

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

A HISTÓRIA DE LUTA, ORGANIZAÇÃO E CONQUISTA DA
ESCOLA ITINERANTE CHICO MENDES – PR

Fabiana Gonçalves de Souza Claudio

Francisco Beltrão – PR
2020

FABIANA GONÇALVES DE SOUZA CLAUDIO

**A HISTÓRIA DE LUTA, ORGANIZAÇÃO E CONQUISTA DA
ESCOLA ITINERANTE CHICO MENDES – PR**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Suely A. Martins.

Co-Orientadora: Profa. Dra. Franciele Soares dos Santos.

Francisco Beltrão – PR

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Claudio, Fabiana Gonçalves de Souza

A História de luta, organização e conquista da escola Itinerante Chico Mendes PR / Fabiana Gonçalves de Souza Claudio; orientador(a), Suely Aparecida Martins; coorientador(a), Franciele Soares dos Santos, 2020.
154 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Escola Itinerante. 2. Movimento Sem Terra. 3. Educação do Campo. 4. Sujeitos. I. Aparecida Martins, Suely . II. Soares dos Santos, Franciele. III. Título.

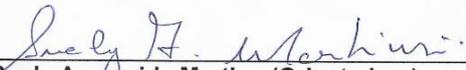
FOLHA DE APROVAÇÃO

FABIANA GONÇALVES DE SOUZA CLAUDIO

**TÍTULO DO TRABALHO: A HISTÓRIA DE LUTA, ORGANIZAÇÃO E
CONQUISTA DA ESCOLA ITINERANTE CHICO MENDES – PR**

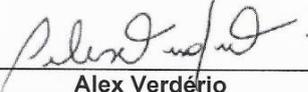
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



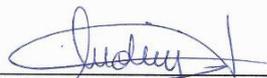
Suely Aparecida Martins (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Alex Verdério

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
(UFRB)



Cecília Maria Ghedini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel
(UNIOESTE)

Francisco Beltrão, 18 de agosto de 2020

*Aos sujeitos protagonistas da Escola
Itinerante Chico Mendes, que apesar das
adversidades, contribuíram para construção
da escola do povo Sem Terra.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e saúde durante esta jornada.

A meu companheiro Cleudemir Claudio, pela paciência, companheirismo e compreensão nesta trajetória.

À nossa filha Heloisa, que ainda pequena, teve que conviver com a correria e com a minha ausência.

Aos meus pais Jonas Dias S. e Maria G. Souza, pelo apoio e a constante ajuda para eu concluir a pesquisa.

Ao meu irmão Thiago, assim como o meu companheiro, desde o processo de inserção ao PPGE esteve presente. Contribuiu com as idas e vindas até a UNIOESTE.

À minha companheira de jornada e estudo, mais que uma cunhada, uma irmã. Assim como o meu irmão, Rose esteve ao meu lado, sorrindo e sofrendo comigo.

Ao meu primo Samuel e a prima Deise, pelas contribuições direta e indiretamente para a elaboração desta pesquisa.

À professora Dr^a Cecília Ghedini, para além de contribuir com está pesquisa, gentilmente abriu as portas da sua casa para me hospedar no período de realização das disciplinas do programa. As inúmeras vezes que também me levou até a rodoviária, foram momentos marcantes que não sairão da lembrança.

Ao professor Dr^o Alex Verdério, mais que um integrante da banca de qualificação e defesa, orientou-me e ajudou-me nos momentos de aflição desde a graduação. Com muita sabedoria fez-me enxergar, mostrou-me o caminho para este processo de formação. As suas incontáveis contribuições no processo formativo serão eternamente lembradas.

À professora Dr^a Suely A. Martins, sem a sua sábia orientação esse trabalho não se concretizaria. Ajudou-me diversas vezes, reconhecendo as dificuldades de locomoção até UNIOESTE. Aceitou orientar-me mesmo que o trabalho fugia da sua temática de pesquisa.

À professora Dr^a Franciele Soares dos Santos que, apesar das inúmeras atividades, se disponibilizou a ajudar no processo de elaboração desta dissertação. Com ricas contribuições co-orientou-me, contribuindo para a concretização da pesquisa.

À querida diretora Lourdes Uliano do Colégio Chico Mendes que se disponibilizou a contribuir com a pesquisa fornecendo dados da história da Escola Itinerante Chico Mendes.

Aos 15 participantes da pesquisa de campo, pela disponibilidade e confiança em compartilhar a história de luta pela escola.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com esta pesquisa e para mais um passo no meu processo formativo.

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história. (FLORESTAN FERNANDES, 1977, p.05).

RESUMO

CLAUDIO, Fabiana Gonçalves de Souza. **A história de luta, organização e conquista da Escola Itinerante Chico Mendes – PR.** 2020. 154 Pg. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

Reconhecendo a importância de resgatar e valorizar a participação de sujeitos anônimos na história, esta pesquisa analisa o movimento realizado pelos sujeitos (educadores, educandos, pais e mães), no âmbito da conquista da Escola Itinerante Chico Mendes, no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no município de Quedas do Iguaçu – PR, no período de 2003 à 2007. Para tanto, considera a história representada de baixo para cima, construída a partir da realidade dos sujeitos Sem Terra, neste caso, educadores, educandos, pais e mães envolvidos no processo de constituição da primeira Escola Itinerante aprovada, legalmente reconhecida no Estado do Paraná. Destaca-se que, a pesquisa de caráter qualitativo, define-se como estudo de caso, buscando aporte em bibliografias condizentes com o objetivo da investigação e em documentos elaborados pelo próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, bem como registros não formais – sistematizações independentes – além de entrevistas semiestruturadas realizadas com educadores, educandos, pais e mães que participaram do processo de constituição da Escola Itinerante Chico Mendes. O estudo parte de um resgate histórico da luta pela terra, com olhar direcionado para luta dos Sem Terra na Região Centro-Oeste do Paraná, chegando às especificidades da constituição do Acampamento José Abílio dos Santos onde se consolidou a Escola Itinerante Chico Mendes. No âmbito de entendimento do processo histórico de conquista dessa escola, a segunda parte da pesquisa retrata a constituição da Escola Itinerante no contexto do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra como um contraponto à escola capitalista, para tanto, aborda considerações da educação e da escola do campo no contexto do Movimento. A terceira, e última, parte refere-se as contradições, limites e tensões no processo de organização da Escola Itinerante Chico Mendes, de modo a evidenciar não somente os limites no processo da constituição da Escola Itinerante, mas os limites impostos na continuidade da proposta escolar no contexto do Assentamento Celso Furtado. Nas considerações finais, entre outros, conclui-se que, os sujeitos (educadores, educandos, pais e mães), “homens simples,” os menos favorecidos, podem ser ocultados na história pautada pelos interesses e perspectivas das classes dominantes, podem ser desprovidos de visibilidade, mas não desprovidos de história, sobretudo, das histórias de lutas que, desde um passado longínquo, permeram suas vidas. A decisão, ousadia do Movimento de construir uma *escola diferente* da escola capitalista, foi no sentido de garantir o direito de acesso a educação escolar dos sujeitos Sem Terra. A Escola gestada em meio as contradições, os limites e tensões do processo de luta pela terra, embora desassistida pelo poder público, mostrou ser uma escola possível, diferente da escola tradicional capitalista, uma escola realizada a partir da luta do povo Sem Terra.

Palavras-chave: Escola Itinerante; Movimento Sem Terra; Educação do Campo; Sujeitos.

ABSTRACT

CLAUDIO, Fabiana Gonçalves de Souza. **The history of struggle, organization and conquest of the Itinerant School Chico Mendes - PR.** 2020. 154 Pg. Dissertation (Master's) - Graduate Program in Education. Concentration area: Education, Research Line: Society, Knowledge and Education. State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

Recognizing the importance of rescuing and valuing the participation of anonymous subjects in history, this research analyzes the movement carried out by the subjects (educators, students, fathers and mothers), within the scope of the conquest of the Chico Mendes Itinerant School, in the context of the Rural Workers Movement Sem Terra, in the municipality of Quedas do Iguaçu - PR, from 2003 to 2007. To do so, consider the story represented from the bottom up, built from the reality of the Sem Terra subjects, in this case, educators, students, parents and mothers involved in the process of setting up the first approved Itinerant School, legally recognized in the State of Paraná. It is noteworthy that, qualitative research, is defined as a case study, seeking input in bibliographies consistent with the objective of the investigation and in documents prepared by the Landless Rural Workers Movement itself, as well as non-formal records - independent systematizations - in addition to semi-structured interviews with educators, students, fathers and mothers who participated in the process of establishing the Itinerante Chico Mendes School. The study starts from a historical rescue of the struggle for land, with a focus on the struggle of the Landless in the Midwest Region of Paraná, reaching the specificities of the constitution of the José Abílio dos Santos Camp where the Itinerante Chico Mendes School was consolidated. In the context of understanding the historical process of conquest of this school, the second part of the research portrays the constitution of the Itinerant School in the context of the Landless Workers Movement as a counterpoint to the capitalist school, therefore, it addresses considerations of education and the rural school in the context of the Movement. The third, and last, part refers to the contradictions, limits and tensions in the process of organizing the Itinerant School Chico Mendes, in order to highlight not only the limits in the process of constituting the Itinerant School, but the limits imposed on the continuity of the proposal in the context of the Celso Furtado Settlement. In the final considerations, among others, it is concluded that the subjects (educators, students, fathers and mothers), “simple men,” the least favored, can be hidden in the history guided by the insults and perspectives of the dominant classes, they can be devoid of visibility, but not without history, above all, the stories of struggles that, from a distant past, pervade their lives. The decision, which the Movement dared to build a school different from the capitalist school, was in the sense of guaranteeing the right to access school education for the Landless subjects. The School created in the midst of the contradictions, limits and tensions of the process of struggle for land, although neglected by the public authorities, proved to be a possible school, different from the traditional capitalist school, a school created from the struggle of the landless people.

Keywords: Itinerant School; Landless Movement; Rural Education; Subjects.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1: Localização da empresa Araupel em contraste com as propriedades dos assentados.....	50
Figura 2: Localização do Território Cantuquiriguaçu e do município de Quedas do Iguaçu.....	58
Figura 3: Registro das conquistas da EI Chico Mendes – Quedas do Iguaçu.....	91
Figura 4: Registro da legalização da EI Chico Mendes – Quedas do Iguaçu.....	95
Fotografia 1: Escola Itinerante (2003) – 1ª estrutura física escolar – Quedas do Iguaçu PR.....	89
Fotografia 2: Escola Itinerante (2003) – Espaço improvisado – Quedas do Iguaçu PR.....	97
Fotografia 3: Segunda estrutura física da Escola Itinerante Chico Mendes.....	98
Fotografia 4: Escola Itinerante Chico Mendes: a escola do povo Sem Terra	114
Fotografia 5: Formação pedagógica do Coletivo de Educadores no Acampamento José Abílio dos Santos.....	120
Fotografia 6: Educandos e educadores em atividade extracurricular pelo Acampamento José Abílio dos Santos	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Movimentos Sociais Populares do Campo no Estado do Paraná 2000-2006.....	47
Quadro 2: Demonstrativo de assentamentos consolidados da Reforma Agrária em parte do território dominado pela empresa Araupel.....	59
Quadro 3: Dados quantitativos de famílias envolvidas na Questão Agrária em Quedas do Iguaçu.....	60
Quadro 4: Relação de docentes do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes (CECCM) 2020.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRA – Associação Brasileira de Reforma Agrária

ACAP – Associação de Cooperação Agrícola da Reforma Agrária do Paraná

AI-1 – Ato Institucional número 1

ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

CECCM – Colégio Estadual do Campo Chico Mendes

CEED – Conselho Estadual de Educação

CEFSPRG – Companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EdoC – Educação do campo

EI – Escola Itinerante

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FHC – Fernando Henrique Cardoso

EI – Escola Itinerante

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro

JK – Juscelino Kubitschek

MIRAD – Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário

Mastes – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste do Paraná

MASTRO – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste do Paraná

MSPdoC – Movimentos Sociais Populares do Campo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PNRRA – Plano Nacional e um Plano Regional de Reforma Agrária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROCERA – Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF – Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSS – Processo Seletivo Simplificado – PSS

PR – Paraná

PT – Partido dos Trabalhadores

RA – Reforma Agrária

SEED – Secretaria de Estado da Educação

STRs – Sindicatos de Trabalhadores Rurais

SNCR – Sistema Nacional de Crédito Rural

TDA – Título da dívida agrária

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

TCC – Trabalho de Conclusão do Curso

UDR – União Democrática Ruralista

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

ANEXO E APÊNDICES

Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	150
Roteiro da entrevista semiestruturada.....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA E A LUTA PELA TERRA NO ESTADO DO PARANÁ.....	25
1.1 REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO AGRÁRIO BRASILEIRO.....	25
1.2 A QUESTÃO AGRÁRIA E A LUTA PELA TERRA NO PARANÁ.....	39
1.2.1 Luta pela terra na Região Centro-Oeste do Paraná – da constituição do Acampamento José Abílio dos Santos à conquista da terra.....	48
1.2.2 A incerteza da conquista.....	54
1.2.3 Do Acampamento na BR 158 para o município de Quedas do Iguaçu.....	57
1.2.4 A organização do Acampamento José Abílio dos Santos em Quedas do Iguaçu e a consolidação do Assentamento Celso Furtado.....	63
2 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO DO MST: UM CONTRAPONTO À ESCOLA CAPITALISTA.....	68
2.1 ESCOLA CAPITALISTA: DE FEIÇÃO UNIVERSAL MAS DE CARÁTER DUAL.....	69
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA ESCOLA NO CONTEXTO DO MST.....	76
2.2.1 Escola Itinerante: a escola do MST.....	82
2.2.2 A experiência da primeira Escola Itinerante legalmente reconhecida no Estado do Paraná – Escola Itinerante Chico Mendes.....	86
3 CONTRADIÇÕES, LIMITES E TENSÕES NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE CHICO MENDES.....	105
3.1 A LUTA DOS SEM TERRA PELA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO E IGUALDADE ESCOLAR.....	106
3.2 OS EDUCADORES SEM TERRA NA LUTA PELA ORGANIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE CHICO MENDES.....	116

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA ITINERANTE CHICO MENDES NO PÓS ACAMPAMENTO.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXOS.....	150
APÊNDICE.....	153

INTRODUÇÃO

Manter a memória histórica viva consiste, dentre outros aspectos, na necessidade de registros e de resgate dos processos. A relevância da sistematização histórica é ressaltada por Castanha e Facchi (2012, p. 177) no âmbito do preocupar-se com a memória histórica das instituições escolares/educativas, pois, “[...] ao resgatar a história, contribuiremos para qualificar a leitura da história [...]”.

Considerando que as instituições de ensino não são as mesmas em todos os lugares, entende-se a necessidade de olhar com particular interesse o movimento social dos sujeitos que realizam anonimamente a história.

Nesse contexto, a pesquisa, coloca-se no sentido de revelar as particularidades da consolidação da Escola Itinerante (EI)¹ Chico Mendes a partir dos sujeitos que fizeram a história acontecer. Reportando-se aos homens e mulheres reais, concretos, situados em condições sociais específicas, que se inseriram na luta pela escola do povo Sem Terra².

Nesses aspectos, busca-se, nessa pesquisa, analisar as especificidades da escola construída na esteira de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ou seja, a construção e organização de uma *escola diferente*³, contrária à forma escolar capitalista.

Frente à escola capitalista, o MST se posicionou convicto de construir uma escola para a classe trabalhadora do campo, visando uma escola capaz de fazer a diferença na vida dos sujeitos das áreas de Reforma Agrária (RA), como ressaltado por Freire e Nogueira (1989, p. 19), a escola que busca ser diferente “[...] será construída pelo esforço e pelo poder de transformar a organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer a escola de outro jeito”. Nesse sentido, essa escola colocou-se no âmbito da luta do MST, para garantir o direito de escolarização e o acesso ao conhecimento no próprio campo, assim, a EI se inseriu na luta por uma Educação do Campo (EdoC) e pela

¹ Para referir-se a Escola Itinerante Chico Mendes, será utilizada a sigla “EI” seguido do nome da escola - Chico Mendes – e ao citar, de modo geral, as Escolas Itinerantes.

² *Sem Terra*, com letra maiúscula e sem hífen – Identidade construída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, é também sinal de uma identidade construída com autonomia, *sem-terra*, com letra minúscula e hífen – Trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho – ausência de propriedade ou de posse da terra. (Dossiê MST – Escola MST, 2005, p. 200).

³ O “diferente” se trazia em uma certeza de que uma escola de Assentamento/Acampamento, e ligada ao MST não deveria ser igual às [escolas] frequentadas antes de acampar, que não tem nada a ver com a dinâmica da luta onde estavam inseridos, de acordo com Caldart: Schwaab (1990) as palavras mais pronunciadas nas reuniões de pais e professores era ser “diferente”, escola, professor, aluno, tudo precisava ser diferente. (CAMINI, 2009, p. 119).

construção da escola nesse contexto e, com isso, insidindo sobre a política pública de EdoC.

O Movimento⁴ desafiou-se a fazer uma escola vinculada à sua luta, incorporando a escola em sua dinâmica. Conforme Caldart (2004, p. 225), a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, no entendimento que todo Acampamento e Assentamento dos Sem Terra deveria ter escola e, “[...] de preferência que, não seja uma escola qualquer”. Com base nesses pressupostos, busca-se resgatar e analisar especificamente a história de constituição da Escola Itinerante⁵ Chico Mendes – mesmo reconhecendo a importância das demais Escolas Itinerantes construídas no mesmo período – a EI Olga Benário⁶ e a EI Zumbi dos Palmares⁷ – que, juntamente com a EI Chico Mendes, são pioneiras no Estado do Paraná. Foram experiências pensadas e projetadas desde uma necessidade histórica do MST, das famílias acampadas nas Regiões Oeste e Centro-Oeste do Paraná, todavia, buscando analisar, nessa pesquisa, a primeira EI aprovada, reconhecida legalmente neste Estado, seja ela, a EI Chico Mendes.

A questão que orienta este estudo é apresentada mediante o seguinte

⁴ Será utilizada a palavra Movimento, com letra maiúscula, para significar e representar a organização MST.

⁵ “[...] é a denominação dada às escolas localizadas em Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-a ao projeto de transformação social. Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo.” (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 333).

⁶ A experiência da EI Olga Benário, ocorreu no Acampamento Dez de Maio, também no município de Quedas do Iguaçu – PR. Semelhante a experiência da EI Chico Mendes, a EI Olga Benário foi realizada na luta das famílias Sem Terra. Assim como a EI Chico Mendes, a EI Olga Benário passou por um processo similar, com diferencial de já ter a EI Chico Mendes como parâmetro. Conforme (MST, 2008, p. 49), as famílias do Acampamento Dez de Maio, que se insere no mesmo processo do Assentamento Celso Furtado, decidiram pela organização da escola no Acampamento nos moldes da EI Chico Mendes. As famílias entenderam que, a escola que seus filhos frequentavam, não atendia as expectativas da comunidade acampada. De 1999 à 2004, as crianças frequentavam no próprio Acampamento a escola Joaquim Felipe de Oliveira, uma extensão de uma escola de Assentamento próximo da ocupação. Conforme o MST, 2008, p. 49). “Essa escola não atendia às expectativas da comunidade: exigia o deslocamento dos adolescentes que frequentavam as escolas/colégios da cidade; educadoras que possuíam uma experiência de vida diferente e desvinculada da condição social da comunidade e das crianças; inviabilidade do acompanhamento pedagógico por parte do Setor de Educação do MST a esta escola, entre outras”. A ideia de organização da escola dividiu opiniões entre os acampados. De um lado, aqueles que entendiam a necessidade da escola do povo Sem Terra. Por outro lado, houve aqueles que resistiam à organização da escola no Acampamento. Dentre os desafios que marcaram a implantação da Escola Olga Benário, destaca-se a resistência dos educandos acostumados a frequentar a escola na cidade, no entanto, com um trabalho de conscientização conjunta, a situação foi gradativamente minimizada. (MST, 2008, p. 50).

⁷ Conforme o MST (2008, p. 54), “a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares é uma das pioneiras no Estado e se fez escola mesmo antes da aprovação do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Sua pré-existência pressionou a legalização desta experiência que emergiu da necessidade e da vontade das famílias acampadas. A história e a construção desta escola é um marco na consolidação e no formato do projeto educativo da Escola Itinerante. Esta construiu-se na dinâmica do Acampamento Dorcelina Folador, na Região Oeste do Paraná e por se constituir nesta dinâmica, serviu como referência para a implantação das demais escolas.”

questionamento: como a participação dos sujeitos acampados contribuiu no processo de luta, organização e consolidação da Escola Itinerante Chico Mendes? Orientada por essa questão central e na busca por respondê-la, desenvolveram as seguintes indagações: 1) Como se desdobraram às discussões em torno da construção da escola no interior do Acampamento? 2) A organização dos educadores, educandos, pais e mães possibilitou a concretização da Escola Itinerante? 3) Como o processo de organização da Escola Itinerante foi vivido/experenciado pelos sujeitos envolvidos? Quais foram as contradições, os limites e tensões presentes no processo de organização da EI?

Partindo dessas questões prévias, delimitou-se os objetivos da pesquisa. Tendo como objetivo geral: analisar o processo histórico de organização da EI Chico Mendes no Estado do Paraná no período de 2003 à 2007, considerando a participação dos sujeitos acampados (educadores, educandos, pais e mães), envolvidos no processo de constituição da primeira Escola Itinerante aprovada, legalmente reconhecida no Estado do Paraná. Conforme o objetivo geral que orienta este estudo, apresenta-se também os objetivos específicos que auxiliam no direcionamento desta investigação.

- Analisar o processo de constituição do Acampamento José Abílio dos Santos no âmbito da luta pela terra;
- Historicizar o processo de constituição e consolidação da EI Chico Mendes no contexto da luta por educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
- Identificar e evidenciar as contradições, limites e tensões no processo de luta pela escola do campo a partir da experiência da EI Chico Mendes.

