE, J. P. **Questão Agrária no Brasil**. Coord. Wanderley Loconte. 5ª ed., São Paulo: Editora Atual, 1997. (Espaço e debate)

SOBRINHO, J. F. **Caderno de campo**. Rio Bonito do Iguaçu: Apontamentos, 2012-2013.

THOMAS, A. (org.). **Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná**. São Paulo: Cia. Melhoramentos Norte do Paraná, 2013.

VIANA, H. **História do Brasil**. 15ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1994.