As formulações construídas e expostas aqui, surgem da necessidade de identificar e sistematizar um processo relevante na vida e na história dos sujeitos acampados. No entendimento da importância histórica “[...] sinto-me convidado, atraído a descobrir segredos, significados e sentidos, os quais sei que precisam ser construídos” (PUSTAI, 2007, p. 17).

A pesquisa orientou-se no âmbito do materialismo histórico dialético, partindo da perspectiva de identificar as mediações históricas, a totalidade, contradições e a historicidade. Os procedimentos metodológicos adotados na investigação abrangeram a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo.

No âmbito do estudo documental, foram analisados documentos de acordo com o objetivo da investigação, para tanto, considerando a leitura e análise dos materiais

produzidos pelo MST, tais como: Cadernos e Dossiês elaborados pelo Setor de Educação do Movimento.⁸ Considerou-se também, documentos não formais, como cadernos e sistematizações independentes⁹, que destacam registros relevantes da história, das conquistas da educação no Movimento. O critério de seleção dos documentos levou em consideração a necessidade de compreensão da trajetória histórica da proposta educativa e escolar do MST.

Ainda no campo metodológico, foi realizada, no período de abril a junho 2019, a pesquisa de campo, que permitiu uma análise da história da EI Chico Mendes a partir dos sujeitos participantes do processo (educadores, educandos, pais e mães), no intuito de dar visibilidade aos sujeitos anônimos, protagonistas na história da EI Chico Mendes.

Assim como Bosi (2003, p. 15), compreende-se que “[...] a memória oral é um instrumento precioso se desejarmos construir a crônica do cotidiano”. Na mesma esteira de argumentação, Thompson (1992, p. 17), também destaca a importância da história oral no resgate da memória.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos.

Conforme o autor, a história oral se constitui numa fonte que pode dar significativa contribuição ao resgate da memória. Nessa linha, Nora (1993, p. 9), também contribui com um esclarecimento que evidencia a relação de história e memória.

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes,

⁸ Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação nº13. Como fazemos a escola de educação fundamental. Veranópolis – RS, 2005. p. 1999.

Caderno de educação. Educação de jovens e adultos – sempre é tempo de aprender nº11 (2003).

Coleção Cadernos da Escola Itinerante. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. (2008).

História do MST: A gente cultiva a terra e ela cultiva a gente. Construção coletiva do Curso de História ITERRA/UFSJ Turma Eduardo Galeano (2016).

Coleção Fazendo História nº 04. Ligas Camponesas 1955 – 1964. (1997).

Dossiê MST - Documentos de Estudos 1990 – 2001- Caderno de Educação nº 13 Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos (2005).

⁹ Materiais/registros de educadores acampados que vivenciaram o momento histórico da EI Chico Mendes.

particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica [...].

Assim, como reporta Bosi (2003), Thompson (1992), e Nora (1993), acerca da história oral, o presente estudo debruçou-se à especificidade da oralidade, entendendo-a como um elemento capaz de rememorar o passado no presente. Além disso, remeteu-se ao passado da EI, que reproduz memórias importantes ao contexto de luta dos trabalhadores Sem Terra.

O processo de entrevista¹⁰ foi realizado com 15 participantes, por meio de questionário pré elaborado¹¹. Os entrevistados foram selecionados mediante critério de 5 participantes por grupo (educadores, educandos,¹² pais e mães),¹³ considerando os participantes contribuintes, atuantes no processo de organização da EI Chico Mendes no período de 2003 – 2007.

Os sujeitos abrangidos na pesquisa, até a data da entrevista, possuíam escolarização de nível médio incompleto à pós-graduados – pós *stricto sensu*.

No âmbito dos educadores, todos possuíam Ensino Superior e pós graduação em Educação do Campo. Dos educadores entrevistados que atuaram na experiência da EI, 3 possuem formação acadêmica e são concursados da Rede Municipal de Ensino. Os demais, 2 educadores, ao longo dos anos, especializaram-se em áreas específicas da educação da Rede Estadual de Ensino – estes não estão exercendo a função. A faixa etária deste grupo é de 33 a 47 anos. Quatro dos cinco entrevistados residem no próprio Assentamento Celso Furtado. Um dos educadores passou a residir na cidade de Quedas do Iguaçu, mas também residia no Assentamento.

Sobre os educandos do período de Acampamento, atualmente 2 são educadores, 1 se encontra na condição de Auxiliar de Serviços Gerais, 2 são estudantes – 1 cursa graduação na área da Educação do Campo e outro cursa Ciências Econômica. A faixa

¹⁰ O roteiro da entrevista – em anexo – foi organizado de modo que o momento fosse um diálogo com os entrevistados, pois conforme Lüdke e André (1986), a entrevista proporciona um ambiente de influência recíproca entre entrevistado e entrevistador permitindo a captação imediata da informação desejada.

¹¹ As questões para a pesquisa de campo foram elaboradas de modo a induzir os sujeitos participantes do processo (educadores, educandos, pais e mães) a ajudarem analisar a história de luta da experiência da EI Chico Mendes. Os entrevistados concordaram, espontaneamente, em participar da pesquisa, bem como houve a autorização do Comitê de Ética para a realização da mesma, a partir de protocolo nº 3.235.096.

¹² Foram priorizados os estudantes do período (2003 - 2007), os egressos da EI Chico Mendes.

¹³ As entrevistas foram realizadas individualmente, de modo a não haver influências dentre os entrevistados.

etária do grupo é de 23 a 27 anos. Dois residem em Rio Bonito do Iguaçu – área de Assentamento – um em Quedas do Iguaçu e dois no Assentamento Celso Furtado.

Sobre o terceiro grupo entrevistado que compreende os pais e mães, 1 possui Ensino Médio Incompleto, 3 possuem o Ensino Médio Completo e 1 possui graduação e pós-graduação no âmbito da Educação do Campo. Quatro são agricultores e um é educador da Rede Municipal de Ensino, todos residem no Assentamento Celso Furtado. A faixa etária do grupo é de 43 e 52 anos.

A realização desta pesquisa justifica-se por alguns motivos. Primeiramente, pela minha participação no processo de luta pela terra, na condição de família acampada desde 1998. Em 2005, o sonho de conquista da terra tornou-se realidade, fomos contemplados com a terra no Assentamento Celso Furtado, município de Quedas do Iguaçu – PR. A luta não terminou com esta conquista, pois, no contexto do MST, a luta não consiste unicamente na aquisição da terra, mas na consolidação dos direitos como um todo, e nisto, insere-se a luta pelo direito à educação e a escola da classe trabalhadora.

A pesquisa justifica-se também devido, a minha atuação na escola junto à formação de jovens e adultos,¹⁴ bem como a militância junto ao MST, o que tem propiciado aprendizados importantes acerca da forma/práticas de organização da EI, evidenciando a possibilidade de fazer uma escola articulada à luta pela terra.

Considerando a trajetória de vida, a experiência de ter sido acampada e poder contribuir no processo de educação como educadora, dentre outros, significa vivenciar duplamente a experiência, no sentido de ser sujeito da história, outrossim, registrar a história.

O envolvimento com a educação despertou o interesse por qualificação. Com o desejo de poder contribuir de modo efetivo, entendendo a necessidade de maior apropriação teórica acerca das questões relacionadas ao debate educacional dos povos trabalhadores do campo. Nesse sentido, para maior qualificação, inseri-me no curso de graduação – Licenciatura em Educação no Campo (2013-2017)¹⁵. No processo de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), desenvolveu-se a pesquisa intitulada “Colégio

¹⁴ 2005 – Primeira experiência como educadora de jovens e Adultos no acampamento denominado de José Abílio dos Santos em Quedas do Iguaçu. Em 2007 – já na fase de Assentamento Celso Furtado – participei como educadora do Programa Paraná Alfabetizado. Em 2014 contribuí novamente como educadora no programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

¹⁵ Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus*, Laranjeiras do Sul.

Estadual do Campo Chico Mendes: uma análise de sua trajetória histórica no âmbito da luta pelo direito à educação escolar”. O estudo buscou registrar a trajetória do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes (CECCM)¹⁶, fazendo uma análise do marco legal que deu base para às políticas públicas de Educação do Campo em conexão com a luta pelo direito à escola no contexto do MST, ainda adentrou-se ao processo de sistematização das perspectivas da Comunidade Escolar¹⁷ e da Comunidade Assentada¹⁸ em relação à conquista da estrutura física do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes.

Arelado à temática pesquisada, foi possível visualizar no processo de pós-graduação a necessidade de aprofundamento, no sentido de ampliar os horizontes de análise da experiência da EI Chico Mendes. Nesse sentido, utilizou-se como referência a gênese do atual Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, como objeto de estudo.

Nesse contexto, visualizou-se que, as questões não possíveis de aprofundamento, ou seja, a lacuna existente no primeiro estudo da pesquisa de graduação, permitiu uma reflexão e um olhar com maior análise para a definição do objeto, nesse sentido, busca-se num movimento em retrospecto, reviver e complementar o processo de análise histórica.

Considerando os aspectos descritos, acredita-se ainda, que esta pesquisa seja uma contribuição para a história da educação da classe trabalhadora, especialmente para a história da EI Chico Mendes. Entendo que este trabalho será parte da sistematização histórica da escola, uma contribuição social que será destinada à prática social. (FREITAS, 2007).

Outro motivo da realização da pesquisa consiste em dar visibilidade a voz dos sujeitos da base, pois são sujeitos que contribuíram efetivamente no processo histórico da EI Chico Mendes. Considero que essa história não pode ficar aprisionada na memória de poucos, porquanto, a análise referenciada do processo, perdura e contribui para o conhecimento das gerações.

Procurou-se organizar a dissertação em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma reflexão histórica da questão fundiária brasileira. Considerando pertinente refletir sobre a Reforma Agrária brasileira e a trajetória histórica da luta pela terra, no contexto agrário paranaense, compreendendo estar intrinsecamente ligada ao processo histórico de luta pela terra na Região Centro-Oeste do Estado do Paraná, o qual se insere

¹⁶Processo posterior, ou, continuidade da EI Chico Mendes.

¹⁷ Equipe pedagógica e os estudantes.

¹⁸ Pais/participantes ativos da luta pelo CECCM

o objeto de estudo.

O segundo capítulo compreende a análise da trajetória da educação escolar para os trabalhadores do campo, inseridos na luta pela terra no contexto do MST. Num primeiro momento, aborda noções da forma escolar vigente, destacando elementos que a caracteriza como escola capitalista. Considerando necessário abordar o modelo escolar atual, pois é a partir da prática da escola capitalista que nasce a proposta da *escola diferente*. Em seguida, ponderou-se considerações da EdoC e da escola do campo no contexto do MST. Ainda, foi apresentada a proposta da EI e a especificidade do objeto – a história/experiência de luta pela conquista da EI Chico Mendes.

No terceiro capítulo, buscou-se evidenciar as contradições, limites e tensões no processo de constituição e consolidação da EI Chico Mendes. Para tanto, dividindo o capítulo em três momentos: a luta pela garantia do direito a educação e a igualdade escolar – destacando brevemente a ação e a relação do Estado com a prática educativa diferente no Movimento. Em seguida, foi ressaltada a participação do sujeito educador do Movimento no âmbito da persistência e dedicação pela construção da EI, não menos importante, abordou-se no final do capítulo, questões envolvendo o processo de conclusão da experiência escolar itinerante no contexto de luta pela terra no município de Quedas do Iguaçu, ou seja, considerações acerca da EI no pós Acampamento, de modo a evidenciar não somente os limites na constituição da EI, mas os limites no processo de continuidade da proposta escolar no contexto do Assentamento Celso Furtado.

1 A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA E A LUTA PELA TERRA NO ESTADO DO PARANÁ

“Desde 1964, entraram em cena na sociedade brasileira novos atores sociais do capital no campo, semeando a fazenda, a grilagem, a injustiça e a brutalidade. Mas semearam, também, a resistência popular, semearam novas significações para velhos atos, novos atos para velhas significações, novos atos e novas significações.”

José de Souza Martins (1986, p. 05).

O presente capítulo consiste na reflexão histórica da questão fundiária brasileira, aborda questões que se vinculam ao presente objeto de estudo, que se relaciona com a história de luta, organização e conquista da EI Chico Mendes, localizada no Acampamento José Abílio dos Santos, Quedas do Iguaçu-PR. Considerando pertinente, também, refletir sobre a Reforma Agrária (RA) brasileira e sua trajetória no âmbito da luta pela terra, no contexto agrário paranaense, que entende-se estar intrinsecamente ligada ao processo histórico de luta pela terra na Região Centro-Oeste do Estado do Paraná.

Primeiramente, foi realizada uma breve discussão dos conceitos da Questão Agrária e da RA no Brasil, na sequência pontuou-se, historicamente, a luta pela terra no Estado do Paraná, por último, retratou-se as especificidades da luta pela terra na Região Centro-Oeste paranaense, que envolveu o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra na luta pelo direito de acesso à terra, sobretudo, buscando resgatar as especificidades do cotidiano desses sujeitos que aderem ao Movimento e protagonizam anonimamente essa história.

1.1 REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO AGRÁRIO BRASILEIRO

Considerando o contexto histórico da Questão Agrária brasileira, analisou-se que essa ainda não foi resolvida e persiste na contemporaneidade. No âmbito de solução para a Questão Agrária, foi considerado como possibilidades o processo de RA, como afirmado por Martins (1997), a Questão Agrária o problema, e a RA a solução da Questão

Agrária. Nesse caminho de argumentação, apresenta-se, brevemente a luz da compreensão de Mendonça (2006); Martins (1997) e Fernandes (1998), esclarecimentos dos conceitos “Questão agrária ou “problema do campo” – “Reforma Agrária/luta por Reforma Agrária” e “luta pela terra”.

A Questão Agrária não se limita a questão fundiária. Considera-se e entende-se que a Questão Agrária perpassa pelo conjunto das questões sociais. A esse respeito, Mendonça (2006) recorre as contribuições de Sampaio e Prado F^o (1998, p.3) e apresenta alguns esclarecimentos do que é compreendido por Questão Agrária.

[...] se está entendendo como “questão agrária o conjunto de inter-relações e contradições derivado de uma estrutura fundiária altamente concentrada que, por seu turno, também determina a concentração de poder econômico, político e simbólico criando estruturas de sujeição da população rural [...]. Em outros termos é possível afirmar que o desenvolvimento do país está entravado por uma “questão agrária” [...]. (MENDONÇA, 2006, p. 78).

No mesmo sentido, a autora pontua que, a Questão Agrária não é recente, é “velha”, presente a mais de 500 anos, “[...] tão antiga quanto a conquista portuguesa de nosso território” (p. 79), portanto, constitui num problema na contemporaneidade e “incide diretamente sobre uma longa história de lutas sociais”.

Na mesma esteira sobre a Questão Agrária, Martins (1970, p. 25), julga necessário destacar que essa é essencialmente uma questão política e não está situada apenas em sua causa na concentração fundiária “[...] está também em suas consequências sociais urbanas”. O autor destaca como possibilidade de solução para a Questão Agrária, o processo de RA. Já Fernandes (1998) insere um esclarecimento sobre RA e luta pela terra

A luta pela Reforma Agrária ganhou forças com o advento das organizações políticas camponesas, principalmente desde a década de 1950, com o crescimento das Ligas Camponesas. Todavia, a luta pela terra é uma política que nasceu com o latifúndio. Portanto, é fundamental distinguir a luta pela terra e a luta por Reforma Agrária. Primeiro por que a luta pela terra sempre aconteceu, com ou sem projetos de Reforma Agrária. Segundo, porque a luta pela terra é feita pelos trabalhadores e na luta pela Reforma Agrária participam diferentes instituições. Na realidade, a diferenciação da luta pela terra da luta pela Reforma Agrária é fundamental, porque a primeira independe da segunda. (FERNANDES, 1998, p. 1).

De acordo com Stédile (2012, p. 659), a “Reforma Agrária é um programa de

governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir.” Nessa compreensão, questiona-se por que essa política não se efetiva definitivamente no campo brasileiro, tendo em vista as milhares de famílias que querem produzir e usufruir da terra.

Consolidar a RA consiste em mudar a estrutura fundiária do país, tais mudanças interferem na dinâmica instituída historicamente pelos latifundiários, logo, compromete a base dessa classe. De acordo com Martins (1997, p. 32) “[...] uma Reforma Agrária distributiva que fragmenta e redistribui a propriedade, solapa a base de existência política dessa gente, que é o latifúndio, a grande propriedade”.

Na afirmação do autor, fica implícito que o Estado¹⁹, enquanto instituição, fez sua opção em manter alianças com a classe latifundista. Não há dúvidas que o problema agrário brasileiro está intrinsecamente ligado à essa relação, pois preservar a grande concentração de terras nas mãos de minorias configura uma Questão Agrária. Nesse mesmo caminho argumentativo, o próprio Martins (1997, p. 25) avalia, “é uma Questão Agrária por que há no país uma alta e, sobretudo, irracional concentração da propriedade da terra, inutilmente, nas mãos de uma população muito diminuta [...]”. Nesse entendimento, reitera-se que essa concentração da propriedade da terra advém essencialmente da tutela, da relação – Estado e latifundiários – que se estabeleceu historicamente no contexto agrário.

O Estado enquanto organização nacional, conduz a Questão Agrária no Brasil há mais de 500 anos, fazendo acreditar que fez e faz RA, no entanto, Stédile (2012, p. 665) afirma que, “[...] no Brasil nunca houve um processo de Reforma Agrária [...]”. Segundo o autor, o que existe são programas de governo que buscam distribuir terras a famílias camponesas, certamente, uma ação que não causa mudanças na estrutura fundiária. Conforme o autor, a verdadeira RA consiste na democratização da terra, no rompimento com os latifundiários, conseqüentemente, na eliminação definitiva dos latifúndios.

Embasados na história, considera-se que está fora da pauta política brasileira o que tange a RA. A RA brasileira foi colocada em pauta política somente no âmbito das

¹⁹ Conforme a concepção de Montañó e Duriguetto (2011), o Estado é parte da ordem burguesa, é uma instituição desenvolvida e comandada pela ordem que o funda, portanto, produzido pela sociedade capitalista, “não sendo portanto independente do sistema socioeconômico e político que o criou [...] e da correlação de forças sociais”. (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 143). – o debate em relação ao Estado será retomado no terceiro capítulo desta dissertação.

mobilizações das Ligas Camponesas²⁰ a partir de 1950, e não por interesse ou, que partisse da ação do Estado, mas pela luta do povo. Na realidade, o interesse dessa “gente” – Estado em consonância com “seus”, elite fundiária – constituiu no bloqueio de qualquer reforma, principalmente, no que diz respeito a concentração da propriedade fundiária.

Acerca da realização da RA, Martins (1997, p. 35, 36), afirma que

[...] só teríamos uma Reforma Agrária efetiva e verdadeira se o processo de criação artificial de excedentes populacionais no campo, para constituir um exército industrial de reserva para a lavoura, fosse interrompido e revertido. [...] se, portanto, houvesse o reconhecimento, tanto por parte da direita latifundista quanto da esquerda que a agricultura é uma profissão como outra qualquer e não um destino reservado aos que vivem no mundo supostamente cerrado do atraso histórico.

A partir das pressões que vinham se constituindo desde as décadas anteriores, lideradas pelas Ligas Camponesas (1950), houve a primeira tentativa de RA no governo de João Goulart, período compreendido de 1961-1964 – décadas marcadas por conflitos agrários, processo que contribuiu para que a RA entrasse na pauta política.

A política de Goulart pretendia reformas no país. Dentre elas, estava desapropriar terras por interesse social, promover a distribuição fundiária e condicionar o uso da terra ao bem estar social, pois “considerava-se a distribuição de terras um pré-requisito necessário ao desenvolvimento econômico do país”. (VEIGA, 2002, p.69). De modo geral, as Reformas de Base²¹ geraram opositores, no entanto, com mais intensidade ao que se referia a RA, uma vez que essa comprometeria a base de sustentação do Estado, pois

A estrutura e a composição política do Estado mudaria. Os grandes proprietários de terra e seus interesses passariam a ter uma participação

²⁰ As Ligas Camponesas eram formadas por trabalhadores dos engenhos de cana, na década de 1950. Caracterizaram-se como movimento massivo e radical de luta pela Reforma Agrária. Tinham como lema “Reforma Agrária na lei ou na marra”. De acordo com Moraes (2006) o movimento das Ligas Camponesas “[...] foi um movimento precursor no Brasil da insurreição armada camponesa, baseada nos postulados da preparação guerrilheira.” As Ligas tiveram início no “Engenho da Galileia” em Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Teve entre seus fundadores José dos Prazeres e, durante sua trajetória, projetou líderes como Francisco Julião, Clodomir de Moraes, João Pedro Teixeira e Elizabeth Teixeira. As ligas permaneceram até 1964 quando foram colocadas na ilegalidade e perseguidas. Embora as ligas tenham como berço o nordeste, no entanto, elas se espalharam por outros Estados brasileiros – Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Goiás, [...] em dez Estados Brasileiros repercutindo nacional e internacionalmente. (MST - COLEÇÃO FAZENDO HISTÓRIA N° 04; MORAIS, 2006; STÉDILE e MONÇANO, 2005).

²¹ As Reformas de Base consistiam na reestruturação de uma série de setores econômicos e sociais, ou seja, pretendia-se mudanças na educação, na economia, no âmbito eleitoral e, principalmente, no âmbito agrário.

política no Estado proporcional à sua importância demográfica e não mais artificialmente proporcional à sua descabida importância econômica e fundiária. Os trabalhadores que nunca tiveram representação política, que sempre falaram através dos proprietários de terra, passariam a falar diretamente em seu próprio nome. (MARTINS, 1997, p. 33).

Portanto, para conter as reformas – principalmente as do âmbito agrário – foi dado o golpe ao governo de Goulart pelos militares apoiados pelo empresariado brasileiro, evitando a chamada “revolução agrária.” As medidas de reformas defendidas por Goulart mexeram com as elites²², esses temiam que as reformas afetassem seu poderio econômico, levando-os a adotarem ações para enfraquecer o governo.

A elite reagiu, organizou em São Paulo a “Marcha da Família com Deus pela liberdade”, o movimento em torno do slogan reuniu milhares de pessoas. A marcha tinha como objetivo desabilitar as tentativas de Reformas da Constituição Brasileira e defendia a intervenção dos militares na política do país.

Em março de 1964, os militares iniciaram a tomada do poder e a deposição de Goulart. Foi editado um decreto militar – Ato Institucional número 1 (AI-1) – para depor o presidente eleito pelo voto e iniciar a cassação de mandatos políticos. O Marechal Castelo Branco assumiu a presidência dando início ao período da Ditadura Militar no país.

As tentativas de reformas, sobretudo a RA, mexeu com a minoria privilegiada – fato que contribuiu para a derrubada de Goulart. Um ano após a tentativa frustrada de efetivar a RA no Brasil (1964), Goulart foi deposto, foi o fim do projeto que pretendia RA. Esse período foi marcado pelo início das repressões, as lutas foram abafadas de modo mais intenso pelo regime militar, qualquer manifestação sofria as duras penalizações do período obscuro da ditadura, no entanto, não foram totalmente eliminadas. No esgotamento desse período, sobretudo no final da década de 1970 e início de 1980, as mobilizações aos poucos vão ressurgindo, como lutas isoladas que ainda não alçavam grandes resultados, mas era o começo do que se elevaria as grandes mobilizações.

Na tentativa de resolver a Questão Agrária – no período que compreendia a ditadura militar (1964-1985) – foi elaborado o Estatuto da Terra. Aparentemente o

²² As pretendidas Reformas de Bases iam contra os interesses dos Estados Unidos e da direita brasileira – havia uma confusão e medo dos “comunistas” a qual Goulart era confundido com esses ideais, contribuindo efetivamente para que ocorresse o golpe, a tomada do poder.

Estatuto consistia numa proposta razoável, no entanto, foi elaborado por um viés puramente estratégico com finalidades repressivas. Martins (1997, p. 34) afirma que “o Estatuto da Terra foi utilizado para desmontar as tensões sociais no campo e não para resolver a questão agrária; foi utilizado para resolver a questão política sem resolver a Questão Agrária.” De acordo com a concepção do autor, o Estatuto foi um legítimo instrumento para conter as lutas.

Dentre outras manifestações, o Estatuto previa

[...] a classificação dos imóveis rurais em minifúndios, latifúndios por dimensão e exploração e em empresas rurais. O latifúndio e o minifúndio, fontes geradoras dos conflitos, deveriam ser substituídos pela empresa rural. Considerado uma irracionalidade, o latifúndio seria substituído por uma exploração “racional”, ou seja, a empresa rural capitalista [...]. (ROOS, 2013, p. 9).

A política adotada no período militar foi uma verdadeira atitude de proteção aos latifundiários. Conforme Roos (2013, p. 10), “[...] a entrega de grandes extensões de terras a grupos empresariais nacionais e multinacionais foi realizada de forma intensa no governo militar”, foi a reafirmação da concentração da propriedade privada da terra. Houve um movimento inverso, do que se esperava, os latifundistas foram os favorecidos com o Estatuto e a RA ficou em outros planos.

No interím da ditadura militar (1964-1985), a década de 1970²³ foi marcada pelo processo da modernização da agricultura, processo que, como o Estatuto da Terra beneficiou minorias, gerou mais desigualdades pela alteração nas relações de trabalho e pelo modo de produção.

Do ponto de vista agrário, a modernização constituiu-se em processos que, segundo Alentejano (2012, p. 480), “[...] foi concebido e planejado como contraponto às propostas de Reforma Agrária gestadas no âmbito da esquerda brasileira ao longo dos anos 1950-1960”. Embora se evidenciassem ações modernizantes anteriores, é no pós-1964 que uma série de medidas são criadas para impulsionar o processo de modernização da agricultura.

²³ Nasce o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com a queda de dois ministros da Reforma Agrária (Nelson Ribeiro e Dante de Oliveira) e morte em acidente de um terceiro (Marcos Freire), coube a Jader Barbalho assumir o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD). Dentre os atos de Jader Barbalho, no tempo em que ficou à frente do ministério (22 de setembro de 1987 a 29 de julho de 1988), está a extinção do INCRA somente em 1989 é recriado o INCRA e vinculado ao Ministério da Agricultura. (ROOS, 2003, p. 10-11).

No contexto de transformações na agricultura, considera-se a presença e as contribuições do governo nacional, estabelecendo o processo de modernização da agricultura. O poder público criou condições para viabilizar a produção de maquinários e insumos para agricultura, na mesma esteira, oportunizou condições financeiras para aquisição desses, segundo Graziano (1980, p. 28), “[...] o Estado implementou um conjunto de políticas agrícolas destinadas a incentivar a aquisição dos produtos desses novos ramos da indústria, acelerando o processo de incorporação de modernas tecnologias pelos produtores rurais”. No entanto, de acordo com a leitura desse cenário e com base na Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), Alentejano (2012, p. 480) considera e afirma que

A essência dessa modernização técnica da agricultura brasileira que nega a necessidade da Reforma Agrária é uma aliança do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, sob o generoso patrocínio fiscal, financeiro e patrimonial do Estado.

No âmbito do processo modernizante, difunde-se a Revolução Verde²⁴ que, com seu viés ideológico, contrapunha o processo de RA, impondo padrões de interesses do capital industrial.

Para incorporar os novos e modernos padrões de produção, foi criado o Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR). A finalidade do SNCR era viabilizar a compra dos maquinários e insumos, fertilizantes, adubos químicos, entre outros instrumentos que contribuíram radicalmente na transformação da agricultura. Se por um lado o processo modernizador transformou e acelerou a agricultura, por outro, foi severamente cruel.

Alentejano (2012) é enfático e ressalta que

[...] é inegável é que a modernização produziu a ampliação da concentração da propriedade, da exploração da terra e da distribuição regressiva da renda, ou seja, ampliou a desigualdade no campo brasileiro, ao permitir que os grandes proprietários se apropriassem de mais terras e de mais riqueza em detrimento dos trabalhadores rurais, dentre os quais avançou a proletarização e a pauperização. (ALENTEJANO, 2012, p. 481).

²⁴ [...] Revolução Verde, também conhecida como Segunda Revolução Agrícola. A Revolução Verde disseminou globalmente um novo regime tecnológico baseado na dependência da agricultura em relação à indústria e ao capital financeiro. Esse processo foi alavancado ideologicamente sob o manto da modernização, uma noção legitimadora dos arranjos institucionais que passaram a articular de forma coerente interesses empresariais com os paradigmas técnico-científico e econômico consolidados. (PETERSEN, 2012, p. 43).

Afirmando essa questão, Graziano (2002) observa que o processo modernizador, o avanço do capitalismo no campo foi profundamente desigual, totalmente excludente. O autor destaca que:

[...] aqueles produtores menos favorecidos tiveram menos acesso às facilidades de crédito, aquisição de insumos, máquinas, equipamentos, etc. e apresentaram graus menores de evolução, especialmente de sua produtividade. Ficaram portanto, para trás, perderam o bonde. [...] nem todos partiram do mesmo ponto; partiram de pontos diferentes; alguns já estavam mais à frente do que os outros e, pior do que isso, além de partirem em vantagem, alguns partiram de moto, outros de avião e alguns partiram a pé. Ao longo desse processo [...] foi ficando pela estrada a grande maioria daqueles que partiram a pé, dos que partiram com tração animal, dos que partiram com o trabalho da família, dos que partiram sem crédito, dos que partiram etc, etc, etc. Ou seja, esse processo foi profundamente excludente de modo também que a modernização foi um processo brutal de concentração da produção, da concentração da renda e de geração, de outro lado, da sua fase da miséria. O desenvolvimento capitalista fez gerando profundas riquezas, concentrando riquezas e concentrando, do outro lado, miséria. (GRAZIANO, 2002, p. 138, 139).

Esses processos contribuíram significativamente para a saída dos pequenos agricultores de suas origens, “[...] no período de 1960-1980 [...] decorrente da mecanização da agricultura, mais de 30 milhões de camponeses²⁵ foram expulsos para as cidades, criando o esvaziamento do campo e a ‘territorialização do capital’ [...]” (CHRISTOFFOLI, 2012, p. 76). Com isso, encontraram dificuldades de reprodução no novo modelo de agricultura, ficando à mercê do trabalho assalariado, conforme pondera Alentejano (2012)

[...] as terras valorizaram-se significativamente, tornando-se em objeto de especulação. Com isso, não apenas houve expressiva expulsão de moradores, parceiros e posseiros, como se verificou uma crescente dificuldade para que os pequenos agricultores adquirissem terras. Isto, além de dificultar a reprodução ampliada da família camponesa, contribuiu para acentuar o movimento migratório do campesinato rumo à fronteira, além de forçar parcelas expressivas das famílias de

²⁵ “Eram famílias que viviam como arrendatárias, parceiras ou filhos de agricultores que recebiam um lote desmembrado da já pequena propriedade agrícola de seus pais. Foi um período em que a natureza principal da agricultura era o uso intensivo de mão de obra. Não sei se é justo dizer que era uma agricultura atrasada – penso que aqui não cabem comparações –, que utilizava muita mão de obra e pouca mecanização. Com a entrada da mecanização, se liberou um enorme contingente de pessoas.” (STÉDILE, 2005, p. 15, 16).

agricultores a apelar para o assalariamento temporário como forma de complementar renda, dada inclusive a impossibilidade de ampliar as terras sob seu controle”. (ALENTEJANO, 2012, p. 481).

O processo de modernização ocasionou impactos expressivos no âmbito agrário. Graziano (1980, p. 32), expressa que, para além da expulsão camponesa de suas origens, as pequenas propriedades não conseguiram sobreviver a modernização, “as pequenas propriedades perdem terreno, [...] são engolidas pelas grandes”.

O resultado do processo modernizador beneficiou quem já desfrutava da grande propriedade. Mais uma vez, os trabalhadores, os pequenos agricultores se vêem expropriados e marginalizados. Segundo Stédile (2005), todos esses processos contribuíram para que os trabalhadores reagissem, o autor nota que os trabalhadores se obrigaram a tomar duas decisões:

[...] tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa a base social que gerou o MST. Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para a cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região onde vive. (STÉDILE, 2005, p. 17).

A modernização da agricultura constituiu em processos que contribuíram significativamente para o enfraquecimento do debate em torno da RA. Martins (1997, p. 34) identifica que “terminou a ditadura e sobrou a questão agrária não resolvida e mal encaminhada”, no entanto, a ousadia camponesa inserida no contexto dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), especificamente do MST²⁶ – um movimento que surge nos anos 1980 – buscou reconstruir a democracia e reconquistar direitos após a ditadura militar, tendo como primeira reivindicação, o direito de acesso à terra. Nesse interim, projetou-se o início de uma nova era, o que renovava as esperanças populares. No novo período, “[...] a sociedade brasileira, animada pelas greves e mobilizações, trazia à tona dezenas de bandeiras sufocadas pela ditadura: melhores salários, educação, saúde, direitos democráticos [...]”. (MST, 2016, p. 35).

Embora ainda reprimida, a RA volta ao debate político com a instituição do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), prometendo assentar 1,4 milhões de famílias no

²⁶ Sobre o surgimento do MST ver: entrevista de Stédile concedida a Mançano (2005) in: “Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil”; “Formação e territorialização do MST no Brasil” in: Combatendo a desigualdade social – O MST e a Reforma Agrária no Brasil (2010). As obras contemplam detalhadamente o contexto do nascimento do MST.

período de 4 anos. No entanto, as alianças políticas com setores ruralistas – as que deram sustentação ao primeiro governo civil pós-ditadura – inviabilizariam o PNRA. (SAUER, 2012, p. 117).

Segundo Roos (2013, p. 10), o PNRA trouxe alguns retrocessos no contexto da luta pela RA. A afirmação do autor baseia-se em um dos artigos do PNRA que expressava: “[...] se evitará sempre que possível a desapropriação dos latifúndios”, que implicava diretamente na luta dos camponeses contrários à concentração de terras nas mãos das minorias.

No PNRA ainda constava que as terras consideradas “produtivas”, ainda que produzissem uma pequena parcela da terra, como diria Martins (1997) “terra subutilizada” não poderiam ser utilizadas no âmbito da RA. Com esta postura, o PNRA foi também repudiado de alguma forma pelas organizações populares²⁷, no que responderam, no mesmo dia em que o PNRA foi anunciado, com uma série de ocupações, realizadas, principalmente, pelo MST²⁸ (ROOS, 2013), pois o projeto de RA não representava o Movimento e não figurava RA.

Embora com os limites e retrocessos do PNRA, somado a retomada dos MSPdoC em prol da RA, movimentou o complexo dos latifundiários. Sentindo-se vulneráveis e prejudicados com o PNRA e com o reagir dos MSPdoC, a elite fundiária criou, em 1985, a União Democrática Ruralista (UDR), que tratava de conter os movimentos populares do campo, sobretudo o MST, no sentido de travar a RA. A atitude latifundiária levou a organização dos camponeses a lutarem intensamente, o que acentuou ainda mais os conflitos no campo, culminando na Campanha Nacional pela Reforma Agrária, que chegou até o plenário do Congresso Nacional em 1988. (ROOS, 2013).

Os ruralistas conseguiram incluir na Constituição o respeito as propriedades “produtivas”. As manifestações ruralistas garantiram que suas propriedades na condição de “produtivas” não fossem desapropriadas e se por ventura fossem, deveriam ser mediante indenização em “Título da Dívida Agrária (TDA)”. Embora com fortes oposições, o MST e outros Movimentos Sociais continuaram atuando na luta pelo direito de acesso à terra, estendendo suas ações intensamente nas décadas posteriores.

Nos anos posteriores 1990, o cenário agrário não modificou – no âmbito da RA –

²⁷ Como o MST e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

²⁸ Concentrados principalmente nos três Estados do Sul do Brasil – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

portanto, as lutas não cessaram. A luta pela terra, por RA enfrentou novos opositores, conforme Martins (2009), a década de 1990, foi um período que marcou o avanço do neoliberalismo principiando as investidas do agronegócio.²⁹

Nessa década a questão agrária constituiu-se de novos elementos. O latifúndio não é mais o principal problema para a agricultura camponesa, o desafio agora repousa sobre o agronegócio. Nesse contexto, para conter a luta pela terra, os defensores do agronegócio com sua prepotência, criaram uma política de “RA de mercado” uma lógica onde impera o poder do agronegócio e do latifúndio. (FERNANDES, 2010).

Desde 1930, com a modernização da agricultura, o capitalismo avançou significativamente sobre campo. Como destaca Dalmagro (2010), intensificou-se ainda mais às investidas do capitalismo no campo.

No final dos anos 1990 novas mudanças se processaram na agricultura brasileira, agora denominada agronegócio. Este reforçou e atualizou o capitalismo no campo, baseando-se na articulação e dependência dos grandes proprietários de terra para com os bancos, fornecedores de crédito, e com as empresas transnacionais, fornecedoras de insumos, e controladoras dos preços e dos mercados. Tal articulação se tornou possível graças ao capitalismo financeiro que centralizou e concentrou as grandes empresas do ramo, elevando a concorrência em escala continental e mesmo mundial. (DALMAGRO, 2010, p. 75).

A ideologia capitalista do agronegócio é controlar a todo custo os territórios. Como já mencionado anteriormente, o agronegócio em sua forma capitalista de ser, tenta dominar tudo que é de seu interesse, portanto, tudo que interfere nessa lógica é contido – um exemplo é a RA, as ocupações de terra que ferem esta lógica. Quanto a esse “empecilho”, o agronegócio investe profundamente contra, pois a RA e a luta pela terra são consideradas um insulto a lógica do capital, porquanto, o controle da propriedade da terra é marca ostensiva do agronegócio.

Nesse cenário, os MSPdoC, inclusive o próprio MST, identifica que enfrentará novos embates - mais uma luta, entre tantas enfrentadas pelo Movimento. Nos anos 2000, a luta é contra “as forças capitais mais modernas da agricultura brasileira”, táticas do capital para o insucesso da luta pela terra e da RA. (DALMAGRO, 2010, p. 76).

²⁹ O agronegócio é visto por alguns estudiosos como uma nova roupagem da agricultura capitalista, da grande propriedade, do latifúndio extensivo. O termo é recente, da década de 1990, no entanto, a essência, as intenções são as mesmas, de dominação, exploração, portanto, é antigo. (FERNANDES, 2013).

No contexto agrário, é possível observar que a RA foi tratada pelo viés do abandono das autoridades competentes. Nesse sentido, retrata-se a dimensão dessa ausência de compromisso das autoridades competentes, tendo como parâmetro os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio “Lula” da Silva e o governo de Dilma Rousseff – o recorte histórico quer refletir como esses governos conduziram a RA, em especial o governo Lula, período que retrata nosso objeto de estudo.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) iniciou o seu primeiro mandato como presidente da República (1995-1998). O governo FHC deu continuidade às políticas neoliberais iniciadas no governo de Fernando Collor de Mello. No âmbito da questão fundiária, embora com a realização de alguns assentamentos³⁰, não houve a preocupação em elaborar um plano de RA. (MARTINS, 2009; ROOS, 2013).

No contexto da luta pela terra, foram elaboradas medidas de combate as ações de ocupações de terra. Segundo Roos (2013, p. 12), dentre esses ajustes contemplava:

[...] proibição de vistorias por um período de dois anos em imóveis que foram ocupados, suspensão das negociações em caso de ocupação de órgão público, criação da Reforma Agrária pelo correio e impossibilidade de acesso a recursos públicos por qualquer entidade que participasse ou apoiasse as ocupações de terra.

As medidas elaboradas no governo FHC tendiam para a desmobilização dos camponeses entorno da RA. O Governo FHC criou um programa para “atender” e “resolver” a questão agrária – o Banco da Terra – uma RA de mercado³¹, que foi vista pelos MSPdoC como um prêmio aos latifundiários, pois se tratava de uma política que privilegiava muito mais o capital rentista e menosprezava a política de interesse social. (ROOS, 2013).

O segundo mandato de FHC (1999 – 2002) seguiu atendendo as políticas do Banco Mundial, que objetivava transformar os assentados em “agricultores familiares”.

³⁰ Houve o assentamento de aproximadamente 200.000 famílias, muitas delas de posseiros que tiveram suas terras regularizadas. Boa parte desses assentamentos foi realizada na região Norte do Brasil. (MARTINS, 2009, p. 116).

³¹ Nesse programa para os camponeses terem acesso à terra deveriam primeiramente constituir uma associação e atender alguns requisitos tais como: não possuir terras ou minifúndios; ser chefes de famílias; maiores de idade; assumir o compromisso de devolver a quantia financiada. A associação deveria apresentar um proprietário que tivesse interesse em vender seu imóvel. A terra era negociada pelos beneficiários nos termos do mercado diretamente com o proprietário. O Estado repassava a condução do processo para o proprietário e beneficiários. (ROOS, 2013, p. 13).

Os camponeses foram considerados “empreendedores” e deveriam se ajustar ao mercado e aos negócios. Fez parte dessa proposta a rápida emancipação dos assentamentos, ou seja, em cerca de dois ou três anos após a demarcação das terras, os assentados eram considerados proprietários e o INCRA não teria mais obrigação de atendê-los como beneficiários da Reforma Agrária. A extinção do Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA) e o atendimento das famílias assentadas pelo Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF), também fizeram parte deste conjunto de medidas. A Reforma Agrária ganhava assim, contornos meramente produtivistas e o mercado se tornava o regulador das relações entre os assentados. (ROOS, 2013, p.13).

A atitude do governo FHC ainda empregou violência contra os camponeses, marcada pelos assassinatos de vários camponeses em alguns dos Estados brasileiros. Registrou-se novamente na história do campo brasileiro, o pacto do Estado Governmental com as elites latifundiárias. Novamente marcou o desrespeito, criminalizando os camponeses e tratando-os como caso de polícia.

O fim do mandato de FHC e a entrada de Lula ao governo – do Partido dos Trabalhadores (PT) – renovou as esperanças dos camponeses Sem Terra, no sentido da consolidação da RA. Os camponeses acreditaram que a política por RA, no governo Lula, tomaria rumos favoráveis no âmbito da luta pela terra, contavam com a possibilidade de mudanças históricas na estrutura da sociedade brasileira, principalmente, no âmbito fundiário, no entanto, o governo de Lula não conseguiu avançar e alcançar as expectativas.

Na esfera fundiária, Lula fez menos que o governo anterior³²– FHC. Lula prosseguiu com as mesmas políticas dos governos anteriores, preservou o latifúndio, portanto, ficou em dívida e gerou enorme descontentamento na população camponesa.

O governo de Dilma Rousseff (2011-2014) – também do PT – fez ainda menos que o governo Lula pela RA. No governo Dilma, a política de RA teve um descenso em relação aos governos anteriores, atingiu a menor marca de registro no âmbito da RA.

O II PNRA acabou em 2007 e não foi elaborado um novo Plano nos governos do PT, nesse sentido, a RA com distribuição de terras foi abandonada com uma defasagem significativa em relação aos governos citados anteriormente. (ROOS, 2013).

A política adotada pelos governos, FHC, Lula e Dilma, em torno da RA,

³² A discussão está no âmbito da RA e não se aplica ao contexto geral dos governos.

aparentaram serem análogas, no entanto, nos governos Lula e Dilma – como referência do recorte desta pesquisa – houve diferenças relevantes.

No governo Lula, bem como no governo posterior – Dilma Rousseff – foram potencializadas políticas públicas³³ em benefício aos camponeses. Investiu-se em políticas de fortalecimento do Campo, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que possui o objetivo de fortalecer as atividades desenvolvidas pela Agricultura Familiar a partir do financiamento de atividades e serviços que pudessem melhorar a qualidade de vida das famílias produtoras. Em parceria ao PRONAF, instaurou-se o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA), que prevê a compra de alimentos da Agricultura Familiar e a sua doação as entidades socioassistenciais que atendem pessoas em situação de insegurança alimentar.

Ainda na esfera das políticas que fizeram a diferença, aparecem programas educacionais que viabilizaram o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária com o fortalecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998, no governo FHC. Por meio do PRONERA, jovens e adultos de assentamentos passaram a ter acesso a cursos de educação básica – Alfabetização, Ensinos Fundamental e Médio, Ensino Técnicos Profissionalizantes de Nível Médio, Cursos Superiores e de Pós-Graduação. O PRONERA se estabeleceu como referência e inspirou outras políticas públicas controversas, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que surge como apoio técnico e financeiramente aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando melhorias da infraestrutura das Redes Públicas de Ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola em todas as etapas e modalidades de ensino.

No sentido de fortalecer o campo da EdoC, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) se instaura apoiando a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais.

³³ Os resultados, de fato, foram alcançados pelas constantes exigências dos movimentos camponeses, que, incessantemente, lutaram para a realização de políticas públicas para garantir o mínimo a população do campo.

Se por um lado não houve grandes resultados no âmbito fundiário, por outro, houve o fortalecimento e a afirmação de políticas em apóio aos trabalhadores camponeses.

No âmbito fundiário, as relações políticas dos governos FHC, Lula e Dilma teceram mesmices, não ofereceram chances de mudanças na estrutura fundiária. Nessa lógica, a política adotada por estes governos, definitivamente, estabeleceu prioridades. O Estado Federal, entrelaçado com a elite fundiária, optou por preservar e privilegiar os latifúndios. Nesse caminho, Martins (1997), é enfático e ressalta que

[...] qualquer um que decida governar o Brasil contra os interesses dessas oligarquias [...] está fora do poder. Ou é deposto ou anulado na prática. [...] Não há no país hoje nenhuma força capaz de fazer uma revolução. [...]. Não há quem se disponha a pensar a necessidade e a urgência dessas transformações. É o que assegura a impunidade dessas elites; elas se sentem seguras de que ninguém vai tirá-las de nossas costas". (MARTINS, 1997, p. 37, 38).

A luz da concepção do autor, considera-se a emergência de uma “força” que rompa definitivamente com as amarras políticas entre o Estado nacional e a elite fundiária, o que custa a RA brasileira e interfere na luta pelo direito de acesso à terra. Nesse viés histórico, insere-se a luta pela terra, em suas particularidades, no Estado do Paraná.

O caminho que será percorrido a seguir será breve, todavia, aborda o resgate da luta pela terra no contexto do Estado do Paraná. Ressaltando que é este movimento de olhar para a história que proporciona uma compreensão da complexidade da luta camponesa contemporânea.

1.2 A QUESTÃO AGRÁRIA E A LUTA PELA TERRA NO PARANÁ

Antes mesmo de sua emancipação política³⁴, o território que viria ser o Estado do Paraná já era delineado pela Questão Agrária brasileira. Desde então, o Paraná incorpora mecanismos de acesso à terra, caso das sesmarias e das posses regulamentadas por meio da Lei de Terras (Lei 601, de 1850), o que desencadeou inúmeros outros mecanismos de distribuição de terras, nas palavras de Serra (2010, p. 75), “os meios ilícitos (sem amparo legal) de conquista da terra: a posse e a grilagem” e que favoreciam a existência e a

³⁴Até então o que compreendia o Paraná pertencia a província de São Paulo.

afirmação dos grandes latifundiários.

Em 1614, o território paranaense era propriedade pública, sob domínio da Coroa portuguesa. Com o processo das sesmarias³⁵, ocorreu a transição da propriedade da terra, de pública para particular. (SERRA, 2010). Como entender esse processo? Primeiramente, faz-se necessário perceber que quem pleiteava as Sesmarias no Paraná, de modo geral, tendia demonstrar poder político por meio do ato da aquisição da terra, pouco era o interesse pela sua exploração econômica, a importância estava mesmo no âmbito da demonstração de poder.

Por volta de 1720/30, a extração do ouro iniciada em 1614, gradativamente, vai dando lugar a atividade pecuária, o tropeirismo, a extração de madeira e da erva-mate. Lado a lado dessas atividades, alargou-se a concessão de terras no Paraná.

No âmbito das sesmarias, Serra (2010, p. 76) ressalta que esse regime ocultava um domínio estatal que beneficiava uma minoria privilegiada. O autor afirma que, “o fato do interesse político, e não o vínculo com a atividade produtiva funcionar como credencial para a conquista da terra, vai fazer com que a sesmaria apareça já de início, estreitamente identificada com a propriedade improdutiva no Paraná”. Com isso, a série de fatos dava indícios da presença dos latifúndios neste Estado.

A distribuição de Cartas de Sesmarias se tornou um instrumento para beneficiar ainda mais quem já desfrutava em abundância das terras. Se por um lado as Cartas de Sesmarias beneficiaram os que já detinham a terra, por outro lado, geraram ainda mais dificuldades de acesso à terra para aqueles que não a tinham. Nesse sentido, para a maioria destituídos de poder econômico, destituídos de cartas e de terra, foi permitido que ocupassem áreas já ou não de sesmarias, no entanto, esse “benefício” se restringira até o momento em que essas terras não despertassem o interesse dos que já desfrutavam em abundância de algum privilégio fundiário.

Os pobres, os “não abastados” economicamente, são marginalizados no processo fundiário. Sem condições financeiras, famílias inteiras, estabeleciam-se em terras aparentemente sem dono, desbravavam, construíam suas moradias, realizavam os plantios, repentinamente surgia um “dono” portando uma espécie de título da área e, sem

³⁵ As fazendas-sesmarias eram utilizadas para a criação de gado e tinha como moradores um empregado de confiança do fazendeiro e alguns escravos. [...] a quem eram concedidas as sesmarias sequer chegavam a se dirigir às fazendas. Enviavam alguns empregados, dois ou três escravos e algumas cabeças de gado para tomar posse da terra e, sob essa alegação, requeriam a sesmaria. (MARTINS, 2009, p. 68).

reservas, expulsavam os que se colocaram naquele lugar. Aos moradores, às famílias, restava deixar o que havia sido construído – situação análogo ao que é denominado atualmente de “despejo”³⁶ (dito no interior do Movimento).

Com a atuação de posseiros e grileiros, as sesmarias deixaram de ser o único meio de acesso à terra. Em 1822, o regime de sesmarias é extinto e a não instituição imediata de um novo regime que tratasse do destino das terras devolutas, acarretou ainda mais na apropriação de terras de modo irregular. (SERRA, 2010).

Outro fenômeno que contribuiu para a concentração de terras no Estado do Paraná, bem como em todo país, estava no “pagamento de favores”. Ou seja, o vínculo direto das camadas sociais mais elevadas (elite fundiária) junto à esfera pública gerava certos benefícios. Serviços prestados aos Estados, Federal ou Estadual, recebiam como forma de pagamento porções de terras – fato que favorecia na apropriação de grandes extensões de terras – esse meio de acesso à terra tornou um fim que um cidadão comum jamais alcançava. A prática de “favores especiais”, que terminava tudo em terra, tornou algo banal no período colonial, contribuindo significativamente para engrossar a camada latifundiária.

Conforme destacado anteriormente, em 1850, com a Lei de Terras, foi redefinido a política de terras no Brasil. No Paraná, as questões das terras devolutas ensaiaram novos rumos embasados na nova legislação – a legislação que foi editada três anos antes do Paraná se emancipar (1853).

Com a instituição da Lei de Terras, a província contava com um instrumento novo, legal, para destinar o que sobrara das terras devolutas. No entanto, a gravidade da lei, no Paraná, estava na garantia do domínio territorial da grande propriedade, na condição de área improdutiva. O Paraná não possuía nenhuma atividade agrícola que se destacasse, a riqueza compreendia “somente” a extração dos recursos naturais³⁷. Nesse sentido, a Lei de Terras no Paraná foi considerada como instrumento de preservação da grande propriedade.

Na tentativa de resolver a questão fundiária, sucessões de outras leis foram instituídas. Alguns momentos foram importantes nesse processo. Em 1892, foi elaborado a lei que garantia o direito à propriedade a quem possuísse Carta de Sesmarias. Um ano

³⁶ Processo de desocupação de uma determinada área por força judicial.

³⁷ Como a exploração do ouro e da madeira.

depois, em 1893, é institucionalizada a comercialização das terras devolutas, estabelecendo-se também o preço dessas terras. Em 1907, foi publicado o decreto, onde fica definido as bases para o processo de colonização, privilegiando a constituição de colônias agrícolas de agricultores imigrantes. Em 1916, foi estabelecido, por intermédio da lei, que a colonização seria também da iniciativa privada. (SERRA, 2010).

A instituição de leis não conteve a apropriação irregular das terras. As terras concebidas de modo fraudulento constituíram e consolidaram-se em um forte sistema da classe latifundiária, sendo capaz de desafiar qualquer tipo de intervenção (Leis).

Nesse mesmo caminho, considera-se pertinente pontuar algumas questões das décadas posteriores à instituição dessas leis. Foram décadas que tiveram relativa interferência do ponto de vista da luta pela terra, a ver a década de 1930 que marcou a nova fase da história econômica brasileira.

A década de 1930 marca o início da subordinação econômica e política da agricultura à indústria. Já no final do século XIX, observa-se no país o desenvolvimento de pequenas fábricas³⁸ com produção diversificada – chapéus, fiação, tecelagem, entre outras. Como observa Graziano da Silva (1980, p. 26), o processo da industrialização provocou significativas alterações na produção agrícola.

Consolida-se a produção mercantil fora das grandes fazendas de café. Além da produção de alimentos, os pequenos agricultores têm também a possibilidade de produzir matérias-primas para a indústria (como, por exemplo, o algodão, o tabaco, etc) [...].

Todavia, a nova fase da história econômica brasileira, inaugurada na década de 1930, não altera o caráter concentrador da estrutura fundiária. Além da produção de alimentos, os pequenos agricultores produzem matéria-prima para a indústria, ou seja, a indústria vincula-se à agricultura, nesse sentido, “as oligarquias rurais continuam donas das terras, continuam latifundiárias [...]” (STÉDILE, 2005, p. 28).

A indústria também se dedicou, ao longo das décadas, na produção de insumos agrícolas. Novos mecanismos vão sendo introduzidos na agricultura, como adubos químicos, venenos, ferramentas, máquinas agrícolas, entre outros, processo que deu início a modernização da grande propriedade rural.

³⁸ O impulso para tal processo ocorre em função da crise do setor exportador – café – nos fins dos anos 1920 e início de 1930.

Quanto aos camponeses, agricultores, pequenos produtores, restou a submissão das regras desse mercado – indústria. Aos pequenos proprietários, aos desprovidos de alguma propriedade, coube o papel de fornecer a força de trabalho, sobretudo, a mão-de-obra barata para a indústria que nascia na cidade. Estimulado pela lógica capitalista, um grande percentual de camponeses iludidos pela oferta dos salários pagos por este mercado, migraram para as cidades, deixaram no esquecimento a questão da luta pela terra. Houve grande esvaziamento do campo. Nisto, a grande propriedade aproveitou a oportunidade e concentrou mais terra, mais capital. Conforme Graziano da Silva (1980), a desigualdade no âmbito de apropriação de terra acentuou ainda mais, as pequenas propriedades dão lugar as grandes, ou seja, às pequenas propriedades “foram engolidas” pelas grandes, aumentando em poder e em extensão o grande latifúndio.

Na década de 1940/51³⁹, as regiões ocupadas por pequenos posseiros no Paraná foram alvo de cobiça por parte dos grileiros⁴⁰ e das organizações colonizadoras. A situação ocasionou fortes conflitos na disputa pela terra, desencadeando no que foi denominado de “Guerra de Porecatu”⁴¹, conflito que envolveu posseiros e fazendeiros no vale do Rio Paranapanema, quando o governo iniciou a distribuição de documentos das terras aos grandes fazendeiros. A resistência da reintegração de posse, levou ao assassinato de muitos posseiros. Na década de 1957, manifestou o “Levante dos Posseiros”⁴² no Sudoeste do Paraná, abrangendo a disputa entre posseiros e colonizadoras. O Sudoeste paranaense foi palco de intensos conflitos. As lutas surgiram quando os camponeses foram expulsos de suas terras pela manobra empreendida pelo governo do Estado do Paraná, que

³⁹ Concomitante a esse período, organizou-se em vários Estados do Brasil, incluindo o Estado do Paraná, o movimento das Ligas Camponesas. O movimento lutava pela RA e pela posse da terra. Pelo seu viés de luta foi desarticulado com o golpe militar de 1964.

⁴⁰ Quem procura se apossar de terra alheia com base em falsas escrituras de propriedade. (Dicionário da língua portuguesa, Ximenes. 1954, p. 483).

⁴¹ A “Guerra de Porecatu” teve seu auge no ano de 1951, embora tenha adquirido expressão política e social desde 1942. Com o Decreto que anulava a concessão de terra no Paraná, anterior à década de 1930, o Estado desenvolveu um projeto de colonização para abrigar posseiros que estavam em conflitos com grileiros na região de Sertanópolis PR. Por falta de planejamento, em 1942, o governo Paranaense perdeu o controle da ocupação daquela área - houve inúmeras invasões de terras particulares. Os posseiros de Porecatu estavam perdendo suas terras por invasões de terceiros, pois em sua maioria não possuíam títulos de propriedade. A reação de defesa dos supostos direitos contribuiu para um clima tenso, propício à guerra – o treinamento de guerrilha estava sendo dado na ilegalidade pelo Partido Comunista Brasileiro – PCB. Nisto, ocorreram vários confrontos entre posseiros e jagunços e Policiais Militares Porecatu. (MYSKIW, 2002).

⁴² O estopim do Levante/Revolta dos posseiros foi resultado de uma sucessão de concessões e títulos de propriedades de terras expedidos pelo Estado do Paraná à Companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande – CEFSR na década de 1920. Essas concessões e títulos foram anulados e retornaram ao patrimônio público paranaense. (MYSKIW, 2002).

concedeu terras a uma empresa colonizadora. Organizados em “assembleias gerais do povo” e “juntas governativas”, os camponeses avançaram para a cidade de Francisco Beltrão e a sede de outros municípios da Região, expulsaram as autoridades constituídas, tomaram a estação de rádio da cidade e garantiram a posse das suas terras. Com o acirramento dos conflitos, o governador Moises Lupion determinou o fechamento das empresas colonizadoras, garantindo o direito de posse dos posseiros, foi o fim do levante. (ROOS, 2013; MARTINS, 2009). É importante mencionar que a região Sudoeste do Paraná já havia sido palco de conflitos anteriores.⁴³

Ainda no âmbito das lutas em meio aos conflitos, merece destaque a organização dos trabalhadores rurais por meio dos sindicatos. Conforme consta no estudo de Martins (2009)

Até os anos de 1960, os sindicatos rurais organizaram-se especialmente na região Norte. As plantações de café que se expandiram na região trouxeram consigo várias categorias de trabalhadores rurais: pequenos proprietários, parceiros, arrendatários e trabalhadores assalariados. Assim, nessa região, além dos conflitos que envolviam a posse da terra, evidenciavam-se, de forma mais clara, os conflitos entre os patrões e os trabalhadores rurais. Nos anos de 1950, a crise do café significou a dispensa de vários trabalhadores, sejam assalariados ou aqueles ligados ao fazendeiro por outro tipo de regime de trabalho. De certa forma, isso contribuiu para que esses conflitos se agravassem e se manifestassem através de ações trabalhistas impetradas pelos trabalhadores rurais contra os patrões, exigindo o pagamento de salários e o cumprimento da legislação vigente. (MARTINS, 2009, p. 88).⁴⁴

Em 1960, a “paz agrária” parecia reinar, todavia, novas problemáticas emergem no contexto agrário paranaense. As populações marginalizadas da propriedade fundiária foram incentivadas a “aventurar” pela oportunidade de acesso à terra, no entanto, careciam de capital financeiro para pagar a propriedade, o suficiente para realizar o primeiro pagamento, o restante do valor viria com a renda da terra. A “oportunidade” não passava de estratégia de governo. A oferta consistia na incorporação de novas terras, visando a territorialização, o desenvolvimento econômico e a falsa ideia de “paz agrária”, no

⁴³ Conflitos armado entre 1912 e 1916 decorrente de disputas de limites de territórios – região rica em erva mate e madeira. A área foi alvo de disputa entre Paraná e Santa Catarina. O conflito liderado pelo monge José Maria superou a guerra de Canudos e ficou conhecida como “Guerra do Contestado” (MYSKIW, 2002).

⁴⁴ Martins em seu estudo transita de modo mais sistematizado e completo sobre a organização dos sindicatos rurais no Paraná.

entanto, a dinâmica de “oportunizar” o acesso à terra se esvaem com o esgotamento das terras devolutas, nisso, o Estado aos poucos vai perdendo o controle sobre os deslocamentos populacionais e sobre os negócios imobiliários que passaram a adotar as leis do mercado. As dificuldades de acesso à terra aumentavam significativamente, diminuindo expressivamente às chances de quem ainda não possuía a terra. Neste interim, salienta-se as décadas de 1960/70,⁴⁵ marcadas pelo processo de intensificação da modernização da agricultura.

Conforme Martins (2009, p. 72), “assim, como no restante do país, no Paraná assistiu-se a um esforço para modernizar a agricultura e integrá-la à indústria, de modo a proporcionar o avanço do capitalismo no campo”. Nesse sentido, acentuou as dificuldades de acesso à terra e, mais uma vez, disseminou-se exclusão e desigualdades no contexto agrário. Nesse período, o impacto da modernização trazia consigo transformações tanto no contexto da agricultura como na vida dos pequenos agricultores que viram suas propriedades sendo “engolidas” pelas grandes propriedades. Foi um período que gerou muita riqueza e, por outro lado, gerou pobreza e um elevado número de destituídos da terra. (GRAZIANO, 1980).

A partir da década de 1970, o Estado passou a enfrentar trabalhadores expropriados das terras em função da construção de hidrelétricas. Segundo Roos (2013), no final da década de 1970, o Oeste paranaense constituiu-se em uma região de lutas no âmbito das mobilizações camponesas, dos agricultores expropriados da terra pela construção da barragem da hidrelétrica de Itaipu. A Comissão Pastoral da Terra (CPT), os expropriados da terra e alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs) formaram o Movimento “Justiça e Terra”, tendo como reivindicação primeira a justa indenização das terras que foram alagadas em função da barragem.

No âmbito da luta dos expropriados da terra, faz-se necessário relembrar o caso

⁴⁵ Com base em Bastos (2002, p. 85) e Fleischfresser (1988, p. 50), Martins (2009) ressalta que “[...] já na década de 1960, o Governo do Estado havia criado uma infraestrutura adequada para a implantação de indústrias (agroindústrias) e “utilizou-se dos estímulos oferecidos pela economia nacional (aumento do crédito rural) e internacional (bons preços dos produtos agrícolas no mercado externo), para tenrificá-la”. Neste Estado [Paraná], o programa de crédito rural foi implantado entre 1970 e 1979. Todavia, os empréstimos aconteciam na medida em que as terras eram dadas como garantia para o pagamento dos financiamentos, provocando a sua valorização. No entanto, [...] questões de ordem prática dificultam aos pequenos produtores o acesso ao crédito, como ausência de agências bancárias que, [...] propositalmente eram complicadas “para justamente evitar atender aos produtores que pouco retornolhes traria.” As linhas de crédito acabaram contribuindo para diminuir o número de pequenas propriedades no Paraná e favorecer o êxodo rural. (MARTINS, 2009, p.73).

das Barragens da Usina de Salto Santiago (1979), no Rio Iguaçu, região Sudoeste do Estado⁴⁶. Um caso talvez pouco lembrado por ser uma barragem relativamente menor que a barragem de Itaipu, no entanto, foram aproximadamente 170 famílias expulsas de suas terras, que passam para condição de sem-terra. (SERRA, 2010).

Os casos das barragens, principalmente o da hidrelétrica de Itaipu, deram origem a vários movimentos no Paraná. O precursor dos movimentos nesse Estado, em 1981, foi denominado Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste do Paraná (MASTRO), constituído de arrendatários e posseiros “sem direito” à indenização da Itaipu. Seguido da instituição do MASTRO, surgiram no final da década de 1970 e início dos anos 1980, outros movimentos de luta pela terra.

- Mastes – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste do Paraná⁴⁷
- Mastel – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Litoral do Paraná
- Masten – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Norte do Paraná
- Mastreco – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Centro-Oeste do Paraná. (ROOS, 2013; SERRA, 2010).

O número expressivo de MSPdoC levou ao primeiro encontro de lideranças dos movimentos dos cinco Estados do Sul do Brasil, (Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul), o encontro ocorreu na cidade de Medianeira, no Paraná, no ano 1982. No ano seguinte 1983, um novo encontro foi realizado em Chapecó, Santa Catarina, no entanto, o que marcou e fixou na história foi o terceiro encontro de nível nacional realizado na cidade de Cascavel, também no Estado do Paraná, no ano 1984. Nesse encontro, definiu-se a criação de um movimento único, para lutar não apenas no âmbito da terra, mas pela totalidade das lutas sociais no País. Esse movimento unificado deu origem ao MST.

Dado a organização mais latente dos camponeses, em 1986, as autoridades competentes foram pressionadas a elaborar um Plano Nacional e um Plano Regional de Reforma Agrária, no entanto, o Plano não surtiu grandes resultados. No Paraná, o Plano teve resultado positivo apenas no âmbito do reconhecimento da luta dos trabalhadores camponeses, como é percebido em trechos do documento.

⁴⁶ As extensões de áreas agrícolas compreendiam os municípios de Laranjeiras do Sul, Chopinzinho, Mangueirinha e Coronel Vivida. (SERRA, 2010).

⁴⁷ MASTES obteve o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR). (ROOS, 2013).

- [...] o Paraná tem testemunhado o surgimento de grandes movimentos, espontâneos ou organizados, de trabalhadores e pequenos produtores rurais, reivindicando o acesso à terra;
- [...] no meio rural paranaense localizam-se atualmente focos de tensão social, resultantes de distorções acumuladas na agricultura do Estado ao longo, sobretudo, das últimas décadas;
- [...] essas distorções e a falta de meios que estimulassem a fixação do pequeno produtor à sua terra, geraram problemas que se agravam a cada dia, com o crescimento do número de agricultores sem-terra e de famílias acampadas;
- [...] a descapitalização do pequeno produtor, decorrente de preços pouco remunerativos dos bens destinados ao mercado interno – base da agricultura praticada em várias regiões do Estado – somada à erradicação da cafeicultura e à prática de grandes culturas destinadas, como a soja, à exportação, refletiu-se na diminuição do número das pequenas e médias propriedades rurais. Para ter-se dimensão desse fenômeno basta apontar para a redução de 100 mil estabelecimentos agrícolas no Paraná, entre 1970 e 1980 (INCRA, 1986).

As expectativas frustradas em relação ao Plano levaram os trabalhadores camponeses assumir diretamente a luta pela terra e por Reforma Agrária no Estado do Paraná. De luta em luta, de posse em posse, os paranaenses concluíram que, se o acesso à terra não se consolidaria por iniciativas do Estado, de cima, somente viria por intermédio da pressão do povo, de baixo, entenderam também que as lutas isoladas não fariam sentido, precisavam se organizar enquanto movimento de luta, assim surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O MST elegeu como princípio a ocupação de terras no país, no entanto, busca articular sua principal ação a outras lutas sociais, como a educação da classe trabalhadora. O Movimento se estabeleceu e tornou referência nacional, destacando-se pela sua organicidade e estruturação. (FERNANDES, 2010).

Destarte, o MST ancorado na história de lutas pela terra e por RA, representa a continuidade das lutas pioneiras. Em desfavor à articulação latifundiária, o MST, pelo seu viés de luta, passa buscar na justiça o direito de acesso à terra e a RA brasileira. O Estado do Paraná, como destaca o quadro abaixo, contempla outros MSPdoC, no entanto, é o MST que vai marcar a história de luta pela terra na Região Centro-Oeste do Estado.

Quaro 1: Movimentos Sociais Populares do campo no Estado do Paraná 2000-2006

Nome do movimento socioterritorial	Sigla
Confederação Nacional dos trabalhadores na Agricultura	CONTAG

Grupo Xambrê	Grupo Xambrê
Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra	MAST
Movimento Social Organizado	MSO
Movimento Sonho da Terra	MSONT
Movimento Social dos Sem-Terra	MSST
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra	MST
Movimento dos Trabalhadores Rurais no Brasil	MTB
Movimento dos Trabalhadores Rurais	MTR
Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra do Paraná	MTRSTP
Movimento Unidos pela Terra	MUT
Organização Agrária Camponesa	OAC
Organização dos Trabalhadores no Campo	OTC
Quilombolas	Sem Sigla
Via Campesina	Sem Sigla

Fonte: DATALUTA (2007). Org. autor.

Embasado na história do contexto agrário brasileiro, bem como na particularidade da história do Paraná, o acesso à terra sempre foi da minoria privilegiada. Cientes dessa condição, os Sem Terra, com suas lutas e organizações, buscaram reverter essa situação.

Na Região Centro-Oeste do Paraná, os sujeitos Sem Terra iniciam uma peleja no ano 2003, na certeza de que conquistariam a terra, no entanto, com clareza de que a conquista não seria uma tarefa simples, consistiria, sobretudo, na mobilização e organicidade da base, objeto que se insere na análise seguinte, a luta vista a partir do fazer cotidiano dos Sem-Terra. Nessa condição, inicia a nova batalha contra o maior latifúndio da Região Centro-Oeste e, na luta dos contrários, constitui-se o Acampamento José Abílio dos Santos.

1.2.1 Luta pela terra na Região Centro-Oeste do Paraná – da constituição do Acampamento José Abílio dos Santos à conquista da terra

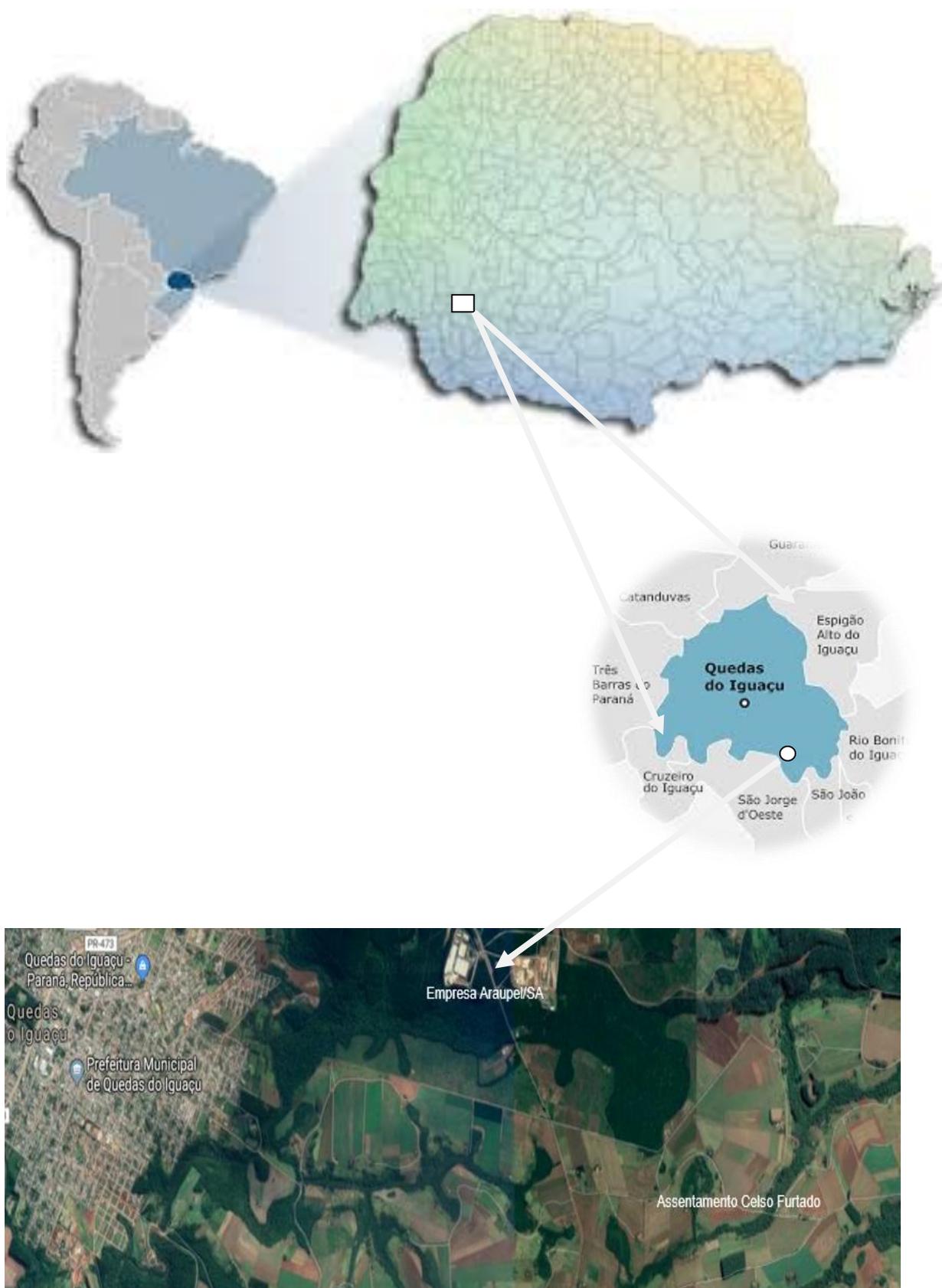
Como analisado anteriormente, o Estado do Paraná, bem como a Região Centro-Oeste do Estado, carrega um longo histórico agrário, conhecido pelas lutas/conflitos e

resistências no âmbito da luta pela terra⁴⁸. No entanto, busca-se historicizar o processo de constituição do Acampamento/Assentamento José Abílio dos Santos, no período de 2003-2007, situando a experiência da EI Chico Mendes, objeto do presente estudo e que emerge da luta neste período. Assim, torna-se importante abordar, ainda que sucintamente, o cenário de enfrentamento do MST com o maior latifúndio do sul do país – Araupel S/A⁴⁹, localizado no município de Quedas do Iguaçu, como ilustrado abaixo.

⁴⁸ Sobre a história de província do Estado do Paraná ver Freitag (2007) “Extremo-Oeste Paranaense: História territorial, Região, Identidade e (re) ocupação”.

⁴⁹ A principal atividade desenvolvida até então no latifúndio Marodim era a exploração de madeira. A prática foi entendida pelos Sem Terra que as terras não exerciam sua função social, nisto despertou o interesse dos camponeses Sem Terra, que viam ali a possibilidade de desapropriação para fins da RA.

Figura 1: localização da empresa Araupel em contraste com as propriedades dos assentados



Fonte: IPARDES. Organização do autor

Como mencionado anteriormente, historicamente os conflitos por terra acompanham a Região Centro-Oeste, desde muito antes do território vir a ser o Estado do Paraná. Os primeiros conflitos já ocorriam entre os colonizadores e população indígena que habitava a área. Desde então, as posses e a grilagem – processo de apropriação irregular das terras – gerou enormes latifúndios na Região.

Nesse cenário, insere-se o latifúndio com mais de 80 mil ha no Sul do país. No Estado do Paraná, especificamente na Região Centro-Oeste, o latifúndio Marodim se estendia nos municípios de Rio Bonito do Iguaçu, Nova Laranjeiras, Espigão Alto do Iguaçu e Quedas do Iguaçu, que compreendem o território Cantuquiriguaçu⁵⁰.

Conquistar o latifúndio Marodim/Araupel era um antigo desejo dos movimentos de luta pela terra no Paraná. Houve inúmeras ocupações no Estado do Paraná⁵¹, o que gerava ânimo à população para enfrentar o grande e temível latifúndio do Centro-Oeste paranaense.

No anseio por possuir a terra, os sujeitos das diversas localidades do Brasil e dos países vizinhos, concentram-se na Região Centro-Oeste paranaense. Os Sem Terra enxergaram, no latifúndio Marodim-Araupel, a possibilidade de reaverem o direito de acesso à terra e terem uma vida digna e justa, ter onde morar, plantar, viver do trabalho da terra.

Embora não seja o objetivo desse estudo refletir sobre a origem de todos os destituídos da terra no Paraná, entende-se ser relevante considerar o fato da hidrelétrica de Itaipu, a qual contribuiu significativamente para gerar mais sem-terra e, conseqüentemente, o surgimento do MST, para tanto, toma-se como contribuição a afirmação de Knopf (2013).

No caso do Paraná, [...] para o surgimento do MST foi a inundação

⁵⁰ O nome do Território é uma referência aos rios que o delimitam: Rio Piquiri ao Norte; Rio Iguaçu ao Sul e o Rio Cantú ao Oeste. O Território Cantuquiriguaçu situa-se na porção Centro-Oeste do Estado do Paraná e é formado por 20 municípios: Campo Bonito, Candói, Cantagalo, Catanduvas, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Guaraniasçu, Ibema, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Três Barras do Paraná e Virmond.

⁵¹ Em 1982, ocuparam a fazenda Annoni, no município de Marmeleiro, no Estado do Paraná. Esta ocupação representou a primeira vitória desde o golpe militar de 1964, reanimando a luta pela terra no Estado. [...] Um grupo de famílias organizadas no MASTRO ocupou uma área da Reserva Florestal do Inbra, em São Miguel do Iguaçu, de onde foi despejado. Outro grupo ocupou a Fazenda Mineira, também em São Miguel do Iguaçu e da mesma forma foi despejado, algumas lideranças foram presas e as famílias foram dispersadas em diversos municípios da região. O MASTES ocupou um grande latifúndio, denominado Fazenda Imaribo, no município de Mangueirinha. As famílias pressionaram o governo, organizando um Acampamento em frente à sede do Inbra em Curitiba. Após muita pressão e negociação, em janeiro de 1985, o governo federal desapropriou 10 mil hectares da Fazenda Imaribo para o Assentamento dos ocupantes e mais as famílias que ocuparam a Reserva do Inbra e a Fazenda Mineira. Criou-se, assim, o Assentamento Vitória da União. (FERNANDES, 1999).

causada pela barragem de Itaipu, para a instalação da Hidroelétrica Itaipu Binacional, que desabrigou centenas de pequenos produtores deste Estado. Aos poucos, esses expropriados se unem e encontram na sua organização social o instrumental disponível para recuperar as terras. (KNOPF, 2013, p. 59).

De acordo com a autora, “esses expropriados”, que se reúnem para recuperar suas terras, são sujeitos com esperança, sobretudo, que buscavam mudanças na condição de vida precária. A história testemunha que não se tratava de um grupo isolado, são milhares de famílias que lutam por melhores condições, principalmente, para reconquistar a terra que historicamente foi-lhes tirado de direito.

Nesse contexto, a questão que se coloca a esta análise, está no sentido de refletir: quem eram os sujeitos? De onde vieram? Como se organizavam esses sujeitos que entraram na luta para constituir o Movimento e conquistar a terra? De acordo com Fernandes, (2012, p. 498), são “[...] camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra [...]”, pode-se incluir, também, os sujeitos das favelas, os sem teto, os que de alguma forma não tiveram oportunidade, condições de ter acesso a um pedaço de chão para nele viver e viver dele. Esses expropriados da terra, colocaram-se na Região Centro-Oeste do Paraná, no sentido de organização e constituição do Acampamento do Movimento, processo inicial para quem almeja a terra.

Para compreender a constituição e consolidação deste processo, esse estudo debruça, especificamente, sobre a construção do Acampamento no ano de 2003, denominado de Acampamento José Abílio dos Santos⁵². Para tanto, considerando necessária uma breve retrospectiva cronológica das ocupações de terra na região, anterior à constituição do Acampamento José Abílio dos Santos, e que registram os primeiros enfrentamentos e conquistas do MST frente ao maior latifúndio da Região. Pondera-se, primeiramente, a ocupação em 1996. De acordo com os registros sistematizados pelo MST

No dia 17 de abril de 1996 aproximadamente 3 mil famílias ocuparam uma área de 80 mil hectares pertencente ao latifundiário Giacomet Marodim,⁵³ foi uma das maiores ocupações realizadas pelo MST no Estado do Paraná. A persistência e a permanência das famílias Sem Terra na área pressionou o processo de desapropriação, constituindo-se

⁵² Nome do acampamento foi em homenagem ao acampado José Abílio dos Santos que faleceu às margens da BR 158, vítima de atropelamento.

⁵³ Nome dado à família que assumiu de forma questionável uma extensa área de terras dando origem ao Complexo Giacomet Marodim, atualmente sob domínio da empresa Araupel S/A.

os assentamentos Ireno Alves do Santos e Marcos Freire⁵⁴ (MST, 2008, p. 41-42).

Na mesma esteira, após três anos de luta pela terra no Estado do Paraná (1996-1999), ocorre outra ocupação realizada pela ação do Movimento.

[...] na madrugada do dia 10 de Maio de 1999, no município Quedas do Iguaçu, aproximadamente 700 famílias ocuparam mais uma parte da área da ARAUPEL S/A, [...]. O local da ocupação foi denominado de Bacia⁵⁵ onde funcionava uma das sedes de produção de grãos, distante oito quilômetros da cidade. (MST, 2008, p. 48).

As ocupações de 1996 em Rio Bonito do Iguaçu e, em 1999, em Quedas do Iguaçu, constituíram-se base para a próxima ocupação na região, que ocorreu no ano de 2003, com a constituição do Acampamento José Abílio dos Santos. Destaca-se que essas três ações empreendidas pelas famílias Sem Terra se deram em um único latifúndio dominado pela família Giacomet-Marondin e pela empresa Araupel.

No anseio por trazer a memória os fatos desse período, propõe-se, juntamente com os sujeitos acampados (educadores, educandos, pais e mães), um breve “desenho” histórico. Nesse processo, trazendo a referência do momento para poder analisar “[...] uma história dentro da história” (CALDART, 2004, p. 237), entendendo ser um desafio mergulhar na história e trazer à superfície as nuances desse período. No entanto, por outro lado, entende-se que voltar ao passado significa tomar como base as questões inerentes para o processo de continuidade histórica, por meio do qual outros sujeitos poderão ter acesso e conhecimento da história, já que esta se constitui como “[...] uma experiência, que não pode ficar aprisionada no passado, na memória de poucos” (CAMINI, 2009 p. 32). Concordando com Spósito (1993), que explana

Todos os que procuram reconstruir a história do ponto de vista dos trabalhadores, dos excluídos, conhecer suas trajetórias, suas vivências, sua cultura e sua prática cotidianas, sabem que estão desafiando algumas regras. Na verdade, esse tipo de pesquisa procura desvendar a história dos homens simples que foram proibidos de fazer sua própria história. (SPOSITO, 1993, p. 27).

Assim sendo, reporta-se ao “processo ativo” dos trabalhadores, tal como o caso da classe operária inglesa, que segundo Thompson (1987, p. 9), “[...] não surgiu tal como o

⁵⁴ Ministro da Reforma Agrária, falecido em acidente aéreo em 1987.

⁵⁵ Espaço geográfico onde localiza-se o acampamento Dez de Maio e que faz lembrar a forma de uma bacia, com terras férteis e planas próprias para a monocultura de grãos.

sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se”. A frase de Thompson parece apropriada ao se referir a classe trabalhadora, as suas experiências cotidianas que não surgiram numa hora determinada, no entanto, sua constituição ocorre de um longo processo histórico. Busca-se, ainda, olhar e valorizar a história realizada por sujeitos anônimos, uma história representada de baixo para cima, construída a partir da realidade cotidiana dos sujeitos.

1.2.2 A incerteza da conquista

Como já registrado, o processo de constituição do Acampamento José Abílio dos Santos, ocorreu em meados de 2003⁵⁶, às margens da BR 158, entre os municípios de Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguçu, Região Centro-Oeste do Paraná. Conforme o MST (2008, p. 41), aproximadamente “2.400 famílias” oriundas de diversas realidades, filhos de pequenos agricultores, desempregados, sujeitos das periferias das grandes cidades, sujeitos jovens, idosos, crianças, homens, mulheres, famílias de diferentes localidades do Brasil, como de outros países de fronteira, a exemplo do país vizinho, o Paraguai, reuniram-se com um único propósito, a conquista da terra.

As características dos sujeitos acampados são representadas no depoimento de um pai que decidiu, juntamente com sua família, migrar em busca de melhores condições de vida.

Nós ficamos morando no Paraguai por aproximadamente 30 anos, mas eu e a minha esposa e meus dois filhos – uma menina com 9 anos e o menino com 6 anos – não tínhamos oportunidade de trabalho, sempre morando e trabalhando para os outros. Sem condições de comprar uma terra, decidimos aventurar em busca de oportunidades. Durante os anos que ficamos no Paraguai nós trabalhávamos como arrendatários, não tínhamos nada mesmo, então, decidimos vir para o Brasil para ver como eram os Acampamentos que o povo falava tanto e se conseguíamos um pedaço de terra também. (Pai 5, entrevistado em 22/04/2019).

Os sujeitos destituídos de terra, em sua maioria, em condições de vida extremamente precária, pobres economicamente para conseguir, por vias próprias, um pedaço de “chão”, no entanto, lhes sobravam bravura e disposição para lutar pela conquista da terra, na compreensão de que todos possuem este direito.

⁵⁶ Nos referimos a esta data/ano tendo em vista a consolidação do Acampamento, pois os Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em seu processo inicial, ocorrem aos poucos. As famílias se reúnem de acordo com o conhecimento da existência do acampamento, neste sentido, há variações no que diz respeito a data específica.

Já dito anteriormente, as ocupações de 1996 e 1999, contribuíram significativamente, no processo inicial de constituição do Acampamento José Abílio dos Santos, como exemplo de conquista⁵⁷. O diálogo, a manifestação de orgulho entre as famílias já assentadas, resultou numa espécie de contágio entre os Sem Terra, o que constituiu essencialmente num meio de “divulgação” para que agregasse um grande número de sem-terra ao Acampamento da BR 158.

[...] quando nós decidimos que viria para o Brasil, mais uma família conhecida nossa, resolveu vir também para se acampar [...] nós ficamos sabendo do Acampamento na região por que meu pai tinha ganhado um lote na ocupação em 1996, ele que me convidou...no começo não queria deixar o Paraguai – muitos anos naquele lugar – mais meu pai, que era já bem velho, havia ganhado a terra, então resolvi deixar aquele país e lutar por uma terra para mim e pra minha família. (Pai 5, entrevistado em 22/04/2019).

Dentre os sujeitos que constituíam o Acampamento José Abílio dos Santos, ressalta-se, de modo especial⁵⁸, a participação dos sujeitos jovens⁵⁹, filhos/as dos assentados⁶⁰ que optaram por trilhar o mesmo caminho dos pais na luta pela terra.

Analisa-se que a luta pela terra atravessa gerações. No decorrer do processo da pesquisa, constatou-se que, em 1996, nas famílias onde havia adolescentes entre 11 (onze) e 12 (doze) anos de idade, em 2003, na constituição do Acampamento José Abílio dos Santos – embora alguns jovens não possuíssem a maioria – a segunda geração (filhos), encarou novamente a luta pela conquista da terra. Nesse sentido, o Acampamento foi constituído com a presença de sujeitos em sua maioria jovens. O apoio e o incentivo dos pais, já assentados, contribuiu efetivamente para que os filhos dessem sequência à luta e, conseqüentemente, também terem o direito a terra.

Nesse caminho, aos poucos, o Acampamento foi se constituindo, adquirindo forças e forma. Famílias inteiras foram se achegando, somando-se ao Movimento. É notório que a luta no interior do MST não se faz apenas da figura masculina, chega o pai, mas também chega a mãe trazendo consigo seus filhos, esses possuem significativa importância na luta, somam forças e resistência ao Acampamento.

A luta das famílias começava antes mesmo da chegada ao Acampamento.

⁵⁷ No período de acampamento em 2003, a ocupação de 1996, já se consolidara em assentamento denominado Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire.

⁵⁸ No sentido de seguir o exemplo e participar novamente da luta pela terra.

⁵⁹ O recorte etário para definir jovem, conforme Castro (2012, p. 438), que é utilizado pelo poder público e por organismos internacionais é o de 15 a 29 anos.

⁶⁰ Assentamento Ireno Alves e Marcos Freire.

Desprovidos de recursos financeiros, a luta dos sujeitos iniciava nas indagações que o processo exigia. De que forma partir? Como conseguir dinheiro para chegar ao Acampamento? Como sobreviver no Acampamento? Eram muitos os questionamentos, no entanto, o sonho, o anseio pela conquista da terra superava estes limitantes. As dificuldades no percurso são confirmadas no depoimento de um pai que vivenciou essa realidade.

Quanto a conseguir a passagem para chegar até o Acampamento que era próximo da cidade de Laranjeiras do Sul, nós vendemos o pouco que nós tínhamos, na verdade era bem pouca coisa, o que era de maior valor era uma máquina de cortar grama que era nosso “ganha pão”, uma máquina de lavar roupas que minha esposa comprou trabalhando de diarista, um fogão a lenha, uma cama, era o que eu me lembro, não era muita [...] o que trouxemos foram as nossas roupas, colchão e algumas vasilhas. Para inteirar a passagem meu pai que já tinha feito uma safra no lote me emprestou uma quantia, para nós conseguir chegar no Acampamento [...]. (Pai 5, entrevistado em 22/04/2019).

Para a maioria dos que se inserem na luta pela terra, sem dúvida, é uma vivência difícil. Os que possuem conhecimento da luta do Movimento ou que já participaram do processo de Acampamento do MST entendem que, sobretudo, são dificuldades financeiras que determinam a realidade acampada.

O processo do Acampamento José Abílio dos Santos foi constituído em dois momentos. Inicialmente, os acampados se estabeleceram às margens da BR 158, permanecendo por aproximadamente 8 meses⁶¹ nesta localidade, foi um período de adaptação à nova realidade, diria-se a primeira prova prática de resistência⁶².

Na fase inicial do Acampamento ocorriam os cadastramentos das famílias, processo interno, realizado pelos próprios integrantes do Acampamento. Posteriormente, os cadastros eram encaminhados ao INCRA, no intuito de averiguar a situação do acampado, principalmente se o acampado fora beneficiado em outro momento pelo programa.

As dificuldades da nova realidade se constituíam em grandes desafios. Um pai acampado no período afirma que a maioria dos acampados, sem condições e sem alternativas, vivenciavam a exploração – serviços manuais prestados na ocasião eram pagos abaixo do valor – e a humilhação – sem dinheiro, sem trabalho e sem crédito no comércio.

⁶¹ Para alguns, pouco menos, tendo em vista que diariamente surgiam novos integrantes ao acampamento.

⁶² Do processo inicial e durante o percurso de acampamento, muitas famílias desistiram e voltaram para seus lugares de origem, buscaram os mais diferentes lugares para viver.

[...] fazer o cadastro, isso era simples, para se acampar só precisava dos documentos pessoais, os meus e da minha esposa, difícil mesmo era se manter no Acampamento. Enfrentamos a difícil lida de trabalhar por dia, – fazer roçado, arrancar feijão, quebrar milho, na verdade o que aparecia pra fazer, nós fazíamos – era o único meio para conseguir um dinheiro para comprar algum alimento, mas mesmo assim, o ganho era pouco e mais uma vez meu pai precisava ajudar, como ele já tinha conhecimento no comércio, ele comprava e nós pagávamos pra ele trabalhando na terra dele, já no Acampamento em Quedas do Iguaçu, um companheiro que tinha conhecimento no comércio, me avalizou, aí nós comprávamos algum alimento, já sabendo que era somente o básico do básico – arroz, açúcar, sal, óleo, trigo, só o necessário para se manter e não passar fome – para conseguir pagar no final do mês com o pouco que era ganho nos serviços por dia. (Pai 5, entrevistado em 22/04/2019).

A representação da história de luta e determinação desses sujeitos são fundamentais para entender o processo de luta pela terra nesse período. A particularidade dessa história está na representatividade dos sujeitos da base, “dos homens simples” como refere Spósito (1993).

O presente relato, revela os que constroem a história anonimamente de baixo para cima, manifestando as peculiaridades desses sujeitos. Corroborando com Martins (2009, p. 206) que esta história refere-se aos sujeitos da base, os carentes de visibilidade, “não se trata de seres abstratos, desprovidos da materialidade social que os condiciona, mas de homens e mulheres concretos, situados em condições sociais específicas”. Por este viés, da realidade concreta, toma-se a vivência, o cotidiano desses sujeitos que compuseram a luta pela terra em Quedas do Iguaçu – PR.

1.2.3 Do Acampamento na BR 158 para o município de Quedas do Iguaçu

Entender o processo de transição do Acampamento e a ocupação das famílias Sem Terra no município de Quedas do Iguaçu demanda considerar o cenário regional. Quedas do Iguaçu⁶³ pertence ao Território Cantuquiriguaçu, Região Centro-Oeste do Estado do Paraná, onde se insere o maior complexo de Assentamentos da América Latina⁶⁴, o que pode ser observado na figura abaixo:

⁶³ Homenagem às quedas de água do Salto Osório, no Rio Iguaçu, desaparecidas com o alagamento da Usina Hidrelétrica Salto Osório. Quedas do Iguaçu limita-se com os municípios de: Catanduvas; Guaraniaçu; Espigão Alto do Iguaçu; Rio Bonito do Iguaçu; São João e Sulina; São Jorge D’ Oeste; Cruzeiro do Iguaçu e Três Barras do Paraná.

⁶⁴ Compreendendo os Assentamentos Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire e Assentamento Celso Furtado, áreas já negociadas e reconhecidas como Assentamentos pelo INCRA.

Figura 2: Localização do Território Cantuquiriguaçu e do município de Quedas do Iguaçu



Fonte: Diagnóstico Socioeconômico territorial com adaptações da autora.

As ocupações realizadas no município de Quedas do Iguaçu decorrem da grande concentração de terras sob o domínio e procedência duvidosa das posses de terra da

empresa Araupel S/A⁶⁵. Anterior às ocupações, a empresa contava inicialmente com aproximadamente 80 mil hectares, aos poucos, parte dessas terras foram destinadas a RA

A empresa Araupel está estabelecida a mais de quatro décadas em Quedas do Iguaçu, e tem como principal atividade a indústria e o beneficiamento de madeira. A empresa ainda tem posse de grandes extensões de área de reflorestamento⁶⁶ e exporta sua produção nacional e internacionalmente.

As décadas de estabelecimento da empresa na Região não foram suficientes para manter seu território intacto. Uma parcela significativa das terras de posse da empresa foi destinada ao processo de Reforma Agrária, como mostra o quadro.

Quadro 2: Demonstrativo de Assentamentos consolidados da Reforma Agrária em parte do território de posse da empresa Araupel.

ASSENTAMENTO	LOCAL	HECTARES APROXIMADO	ANO DESAPROPRIAÇÃO
Ireno Alves dos Santos	Rio Bonito do Iguaçu	16.852	1997
Marcos Freire	Rio Bonito do Iguaçu	9.400	1998
10 de Maio	Rio Bonito do Iguaçu	1.305	2005
Celso Furtado	Quedas do Iguaçu	24.000	2005
Total aproximado em hectares		51.557	(1997 - 2005)

Fonte: Números segundo MST (2018). Organizado pela autora.

O quadro representa os Assentamentos da Reforma Agrária, nas últimas décadas realizado nas terras em posse da empresa Araupel. Os aproximados 51. 557 hectares, passa a beneficiar aproximadamente 2.714 famílias, no período que compreende 1997 e 2005 (MST, 2018), considerando apenas os Assentamentos constituídos nas áreas

⁶⁵ A empresa Araupel, é a mesma Giacomet Marodim. A mudança de Razão Social se deu pela repercussão ocorrida pelo fato que guardas desta empresa, no ano de 1997, emboscaram e assassinaram os trabalhadores rurais Sem-Terra Vanderlei das Neves e José Augusto dos Santos, no Acampamento denominado de Buraco, localizado no município de Rio Bonito do Iguaçu. Por esse motivo, a Giacomet Marodim mudou de Razão Social, numa tentativa de camuflar a repressão frente aos trabalhadores. (MARCELITES, 2011).

⁶⁶ Plantação de araucária, pinus e eucalipto.

desapropriadas da empresa Araupel⁶⁷.

Mensurando o monopólio de terras da empresa Araupel, considera-se, também, as lutas pela terra em andamento (Acampamentos) na região. As áreas na condição de Acampamentos envolvem os Acampamentos Herdeiros da Terra de 1º de Maio, em Rio Bonito do Iguaçu⁶⁸, a luta é por uma área de aproximadamente 14 mil hectares, desde 1 de maio de 2014, contabilizando um total de aproximadamente 1. 240 famílias.

Em Quedas do Iguaçu⁶⁹, o Acampamento Dom Tomás Balduino, com aproximadamente 600 famílias, desde 06 de julho de 2015, concretizam a luta por mais uma parcela de terras de domínio da Araupel, uma área de aproximadamente 10.752 hectares. Consolidados os Acampamentos em Assentamentos da RA, serão aproximadamente 76.309 hectares de terra sob o domínio da Araupel, que passarão a ser destinado ao processo de RA. O grande e poderoso latifúndio da Região Centro-Oeste do Estado do Paraná se esvaem de pouco em pouco, dando lugar a inúmeros Assentamentos que beneficiam milhares de famílias, bem como a economia de toda Região.

Quadro 3: Dados quantitativos de famílias envolvidas na Questão Agrária em Quedas do Iguaçu – PR.

ASSENTAMENTOS/ACAMPAMENTOS	FAMILIAS
Assentamento Celso Furtado	1. 100 Famílias assentadas
Assentamento Rio Perdido	81 Famílias assentadas
Acampamento Três Elos	90 Famílias acampadas
Acampamento Dom Tomas Balduino	600 Famílias acampadas
Acampamento Vilmar Bordin	380 Famílias acampadas
Total de famílias assentadas/acampadas	2. 251

Fonte: Números segundo MST (2018). Organizado pela autora.

Considerado o cenário de latifúndio e luta pela terra na região, adentra-se ao

⁶⁷ Quedas do Iguaçu conta com mais um assentamento denominado “Rio Perdido” - esse não faz parte do complexo de terra que era de posse da empresa Araupel.

⁶⁸ Rio Bonito do Iguaçu para além do acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, conta também com mais um acampamento denominado “Slavieiro” - esse não faz parte das terra que era de domínio da empresa Araupel.

⁶⁹ Quedas do Iguaçu para além do acampamento Dom Tomás Balduino conta também com mais um acampamento denominado de Vilmar Bordin - esse não faz parte do complexo de terra que era de posse da empresa Araupel.

processo de transição do Acampamento José Abílio dos Santos para o município de Quedas do Iguaçu. No entanto, entende-se ser necessário retomar brevemente o período da história da primeira ocupação realizada pelo MST no município de Quedas do Iguaçu, no ano 1999, pois este fato contribuiu significativamente com a ocupação de 2003. Segundo o Caderno nº 01 da Escola Itinerante

Após três anos da maior ocupação de terras ocorrida na América Latina, em 1996⁷⁰, os esforços foram retomados para que a desapropriação do latifúndio Giacomet Marodin, localizado na região central do Paraná, fosse concretizada. A propriedade abrangia sete municípios da região, a saber: Nova Laranjeiras, Laranjeiras do Sul, Saudade do Iguaçu, Espigão Alto do Iguaçu, Três Barras do Paraná, Rio Bonito do Iguaçu e Quedas do Iguaçu, onde estavam [estão] estabelecidos os escritórios da empresa, atualmente reconhecida como ARAUPEL S/ A. [...] devido à realização da Marcha Nacional do MST à Brasília, em 1997, e a conquista no mesmo latifúndio, dos Assentamentos Ireno Alves e Marcos Freire. Estes acontecimentos foram determinantes para o planejamento dos próximos passos da resistência. (MST, 2008, p. 48).

Neste contexto, na data de 10 de Maio de 1999, aproximadamente 700 famílias ocuparam mais uma parte da área monopolizada pela ARAUPEL S/A, antiga Giacomet Marodin (MST, 2008).

Nesse caminho histórico de luta pela terra, o MST em sua dinâmica organizativa, estabeleceu-se enquanto movimento de luta em Quedas do Iguaçu. Outra vez as terras de domínio da empresa Araupel foram alvo da ocupação do Movimento – já contava com a ocupação do Acampamento Bacia (1999). Nesse processo, a partir de 2003, cada Acampamento concentra em uma parte da área, agregando forças e resistência ante o grande latifúndio. Assim, consolidou-se mais uma grande ocupação do Movimento no Estado do Paraná. A partir de então unificaram-se os Acampamentos, divididos apenas pelos nomes – Acampamentos José Abílio dos Santos, a partir da ocupação fica conhecido como Acampamento do “Silo”⁷¹ e Acampamento 10 de Maio “Bacia”. Com a desapropriação da área, ambos os Acampamentos deram materialidade ao Assentamento Celso Furtado⁷².

⁷⁰ Quedas do Iguaçu, para além do acampamento Dom Tomás Balduino, conta também com mais um acampamento denominado de Vilmar Bordin - esse não faz parte do complexo de terra da Araupel.

⁷¹ Nome referindo às estruturas da fazenda Giacomet Marodin/Araupel S/A, local onde se organizou o Acampamento em 2003, ao redor dos Silos, espécie de sede da fazenda.

⁷² Celso Furtado foi um importante economicista, um dos mais destacados intelectuais do Brasil. Faleceu em 2004, em plena ascensão de luta no Acampamento José Abílio dos Santos, o qual hoje leva seu nome. É homenageado pelos Sem Terra pelo seu apoio e incentivo às causas sociais. Acreditava que o Brasil necessita de um projeto nacional que possibilite uma reestruturação das relações humanas. (REGUELIN, 2013, p. 9).

No que tange a ocupação, tinha-se o objetivo de realizar uma grande ocupação, nisso, o Acampamento base – José Abílio dos Santos – para além da junção com o Acampamento Bacia, ainda contou com a participação de outros pequenos Acampamentos, dentre eles o Acampamento do município de Sulina. Também se inseriram nesse processo munícipes de Quedas do Iguaçu, aproximadamente 200 famílias. Outras 320 famílias da ocupação da Fazenda Solidor, do município de Espigão Alto do Iguaçu, somaram-se também à luta do Acampamento que se constituía no município de Quedas do Iguaçu. Uma participante desse último processo, nos ajuda entender esse momento da história de constituição do Acampamento, lembrando fatos relevantes da história de luta pela terra.

A fazenda Solidor já era um Assentamento, as famílias que ali estavam foram “despejadas” depois de 14 anos que estavam Assentadas, com a reocupação, deu-se o nome de segunda conquista por que era a segunda vez que estava sendo ocupado a área para reaver a questão da terra. Os acampados que foram para a fazenda Solidor eram parte das famílias – aproximadamente 320 famílias que também estavam acampadas na BR. O Acampamento que iniciou na BR, foi no período, de dezembro para janeiro e, nós fomos para essa fazenda de março a abril de 2003 com a negociação de que se área de Quedas fosse negociada primeiro que a Solidor, o Acampamento teria que fornecer algumas vagas, por que na fazenda Solidor eram muitas famílias e pouca terra, não dava para todas as famílias que lá estavam. Com o passar do tempo, muitos foram desistindo, no final já éramos em 174 famílias – foram negociados 30 lotes em Quedas do Iguaçu para as famílias que eram da Solidor. (Educador 2, entrevistado em 24/04/2019).

Nesse contexto de solidariedade e luta, constituiu-se o grande Acampamento que daria concretude ao Assentamento Celso Furtado no município de Quedas do Iguaçu. Esse processo somou forças para garantir a ocupação e, posteriormente, a conquista da terra – tendo em vista que a reintegração de posse da área, onde se estabelecera o Acampamento Bacia, já era anunciada, em razão disso, foi ocupado outra parte da área, no sentido de constituir resistência.

Constituiu-se assim o Acampamento José Abílio dos Santos, reunindo os diferentes grupos e sujeitos, famílias inteiras em torno do mesmo objetivo, a conquista da terra, contudo, ainda não se consolidara o Assentamento, o processo exigia perseverança das famílias, sobretudo, manter a organização.

1.2.4 A organização do Acampamento José Abílio dos Santos em Quedas do Iguaçu e a consolidação do Assentamento Celso Furtado

Na tarde do dia 11 de julho 2003 – ainda na BR 158 – foi decidida a ocupação. Despontando na madrugada do dia 12 de julho, parte das famílias acampadas deslocaram-se em direção ao município de Quedas do Iguaçu, rumo a área a ser ocupada.⁷³ Posteriormente, o ocorrido foi anunciado pela mídia local:



No dia 12 de julho de 2003, uma ocupação de terra iniciava a transformação na vida de 1,1 mil famílias oriundas de diversas cidades do Estado. Algumas estavam acampadas em rodovias e outras na periferia de cidades pólos. A ocupação foi feita por mais de cinco mil pessoas, entre elas trabalhadores rurais sem-terra, numa área de 25 mil hectares, denominada Silo e Margarete, pertencente a empresa Araupel (antiga Giacomet/Marondin), de Quedas do Iguaçu.

Organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), esta era segunda

ocupação na mesma área, já que em outro local, conhecido como Bacia, havia milhares de pessoas acampadas. Com a chegada das famílias no Silo, ficou difícil para a empresa Araupel manter seu domínio, vindo a ceder a área para o Incra fazer a Reforma Agrária.

FONTE: Jornal Correio do Povo do Paraná, 2009.

No dia 12 de julho de 2003, manhã gelada, o Movimento consolidou a ocupação⁷⁴. Os Sem Terra entram na área, de modo pacífico, sem resistência por parte dos trabalhadores, guardas⁷⁵, que residiam no interior da fazenda. O local da ocupação fora uma espécie de “sede” da fazenda, onde funcionava um conjunto de silos em função do armazenamento da produção de grãos, produzido em parte das terras⁷⁶ da empresa.

O Movimento fez outras ocupações na região, na fazenda Solidor, em Espigão Alto do Iguaçu, e na fazenda Bovino, em Rio Bonito do Iguaçu. Essa última não obteve resultado favoráveis ao Movimento, houve reintegração de posse, no entanto, nenhuma

⁷³ Área monopolizada pela empresa Araupel S/A. A empresa Araupel busca na justiça o parecer favorável a ela destas terras, todavia, existem uma série processos comprovando que as terras são devolutas, da União, como exemplo a parecer do Procurador Geral da República, o qual descreve a nulidade das matrículas. Parecer 5362, protocolo: 00125521 de 19 de abril 2012.

⁷⁴ A notícia da ocupação se espalhou rapidamente. A mídia local já se posicionara na intenção de coletar informações sobre o ocorrido, no entanto, não houve nenhuma manifestação por parte do Movimento.

⁷⁵ Houve, na ocasião, caso de funcionários da empresa que fizeram a opção de se inserirem ao Movimento e lutar pelo direito de acesso à terra.

⁷⁶ “Terras subutilizadas” (MARTINS, 1997).

das ocupações anteriores se comparou a ocupação do dia 12 de julho.

A transição do Acampamento para Quedas do Iguaçu foi realizada pela própria organização dos acampados. O deslocamento até a ocupação foi de modo improvisado, contou-se com meios de transportes que se possuíam na ocasião, caminhões, carros e motos. O caminho percorrido, via estrada de chão, aproximava a distância de 60 Km até ao destino. O fato pode ser afirmado no depoimento de um pai que vivenciou esse momento

[...] no dia da ocupação fazia muito frio, mas aquela multidão estava animada, alguns de ônibus, outros de caminhão, o que tinha de transporte no acampamento foi utilizado no dia da ocupação. Era muita gente... mas no meio do mato, em algum momento todos ficavam tensos por que não sabiam o que encontrariam pela frente – poderia ter guardas da empresa preparados para defender a área [...]. (Pai 5, entrevistado em 22/04/2019).

A chegada ao local destinado, em um primeiro momento foi de estranhamento às famílias do Acampamento “Bacia”, do outro lado da área, anteciparam a chegada ao local, pois a organização determinava que cada Acampamento deveria realizar a chegada por um lado da sede da fazenda. O Acampamento “Bacia” já havia realizado a ação de ocupação, antes mesmo da chegada do Acampamento José Abílio dos Santos.

No interim da ocupação, os acampados logo iniciaram o processo de organização e construção dos barracos nas respectivas brigadas⁷⁷. Cada setor⁷⁸ – *educação, finanças, frente de massa, saúde, disciplina, formação, alimentação, comunicação, infraestrutura, gênero, esporte e lazer* – assumiu seu compromisso enquanto movimento de luta e resistência.

A “sede” da empresa contava com uma relativa infraestrutura em atividade de utilidade da própria empresa: equipamento de balança⁷⁹, barracões para os equipamentos agrícola, depósito de insumos agrícolas, silos, casa, entre outros.

Com a ocupação, a infraestrutura foi adaptada e ocupada em benefício do novo Acampamento. Um depósito de insumos agrícolas, em um primeiro momento,⁸⁰ deu lugar ao pequeno supermercado, outras estruturas foram destinadas a plenárias para realização de reuniões entre outras demandas. No espaço onde fora a balança foi organizada a

⁷⁷ Brigada é o nome dado pelo Movimento à organização realizada, que prevê grupos/brigadas de trabalho. (STÉDILE, 1997).

⁷⁸ Setor são grupos/instância de trabalho organizado para desenvolver atividades. Cada setor se responsabiliza pelo desenvolvimento das atividades correspondentes ao seu respetivo carácter.

⁷⁹ Balança para controle da produção da fazenda.

⁸⁰ Em 2009, o espaço passou a abrigar os estudantes, tornou-se a escola do Assentamento.

secretaria do Movimento. No mesmo local (balança), funcionou uma espécie de telecentro e uma rádio comunitária, sob reponsabilidade e organização do setor de comunicação do Acampamento. Outra estrutura – pequena casa – tornou-se a farmácia⁸¹ do Acampamento, esta sob responsabilidade e direção do setor da saúde. As estruturas dos silos, sob responsabilidade e direção do setor de produção, foram utilizadas, temporariamente, para suprir a demanda de produção dos próprios acampados.

No que tange à condição financeira das famílias que viviam no Acampamento, é sabido que não existe renda fixa, as famílias sobrevivem com o que possuem, por vezes, contam com a ajuda de familiares, arrecadações das famílias já assentadas e algumas cestas básica oferecidas pelo governo. Nesse sentido, para conseguir algum dinheiro, os acampados sob a organização do Movimento, eram alternados em um sistema de “ordem”⁸² de dias, com um “Ticket” fornecido pela secretaria do Acampamento, contendo data de saída e chegada do acampado – organização interna do Acampamento – assim, os acampados podiam trabalhar fora do Acampamento e conseguir algum dinheiro. Os acampados também possuíam a opção de saírem em coletivo onde houvesse trabalho, como exemplo, para a colheita do feijão, podendo voltar para o Acampamento diariamente.

Considerando as dificuldades, principalmente financeiras, foi organizado no centro do Acampamento um espaço denominado de Casa da Sopa, no qual, diariamente, a equipe responsável pelo setor de alimentação reunia um coletivo de acampados para o preparo da sopa, o que amenizava a fome dos sujeitos acampados, principalmente das crianças, já que, muitas vezes, faltava o que comer.

Na trajetória de aproximadamente três anos de Acampamento, algumas doações foram destinadas ao Acampamento, inclusive, doação da Receita Federal que resultou na organização da Casa da Costura. Máquinas de costura e tecidos doados foram empregados na confecção e consertos de roupas ao preço de custo para os acampados.

No que tange à escola – discussão que será abordada no capítulo a seguir – foi concebida na itinerância, seguiu o Acampamento no processo de transição, pois iniciaria suas atividades ainda na BR 158. A educação foi uma demanda pensada em regime de

⁸¹ Local onde manipulavam-se remédios homeopáticos – ervas naturais – os responsáveis pelo setor realizavam também o controle de pressão arterial dos que necessitassem. A equipe da saúde também era responsável por providenciar consultas médicas via posto de saúde. Os encarregados pelo setor recebiam formação/cursos oferecidos pelo próprio Movimento a fim de contribuir com a organização e necessidade dos acampados.

⁸² Período que compreendia dez dias, caso ultrapassasse, o acampado era submetido a tarefa de “tirar guarda”, fazer a vigia do Acampamento – ou trabalhar no setor de infraestrutura, serviço mais pesado. A “ordem” somente poderia ser de mais dias em casos especiais, como saúde.

urgência pelo setor de educação e pelas famílias. De acordo com o (MST, 2008), o Acampamento contava com aproximadamente 660 educandos na idade escolar, demandando, assim, a organização da escola.

A organização do Acampamento se estabeleceu em torno das estruturas dos silos, pois o local dispunha de energia elétrica e água⁸³, o que dava certo “conforto” as famílias sofridas.

A descrição e análise do processo organizativo do Acampamento José Abílio dos Santos explicita a história de luta pela terra que seguiu também na consolidação do Assentamento, concretizado no segundo semestre de 2005. Nesse fazer histórico, estabeleceu-se a luta pela educação dos sujeitos acampados.

Reportando aqui a vida cotidiana⁸⁴, compartilhada, dos sujeitos Sem Terra, a experiência dos homens e mulheres concretos. Entende-se que não se pode anular a vida cotidiana dos sujeitos, independente de sua história, pois esta é produto histórico. Conforme Montañó e Duriguetto (2011, p. 99), a cotidianidade, o dia-dia, é um elemento “intrínseco a vida de homens e mulheres. Sem ela é impossível pensar a existência do ser social”, portanto, o cotidiano constitui a construção histórica a partir de determinada materialidade histórico-social. Heller (1985, p.17), também acrescenta que

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em 'funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias [...].

Conforme descrito por Heller (1985), a vida cotidiana dos sujeitos, “os aspectos de sua individualidade” podem ser reinventados, desconstruídos e transformados. A partir do cotidiano, da experiência, os sujeitos desenvolvem um nível de consciência social que eleva suas ações na luta de classes.

Para Thompson (1987, p.10), a consciência de classe “é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais”. Embora a experiência apareça determinada, é ela que pode mediar a constituição da consciência de classe, uma vez que expressa as contradições do ser social. É a partir da experiência cotidiana, dos conflitos, das lutas que toma forma a consciência social e, com ela, a atitude de agir enquanto classe.

⁸³ A água disponibilizada às famílias era proveniente de um poço artesiano.

⁸⁴ Sobre os conceitos de cotidiano, cotidianidade ver: Agnes Heller em perspectiva (2002).

No despertar da consciência de classe, os sujeitos Sem Terra tomam atitude de agir e se inserem na luta pela constituição de uma *escola diferente* da escola capitalista.

2 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO DO MST: UM CONTRAPONTO À ESCOLA CAPITALISTA

*É sabido que
cada período histórico constitui uma
forma específica de educação
da qual necessita e da qual também é produto.
As formas e os objetivos educacionais
de qualquer sociedade se encontram sempre em
relação íntima com o modo de vida de tal forma social e,
portanto, com suas relações de produção e de trabalho.*

(DALMAGRO, 2010, p. 43)

O presente capítulo busca analisar a trajetória de luta pela educação escolar dos trabalhadores do campo, inseridos na luta pela terra no contexto do MST. O primeiro momento aborda noções da “forma escolar”⁸⁵, destacando elementos que caracterizam a escola capitalista. Analisando esta, considerando seu sentido, sua finalidade e seus mecanismos de atuação na formação dos sujeitos. Retratar a escola capitalista é de suma relevância, pois é na contraposição a esta escola que a EI – experiência escolar do MST – se projeta. Além disso, busca-se evidenciar por que a atual escola capitalista não serve e não supre os anseios dos camponeses.

Embora a nova forma escolar, germinada no contexto da luta do Movimento, busque ser uma *escola diferente*, no entanto, ela nasce da escola tradicional capitalista – ultrapassada, classista, excludente, tecnicista, que não se enquadra na proposta educativa do MST. Camini (2009), contribui para o entendimento desta análise e afirma que, o que o Movimento denominou de *escola diferente*, não nasceu do nada, “ela [escola] surge do velho modelo, de “face oculta”, capaz de manter e reproduzir os valores e os interesses do capital e que não serve a classe trabalhadora e por isso precisa ser contrariada”. (CAMINI, 2009, p. 50).

Nestes aspectos, a *escola diferente* ousa construir-se diferente do modelo instituído historicamente. Conforme o contexto histórico e de luta evidenciado e analisado no capítulo anterior, busca-se analisar as possíveis diferenças entre uma e outra “forma escolar”. Procurando percorrer um caminho que faça chegar as especificidades dessa *escola diferente*, sobretudo no âmbito particular da experiência da EI Chico Mendes, – foco da presente pesquisa – que se constitui numa proposta visando a superação da forma

⁸⁵ A expressão “forma escolar” é tomada aqui de Vicent, Lahire e Thin (2001).

escolar capitalista.

No mesmo sentido de análise, buscou-se trazer considerações da EdoC, ponderando seus objetivos, sua pedagogia e atuação na educação camponesa. Ressaltando ao leitor que, neste capítulo, não tem-se a pretensão de esgotar a análise no que tange ao entendimento sobre o MST, o objetivo diz respeito à escola e a escola *do e no* Movimento e a busca pela organização de uma nova forma escolar, considerando que seu “[...] ponto de partida é a disputa pela educação e pela escola, na superação da forma escolar, construída no seio das relações capitalistas”. (SANTOS, 2018, p. 44). Assim, colocando-se na perspectiva de reflexão acerca da escola no contexto do MST, a fim de situar o processo de constituição da Escola Itinerante, percebendo a escola articulada a luta dos MSPdoC, principalmente a luta do MST.

2.1 ESCOLA CAPITALISTA: DE FEIÇÃO UNIVERSAL MAS DE CARÁTER DUAL

A análise se inicia com um simples questionamento, podendo por assim ser elaborado. No âmbito do contexto escolar, no que consiste a luta dos trabalhadores camponeses? Entre tantas questões, pode-se dizer que a luta é pela universalização e pelo direito igualitário de acesso à escola pública gratuita, que atenda as diferenças sociais e culturais, que supre a formação pelo viés da consciência crítica, pelo desenvolvimento omnilateral⁸⁶, pela emancipação do sujeito, ou seja, a luta é por uma nova forma escolar. No entanto, Snyders (1981) é enfático ao afirmar que, “não há milagre escolar”

Para o futuro eis-nos constringidos a olhar os factos frontalmente; o milagre que esperaríamos no íntimo do nosso coração: a escola como universo preservado, ilhéu de pureza [...], esse milagre não existe: a escola faz parte do mundo. (SNYDERS, 1981, p. 18).

Como destaca o autor, “a escola faz parte do mundo”, ou seja, faz parte da sociedade capitalista, logo, a escola é condicionada à lógica capitalista. Estudiosos que se debruçam no debate da escola numa perspectiva crítica, Libâneo (2012); Petitat (1994); Snyders (1981), explicitam que a escola firmou-se num espaço de reprodução da sociedade capitalista. Essa noção confirma a existência da sociedade dividida em classes – essa divisão é proveniente da divisão social do trabalho. Se a sociedade, a qual a escola

⁸⁶ 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 para seu pleno desenvolvimento histórico. (FRIGOTTO, 2012).

se insere, é dividida em classes, logo, a escola é condicionada no seu fazer classista, cabendo a ela a incumbência de preparar, moldar os indivíduos às suas respectivas classes. Ressalta-se ao leitor que, a intenção aqui não está no sentido de condenar a escola, todavia, buscando traçar uma análise no sentido de evidenciar como a escola capitalista está organizada, mostrar sua face que por vezes parece ser ocultada.

No sentido de suprir às necessidades da sociedade – sociedade capitalista – pensou-se num “indivíduo lucrativo, produtivo”, visando atender esta “necessidade”. Conforme mostra Nosella (2007, p. 149), “criou-se o ensino dual: um para o trabalhador (educação profissional) [...] e outro para o dirigente (educação “desinteressada”, voltada para a comunicação e a fruição dos bens)”, uma educação pensada a partir de interesses, calculada e repassada a sociedade sob um falseamento de qualidade. Assim, são ocultadas às reais intenções do sistema, levando a sociedade a tomar essa imposição com naturalidade.

É explícito o caráter dual da escola capitalista com a oferta do ensino voltado a formação tecnicista para servir, obedecer, seguir regras, ou seja, “o aprendizado da submissão e respeito [...]”. (DALMAGRO, 2010 p. 54). Por outro lado, a formação acadêmica para mandar, ditar regras. Ainda nesse sentido, Libâneo (2012, p. 16) ressalta que “[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres [...]”, nesse caminho de argumentação, evidencia-se que a dualidade no ensino, é uma constante na escola capitalista.

A escola capitalista conduz processos educacionais que levam a fins diferentes. Nota-se que, no sistema capitalista de educação, a formação dos sujeitos ocorre de maneiras diferentes, é desenvolvida e direcionada a formação técnica precoce no nível básico para filhos de trabalhadores manuais, com intenções preestabelecidas e formação também preestabelecida, mas de nível superior para trabalhadores intelectuais, isso confirma o que Petitat (1994, p. 5) denominou de “desigualdade de oportunidades escolares [...]”.

Snyders (1981) assegura que os fins educacionais são distintos, embora seja “inculcada” a mesma ideologia, no entanto, ela assume funções distintas dentro de uma mesma ordem social.

[...] a ideologia burguesa, embora não seja propagada da mesma maneira aos futuros exploradores e aos futuros explorados. É preciso que ela seja ensinada sob duas formas opostas [...] formar um ativo interprete activo da ideologia burguesa, para manobrar todos os

instrumentos de domínio da ideologia burguesa. (SNYDERS, 1981, p. 61).

Conforme Snyders (1981, p. 61), por outro lado, “[...] sairão proletários passivamente submissos à ideologia dominante, estritamente preparados para suportar a ideologia burguesa dominante”.

A partir da concepção de Snyders, fica implícita a divisão entre aqueles que concebem, controlam e determinam, e aqueles que executam o trabalho na sociedade. A educação profissional destinada àqueles que estão sendo preparados para executar o processo de trabalho, e a educação científico/acadêmica destinada àqueles que vão conceber e controlar este processo. Essa realidade que segrega, reduz a educação profissional a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho, nisso, vai sendo evidenciada a desigualdade social e escolar. O próprio Snyders (1981, p. 20) vai afirmar que “[...] é portanto a desigualdade social que comanda a desigualdade escolar, que constitui a realidade da desigualdade escolar”.

Todavia, o autor ressalta que alguns alunos vão ser mais rapidamente eliminados da escola do que outros, sem que percebam o caráter cruel do sistema.

[...] eles tiveram que sujeitar a uma condenação por defeito ou por excesso. E são massivamente as crianças do povo que serão assim marginalizadas sem conseguir alcançar o diploma mais prestigioso, escolarmente e socialmente [...]. (SNYDERS, 1981, p. 20).

Faz parte da sociedade capitalista submeter o sujeito humano num processo de seleção para suprir as “necessidades” da sociedade classista, ela mantém nas mãos o domínio desta seleção, a partir do contexto escolar.

Nesse sentido, é implícito que a escola é um mecanismo de reprodução da sociedade capitalista. Quer-se acreditar que não há verdade nessa afirmação, no entanto, a escola como mundo preservado, “ilhéu de pureza” não se aplica no contexto escolar. (SNYDERS, 1981).

No âmbito de interesses, a classe dominante capitalista cedo descobriu e enxergou, no contexto escolar, formas de manter-se ativamente dominando. Segundo Camini (2009, p. 98-99), “[...] para manter-se, continuar se atualizando e “educar” os trabalhadores para sujeição, a classe dominante criou a instituição escolar e a encarregou da tarefa de sua reprodução”.

A autora ainda afirma que “desde então, a educação se divide entre aquela

destinada aos proprietários privados, donos das terras e do capital, e aquela destinada aos não proprietários [...]”, ou seja, a instituição escolar foi premeditada para fins determinados. Perceber a dualidade da escola capitalista – embora claramente direcionada – não consiste numa tarefa simples. Nem todos percebem, ou querem perceber o caráter dual da escola capitalista, no entanto, trata-se de uma das características do contexto escolar, também da contemporaneidade.

A dualidade no contexto escolar fica melhor esclarecida quando percebida do ponto de vista dos que da escola são excluídos, ou, do ponto de vista da maioria. Considerando as inúmeras contradições dessa escola, sublinha-se que na medida em que a escola capitalista inclui, ela também exclui. Inclui os trabalhadores educando-os com limite de conhecimento e posteriormente os exclui. Do ponto de vista capitalista, importa a sociedade o conhecimento, mas não muito, quantidades pequenas, como “recomenda A. Smith [criticado por Marx] o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas.” (Marx, 1996, p. 476).

Assim, não cabe ao trabalhador manual desenvolver-se no âmbito da omnilateralidade. Ao operário, convém o saber, no entanto, somente o necessário para suprir as necessidades do trabalho. O conhecimento em sua totalidade ao operário, é arriscado. Já dizia Bacon (1597) – embora referia-se ao controle da natureza, no entanto, emprega-se também aqui sua concepção – que “conhecer é poder”, nesse sentido, se o conhecimento atingir a consciência do trabalhador de sua exploração e revoltar-se, solapa o sistema, culminando no fim da ordem capitalista.

Diante da forma escolar que nutre o sistema capitalista, considera-se a necessidade de uma nova forma escolar, um projeto alternativo, pois o atual modelo capitalista não faz mais sentido. Nesse entendimento – que não se manifesta como falsa impressão – Libâneo (2012, p. 21), identifica “*O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*”, que por diversas vezes, ressalta o insucesso da escola atual. Para o autor, isto “[...] deve-se ao fato de ela ser *tradicional*, [...] exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc.”

O autor ainda ressalta que tais problemas da escola pública brasileira não são novos, perduram e insistem em permanecer vigorando. Baseado nos documentos dos órgãos internacionais e no anseio pela superação desse modelo escolar, Libâneo é enfático e concorda que, “[...] é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento” (p. 21), um modelo alternativo, conforme mencionado anteriormente, um

novo jeito de fazer escola. Conforme Rodrigues (2003, p. 92).

[...] parece que a sociedade estará fadada a defender a manutenção de uma escola vazia e até deformadora convivendo com o conformismo e refletindo o caráter excludente do desenvolvimento capitalista, permitindo que as leis selvagens deste sistema a regulem.

Nesse sentido, entende-se a necessidade de superação da forma escolar instituída historicamente. A forma escolar é um conceito elaborado por Vicent, Lahire e Thin (2001), que objetiva compreender como a partir da Idade Moderna, nos séculos XVI e XVII, organizou-se um projeto político-pedagógico reestruturando as instituições escolares – a partir deste momento da história, a palavra “regra” assume seu sentido” (Vicent, Lahire e Thin, 2001, p.31).

Com o avanço da modernidade, emerge neste período as disciplinas escolares, o conhecimento sistematizado, específico, até então não exigido, para suprir às demandas do desenvolvimento científico, ou seja, a nova ordem social ligava-se à sujeição de disciplinas, regras – essência da forma escolar. (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001).

No sentido de análise social da forma escolar, os autores, Vicent, Lahire e Thin (2001), destacam a estranheza gerada no âmbito da forma escolar, pois esta se liga a dois papéis, transmite conhecimentos e, em paralelo, executa exercício de poder por meio disciplinar e a obediência as regras.

A análise sociogenética da forma escolar como forma de relações sociais permite tornar estranha a nós mesmos esta realidade social [...] ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimento, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício de poder [...]. (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 11).

Instituída a forma escolar, novas características são pautadas no contexto escolar, por meio de uma reorganização do trabalho educativo, que abrangem desde as transformações na relação do aluno e mestre, no tempo e espaço escolar, nas disciplinas curriculares e mesmo na elaboração de novos métodos pedagógicos, baseados em regras e disciplinas associadas à forma de socialização correspondentes às demandas capitalistas em curso.

Portanto, a escola por meio da sua pedagogização, passa a estar ligada à constituição de saberes formalizados, delimitados, codificados tanto ao que era ensinado quanto à maneira de ensinar, na prática dos alunos quanto na prática dos mestres. Tratava de fazer interiorizar, pelos alunos, os saberes por meio da classificação, divisão,

articulação, estabelecimento de relações, hierarquização. A escola aparece como instituição na qual faz presente as formas de relações sociais, baseadas no trabalho da objetivação e codificação, como já mencionado, aparece como o lugar da aprendizagem e do exercício de poder, ou seja, a escola como um espaço do exercício da obediência a regras e regulamentos.

Relembra-se que esta forma escolar não se extinguiu, ela assume outras roupagens, conservando também alguns elementos. A escola se reestrutura, modifica-se na aparência, no entanto, na essência continua a mesma, predominam-se os traços analisados por Vicent; Lahire; Thin (2001).

A escola vai se constituir, de modo universal, a partir da consolidação do modo capitalista de produção. Instaure-se uma nova ordem social que impõe determinações à escola, estabelecendo-se a forma escolar sob a égide do capital. A universalização da escola passa a abranger inclusive os pobres, pois tratava de obter a submissão, a obediência no contexto da nova ordem.

Conforme Santos (2016), foram as demandas do capital que levaram a classe dominante a preocupar-se com a educação das “classes subalternas”, é sabido que não se tratava da valorização dessa classe, mas por estratégia política. Seguramente não se tratou de uma educação igualitária, conforme destaca a autora

Trata-se aqui, certamente, de uma educação de caráter minimalista e unilateral, construída por meio da subordinação a um quadro de valores ideológicos arraigados aos interesses dominantes, que atuam por meio de mecanismos de interiorização a favor da legitimação da ordem social estabelecida. (SANTOS, 2016, p. 20).

Com base na concepção de Vicent; Lahire; Thin, (2001), partilha-se da ideia de superação e organização de uma nova forma escolar. É com olhar para a forma escolar capitalista que os MSPdoC buscam uma outra escola, a *escola diferente*.

Há uma contribuição importante dos movimentos sociais no âmbito da luta de classes, no pensar a transformação da forma escolar que conforme Caldart (2011), consiste no recriar a forma escolar instituída pela sociedade moderna capitalista.

[...] essa forma escolar terá que ser superada junto com o processo histórico de superação da sociedade capitalista [...] a escola diferente deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras fontes sociais formativas/educativas tão importantes quanto a própria educação escolar. (CALDART, 2011, p. 152).

Nesse contexto, é imprescindível a luta de classes no âmbito da escola, no sentido

de superar a ordem histórica da sociedade capitalista. Para Snyders (1981, p. 105), a escola se constitui num campo de lutas “[...] ela [escola] é o terreno de luta entre a classe dominante [...]”, o autor ainda ressalta a necessidade dessa luta

[...] dir-se-á que nenhuma das reivindicações operárias fundamentais pode triunfar dentro do capitalismo. No entanto num e noutro caso, é essencial lutar: a luta é real, possível, necessária; [...]. Na escola como no mundo operário, os êxitos parciais são condições revolucionárias do êxito, pois são elas que consolidam a combatividade.

Com essa noção, entende-se a necessidade de enfrentamento, rompimento com a lógica/sistema do capital. Para Mészáros (2008), é preciso confrontar e alterar fundamentalmente todo o sistema de “internalização” com todas suas dimensões, visíveis e invisíveis.

Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Há urgência na substituição da forma escolar, partindo da construção de alternativas contra-hegemônicas, ou, como denominou o autor, construir “atividade de contrainternalização” de modo a superar a forma de produção capitalista, alicerçados em uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 56).

A transformação da forma escolar não é algo a ser conduzido de qualquer forma, não diz respeito a qualquer política pública, “[...] o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos”. (CALDART, 2008, p. 72).

Esse desafio/embate contra as forças hegemônicas é tomado na prática educacional dos MSPdoC. O próprio MST, referência imediata na presente elaboração, possui significativas contribuições no avanço da luta contra-hegemônica, o Movimento tensiona a forma escolar por meio da denúncia e anúncio de uma nova forma escolar. (SANTOS, 2016).

Ainda com limites na proposta, o MST no campo da luta de classes, acena sua proposta de formação do sujeito. O Movimento ousa, diante de uma forma escolar instituída historicamente, e anuncia a formação omnilateral dos sujeitos, de modo a potencializar o processo emancipatório, uma educação em favor do oprimido. Ou seja, a construção de um novo jeito de fazer educação, voltada para as várias dimensões humanas, no âmbito da transformação social, contrária a histórica forma escolar que atende aos

interesses do capital.

Os elementos aqui apresentados, no âmbito da luta do Movimento, se constituem em processos de “contrainternalização” conferidos pelos MSPdoC.

[...] a pedagogia do Movimento, pensada desde a experiência formativa destes movimentos camponeses, ao afirmar o trabalho, a cultura e a luta social com sua organização coletiva como matrizes formadoras do ser humano [...] exige um repensar radical dos processos educativos [...] (CALDART, 2011, p. 150).

As práticas relacionadas, que se inserem no desenvolvimento da nova forma escolar no contexto do Movimento, têm tensionado a forma escolar que busca novas perspectivas, novos rumos no âmbito educacional.

O MST tem traçado estratégias de modo a rever o sujeito e seu potencial transformador, oportunizando-os questionar as dimensões humana e enxergar as possibilidades para além do modo de produção capitalista. (MST, 1996). Assim, o Movimento afirma sua luta “no horizonte de um projeto societário contra-hegemônico”, contrário a toda e qualquer noção capitalista. (FRIGOTTO, 2011, p. 38).

Considerando como possibilidade, senão de uma superação ao menos de um enfrentamento, manifestando o repúdio à forma escolar atual. Embora com limitações, todavia, observa-se a proposta escolar do Movimento como possível. Um projeto que leva em conta os camponeses e o campo que estão inseridos, um projeto germinado no seio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA DO CAMPO NO CONTEXTO DO MST

O momento histórico vivido, sob a hegemonia⁸⁷ do capital, as desigualdades sociais se multiplicam exacerbadamente. Conforme apresentado anteriormente, essa realidade atravessa o contexto escolar, o que, por vezes, deixa sem base para reagir. No entanto, a condição humana, coloca-se no compromisso de buscar alternativas que

^{87c} [...] o conceito de hegemonia integra a tradição marxista e foi sistematizado por Antonio Gramsci em duas direções simultâneas: para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas. O conceito apreende a dinâmica das lutas de classes sob a dominação burguesa, explicando a produção da conformidade social por meio da organização e atuação da sociedade civil, voltada para o convencimento, ao lado da persistência das formas coercitivas do Estado burguês” (PRONKO; FONTES, 2012, p.389).

possibilitem uma reação capaz de superar o sistema atual. São questões que induzem a pensar e lutar por uma nova educação.

O presente texto se constitui a partir de considerações nas quais buscou-se apresentar as lutas do MST, um Movimento social que estabeleceu uma relação histórica com a educação e com a escola, afirmando a concepção de Snyders (1981, p. 107-108), que “[...] a luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais [...]”.

No âmbito da luta pela terra, o MST abre a discussão entorno da educação da classe trabalhadora. Uma educação de caráter igualitário, que atenda às diferenças sociais, culturais, afirmando que “qualquer educação” não serve aos camponeses.

Conforme a concepção de Molina (2008, p. 19), “[...] mudar estruturalmente nosso país exige a redistribuição destes dois ativos fundamentais: Terra e Educação”. Nesse sentido, fica esclarecida a preocupação do MST em atrelar a luta pela terra à luta pela educação, no que “[...] advém da condição em que se encontra a realidade educacional [...]”. Ou seja, no MST a luta não é apenas pela conquista da terra, “[...] está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural Sem Terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola”. (MST, 1990, p. 11). Nesse contexto, insere-se a própria concepção de EdoC.

A EdoC é resultado da luta pelo direito à educação, e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora, na diversidade de seus povos. O movimento pela EdoC emerge nos anos 1990, em meio às mudanças no setor agrícola quando avança a política neoliberal. Como crítica à essa realidade, a EdoC nasce como alternativa, contrapondo-se às práticas capitalistas no campo. Nesse caminho, a luta pela educação *no* e *do* campo é parte estratégica, como resistência dos povos do campo, a fim de se manterem em seus territórios. Pela primeira vez na história, uma educação é formulada por camponeses, sendo uma conquista histórica, “uma novidade histórica” confirmada nas lutas sociais (CALDART, 2010, p. 108).

Parece necessário destacar que, a proposta da EdoC possui um viés político ao afirmar-se como protagonistas os sujeitos trabalhadores do campo, pois, conforme Caldart (2010), não é uma educação *para* e *nem com*, é uma educação *dos* trabalhadores.

Um *do* que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites “impostos pelo quadro em que se inserem”, [...] (CALDART, 2010, p. 108).

No âmbito do surgimento da EdoC, Caldart (2008), reforça que a proposta emerge da combinação das lutas dos Sem Terra pela escola pública nas áreas de RA, portanto, a EdoC

[...] nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2008, p. 71-72).

Pensar a EdoC foi um desafio desde o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997. A questão estava em pensar uma educação que englobasse todos os sujeitos do campo e não uma parcela ou que se restringisse a educação dos Sem Terra, sobretudo, uma educação que vinculasse às demandas dos trabalhadores, combinando a luta pela educação com a luta pela terra, portanto, a EdoC

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela (CALDART, 2012, p. 263-264).

Sobre a EdoC, sua configuração, seu conceito, segue as indagações no sentido de saber “o que ela é, está sendo e poderá ser.” Segundo a integrante e militante do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST, Roseli Salete Caldart, a EdoC

[...] é negatividade – *denúncia/resistência*, luta contra – Basta! de

considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para freqüentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

[...] é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

[...] é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana*. (CALDART, 2008, p. 75).

A “tríade” (negatividade, positividade e superação), colocada por Caldart (2008), são os pilares de sustentação na concepção do que é, está sendo e do que poderá ser a EdoC. Ancorado nesses pilares, o movimento acerca da proposta da EdoC vai perceber que é possível desenvolver uma educação que substitui e supera a educação rural – projeto externo/alheio ao campesinato. Nesse caminho, “[...] a nova concepção reivindica o sentido da educação universal e, ao mesmo tempo, voltada a construção da autonomia e respeito às identidades dos povos do campo”. (MUNARIM, 2011, p. 11).

Sob a ótica dos MSPdoC, a educação rural passa a ser discutida como EdoC, uma proposta com outro significado, sobrepondo-se a educação fragmentaria rural. Nesses aspectos, a nova proposta educacional aos povos do campo é tida por Iurczaki, (2007), como, “paradigmas em confronto”, ou seja, “paradigma da educação rural” vinculado aos interesses do capital e o “paradigma da Educação do campo” que tem em vista os sujeitos do campo, os pequenos agricultores, os Sem Terra, e busca valorizar a cultura e a identidade camponesa, (IURCZAKI, 2007, p, 65), valorizando às crenças, o trabalho, a família, a educação, sem que essas atribuições aparecem em separados, mas numa unidade. (RIBEIRO, 2010).

Trata-se de uma educação pensada a partir de sua gente, do seu modo de vida e de organização do trabalho, do seu espaço geográfico e de sua organização social, respeitando suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Em suma, trata-se de uma educação voltada aos interesses e necessidades do trabalhador. (IURCZAKI, 2007, p.70).

No entanto, “uma educação a partir de sua gente”, constitui-se num grande desafio diante da sociedade capitalista. A luz desse entendimento, Fernandes (2008), em “*Educação do Campo e Território Camponês no Brasil*”, pondera que a constituição desta proposta não se refere a algo que se constitui na imediaticidade, trata-se de um

processo em construção, já que “há [mais] de 10 anos estamos trabalhando na construção da realidade e da teoria da Educação do Campo”. (FERNANDES, 2008, p. 39). Nesse mesmo caminho, Caldart (1997), pondera a proposta como sendo um sonho a ser realizado e um desafio a ser vencido.

[...] esta proposta de educação é ainda em grande parte um sonho, diante da situação atual de nosso país [...] o desafio é seguir nesta luta permanentemente até que o sonho vire realidade: até que a Reforma Agrária se faça, até que o Estado se democratize e se comprometa com as causas do povo e até que as transformações sociais produzam justiça, igualdade, dignidade humana”. (CALDART, 1997, p. 46).

Embora jovem e em construção, a EdoC tem sido tema de inúmeras produções, discussões e debates. Seja positivamente ou negativamente, a política está sempre em pauta, indiferente se interpretada por sujeitos vinculados ao campo ou não. Nesses aspectos, considera-se que retratar a EdoC, pressupõem também repensar o modo de fazer escola. Nesse sentido, os MSPdoC, em especial o MST⁸⁸, vão lutar pela escola do campo⁸⁹, pois a EdoC “[...] objetiva entre outros aspectos, uma escola que esteja geograficamente *no* campo, [...] que tenha condições de oferecer conteúdos *do* campo, da realidade dos sujeitos do campo.” (CLAUDIO, 2017, p. 33).

Historicamente, os povos do campo são vistos sob o olhar da inferioridade, com menos ou sem nenhum direito. Essa leitura sobre o campo, prevaleceu ao longo dos anos na sociedade. Neste sentimento de desprezo e exclusão, o campo vai reagir confrontando, também, o modelo capitalista de educação por “uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativo. [...] visando a uma humanidade mais plena e feliz” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2005, p. 23).

Entre outros aspectos, o desafio da EdoC também está em pensar a escola e sua afirmação no campo. Nessa perspectiva, compreende-se que a escola do campo precisa estar em todos os lugares, portanto, ela precisa estar no campo atendendo a singularidade camponesa. A esta noção, Caldart (2010), pondera que

⁸⁸ “Quase ao mesmo tempo que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmo o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra”. (CALDART, 2000, p. 44).

⁸⁹ Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 339).

[...] a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e de serem respeitados quando nela entram e são expulsos dela pelo que são. (CALDART, 2010, p. 113).

De acordo com a concepção da autora, o campo é um lugar de vida, possui direito de ter a escola, sobretudo, uma escola conforme a realidade camponesa, que abranja seus princípios, sua cultura e seus valores que são peculiares do campo. Nesse interim, Caldart (2010), ressalta que a EdoC apenas defende uma escola para trabalhadores do campo, o que se exige é o direito do camponês. Os trabalhadores do campo têm o direito de viver, construir suas vidas no campo, portanto, possuem, também, o direito de ter uma escola que corresponda ao campo, uma escola que se vincule às questões inerentes à realidade camponesa.

Concernente a concepção de escola do campo, formulada e construída adjacente à luta por uma Educação do Campo, Molina e Sá (2012) afirmam 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. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. [...] 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).

A escola germinada no bojo da EdoC e no contexto das lutas dos MSPdoC, é a escola que busca contrapor e superar a atual escola capitalista. Logo, a escola do campo surge da necessidade camponesa, uma escola forjada ao diferente, uma escola do povo, construída a partir da luta do povo Sem Terra (CLAUDIO, 2017).

No âmbito dessa *escola diferente*, a educação muda. A proposta constitui-se numa escola que valoriza as relações humanas, nas quais prevaleça a integração social, que proporcione a convivência entre os diferentes, portanto, não se trata mais de manter a velha proposta escolar no campo. (LIBÂNEO, 2012).

A escola do campo, conforme Ribeiro (2010, p. 196), busca, entre outros, a formação integral dos trabalhadores rurais, de modo a terem competência para enfrentar os desafios da vida contemporânea, que sejam capazes de perceberem criticamente a realidade que os cerca e formular alternativas, partindo de um projeto que busca a

autotransformação do sujeito, para alcançar a transformação da sociedade, ou seja, a escola do campo parte de um projeto maior que busca efetivamente fortalecer os camponeses, de modo que possam resistir às investidas do capital no campo. No bojo da EdoC e no contexto da escola do campo, insere-se a proposta alternativa do MST, a Escola Itinerante.

2.2.1 Escola Itinerante: a escola do MST

A EdoC, bem como escola do campo, constituída pelos MSPdoC está ligada a proposta da Escola Itinerante. Nesse sentido, avalia-se a necessidade deste momento, pois refere-se a gênese da EI, oferece parâmetros para composição do presente objeto de estudo. A descrição desse processo já está contemplada em alguns estudos⁹⁰, contudo, aqui interessa retomar alguns elementos centrais desta experiência escolar do MST.

Discorrer sobre a experiência da EI é falar da vida dos sujeitos que vivem na expectativa e na luta em prol da conquista da terra. Falar da proposta desta escola, consiste na denúncia das condições que os sujeitos estão entregues na realidade acampada, no entanto, por outro lado, também é falar das possibilidades que surgem deste contexto. Nesse entendimento, a EI, a escola do MST, não pode mais ser tratada como uma mera ideia, já que se refere a uma conquista materializada no contexto do Movimento. A EI trata de um processo real, constituído a partir de sujeitos reais, ela é a conquista dos trabalhadores rurais Sem Terra.

Impossível falar da EI sem mencionar seus primeiros passos. Ainda sem a denominação “Itinerante”, os primeiros registros de atividades com crianças – no contexto educacional – são de 1981, na Encruzilhada Natalino RS⁹¹. O período desencadeava para o fim da ditadura militar e junto legitimava às ocupações⁹² de terra, uma nova fase de luta pela terra iniciava-se no país. (CALDART; SCHWAAB, 1990).

A retomada da luta e o processo das ocupações de terra em Ronda Alta/RS foram movidos por famílias inteiras. A ocupação, nessa localidade, contou com a participação de homens e mulheres, incluindo os filhos dos acampados que acompanhavam seus pais

⁹⁰ Ver: Cadernos da EI (2004; 2008a; 2008b) Camini (2009), Dalmagro (2010), Sapelli (2013; 2015).

⁹¹ Neste acampamento eram 180 crianças em idade escolar, sendo 112 delas para ingresso na 1ª série, ou seja, prontas para serem alfabetizadas. Isto começou a preocupar seriamente os pais. Foi então que Maria Salete, ajudada agora por uma outra professora, Lúcia Webber, ligada à Paróquia de Ronda Alta, passou a articular entre os Acampados a luta pela criação de uma escola estadual de 1ª à 4ª séries, no acampamento, uma vez que Salete já era professora estadual, e isso então facilitaria as coisas. (CALDART; SCHWAAB, p. 13, 1990).

⁹² A primeira ocupação de terra ocorre nas Fazendas Macali e Brilhante em 1979. (CALDART; SCHWAAB, 1990).

na luta pela terra. Nesse sentido, logo foi percebida a necessidade de constituir ali atividades com aquelas crianças⁹³. Inicialmente, a ideia não era de trabalhar no âmbito escolar, mas ajudar aquelas crianças a entenderem o que elas estavam vivenciando, contudo, posteriormente, a idéia se constitui e se inclui no âmbito da escolarização das crianças. A luta pela terra era o propósito primeiro, no entanto, colocava-se em evidência outra demanda: a escola, para os filhos dos acampados.

Ainda sem saber como fazer, como seria essa escola, as professoras Salete e Lucia, juntamente com os pais e mães, iniciaram a discussão, a luta pela escola.

[...] iniciaram uma experiência, ainda que solitária, de escola “diferente” para as crianças ST [Sem terra]. Uma escola que deveria valorizar a história de luta destas famílias, ensinando a ler e a escrever através de experiências que também desenvolveram o amor à terra e ao trabalho. (CALDART; SCHWAAB, 1990, p. 13).

A EI emerge deste contexto, começa juntamente com a retomada da luta pela terra. A preocupação com as crianças deste universo abriu um diálogo entorno da escola para elas. Inicialmente, a proposta da escola ficou denominada de “escola do acampamento”⁹⁴ com uma “pedagogia diferente”⁹⁵, pelo contexto que se inseria. (MST, 2001, p. 25).

A partir de 1985, o MST, como Movimento Social organizado, assumiu na esteira da luta pela terra, a luta pela escola.⁹⁶ Pensar a escola no âmbito do Movimento, projetou uma *escola diferente* em todos os aspectos e, sobretudo, uma escola que acompanhasse a itinerância do Movimento. Nascia ali a mudança conceitual, “Escola do Acampamento” para “Escola Itinerante”, garantindo a escolarização de muitas crianças, inclusive de adultos que viviam na realidade acampada. (CALDART; SCHWAAB, 1990).

A seriedade da prática escolar e a incansável luta dos acampados, permitiu seu reconhecimento, sendo aprovada no Rio Grande do Sul em 1996. Foi uma grande

⁹³ “[...] Alguns adultos percebem a ansiedade dessas crianças e começam a pensar no que fazer com elas. São formados grupos de mães, que passam a orientar as brincadeiras do grupo de crianças e a explicar, pelo menos um pouco, o que está acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do Acampamento. Por acaso, ou por destino histórico, entre os acampados havia uma professora. Era Maria Salete Campigotto, professora estadual em Ronda Alta, desde 1978, que casada com um colono sem terra, integra o grupo. Salete virá a ser, depois, a primeira professora de Assentamento do País. No acampamento, Salete passou a coordenar as atividades com as crianças.” (CALDART; SCHWAAB, p. 12, 1990).

⁹⁴ Permaneciam mais fixas. Essas eram extensões das escolas próximas ou de assentamentos vizinhos, as ocupações. Elas não recebiam autorização oficial para funcionar no acampamento. (GEHRKE, 2010, p. 69).

⁹⁵ O trabalho educativo devia ser articulado com o projeto a ser construído pelos trabalhadores, contrapondo-se ao modelo de escola existente. Ver Caderno de Educação nº 13. (MST, 2001).

⁹⁶ 1985 – Fazenda Anonni. Sarandi. Os Sem Terra estão organizados no MST [...] Os meses foram se passando sem uma solução para os acampados, a Equipe de Educação da Anonni começou a discutir sobre a necessidade da escola. (MST, 2001, p. 13).

conquista, considerando que o Movimento já buscava a escola oficializada, legalizada, entendendo-a como forma de resistência contra o Estado capitalista. (MST, 2001).

A dinâmica da EI não se limitou a acompanhar o Movimento nas ocupações propriamente ditas, de modo fixo, a escola passou a acompanhar o movimento do Movimento, ou seja, uma escola que se coloca a funcionar em toda ação do Movimento, seja no Acampamento ou na rua, nas manifestações de luta. Na mesma percepção e ação do Movimento, Snyders (1981) já dizia

É pelo mesmo movimento que os trabalhadores avançam e fazem a escola avançar. São os trabalhadores que reivindicam, para seus filhos, uma escola realmente aberta a todos; a sensibilidade às injustiças da escola torna-se mais aguda paralelamente com a convicção de que é possível uma outra sociedade. (p. 104).

Ressalta-se aqui, considerações iniciais da EI, como referência primordial às experiências que viriam posteriormente. A experiência pedagógica da EI não se limitou a esse “pontapé” inicial, muito menos desapareceu, ela seguiu em outras lutas, com outros Acampamentos em outros Estados Federativos.

A experiência da EI não estacionou no Rio Grande do Sul, ela seguiu sendo buscada, reivindicada em outros Estados⁹⁷, a exemplo do Estado do Paraná. No Paraná, a experiência da EI vem de longa data⁹⁸, ela nasce e possui raízes do contexto da luta pela terra no Rio Grande do Sul (1979).

A luta pela escola no Estado do Paraná não emerge de um contexto diferente, ela foi também concebida no âmbito da luta dos trabalhadores Sem Terra. Segundo o MST (2008), foi considerando a demanda por escolas que o Movimento se mobilizou para formar uma experiência escolar semelhante à que existia no RS.

A trajetória de luta pela EI, no Paraná, teve como marco principal a experiência da escola “Terra e Vida” em frente ao Palácio do Iguazu, em sinal de protesto contra a

⁹⁷ A Escola Itinerante foi aprovada em 6 Estados: Rio Grande do Sul (1996), Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008). Porém, em Goiás, a experiência foi desenvolvida por dois anos, e, no Rio Grande do Sul, suas atividades foram interrompidas pelo Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre a Secretaria de Estado da Educação e o Ministério Público do Rio Grande do Sul, no ano de 2008. (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 334).

⁹⁸ Muitos momentos marcaram esta trajetória, iniciada em 1981, quando o MST começou a se organizar. Naquela época, a construção da barragem da usina hidrelétrica de Itaipu desalojou milhares de famílias que não conseguiram mais reaver um pedaço de terra semelhante ao que possuíam. Desta forma, foram perdendo seus outros bens [...] Transformando-se em sem-terra o que mobilizou a integrar o Movimento Sem Terra, que estava começando a se organizar naquele Estado [...] Nesta trajetória de luta pela terra do MST no Paraná, foi possível fixar dezesseis mil famílias em cerca de trezentos assentamentos, entre os quais vários apresentam carência de escolas da rede municipal e estadual. (CAMINI, 2009, p. 143).

política repressiva do governo Jaime Lerner⁹⁹ aos trabalhadores SemTerra. A escola¹⁰⁰ do MST funcionou num prédio abandonado do governo, por um período de 14 dias. Essa experiência foi batizada de “Escola Itinerante”, considerando sua forma, seu viés itinerante. Nesse contexto, nascia a Escola Itinerante no Estado do Paraná. (MST, 2008). A descrição desse momento histórico, pode ser encontrada no Caderno I – MST, intitulado “A Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências” (2008), onde são relatadas as experiências de três EI’s – EI Chico Mendes; EI Olga Benário e EI Zumbi dos Palmares.¹⁰¹

Da experiência escolar em frente ao Palácio do Iguaçu (1999), a demanda por escolas no contexto do Movimento cresceu significativamente no Estado¹⁰². Considerando a presença de muitos Acampamentos e o elevado número de crianças Sem Terra na idade escolar, o MST pressionou o governo do Estado a adotar uma atitude.

Com muita luta, a escola recebeu autorização de implantação e funcionamento através do Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEED) nº 1012/03, de dezembro de 2003¹⁰³ (MST, 2008). Com uma administração um pouco menos repressiva, o governador Roberto Requião agilizou o processo de aprovação da EI. Um fato que merece destaque e que contribuiu significativamente para agilizar o processo de aprovação da proposta, foi a inauguração da escola denominada Chico Mendes, na data de 30 de outubro de 2003, com 660 educandos e 43 educadores, no acampamento José Abílio dos Santos, município de Quedas do Iguaçu – PR. O ato levou a aprovação da primeira EI no Paraná, em dezembro do mesmo ano. Na sequência, após a legalização da EI, em 7 de fevereiro de 2004, inaugurou-se também a EI Zumbi dos Palmares, no acampamento Dorcelina

⁹⁹ Governo - 1994-2002.

¹⁰⁰ Nesta escola, foram desenvolvidas atividades educativas com crianças de dois a seis anos, da primeira à quarta série e também a educação para jovens e adultos. MST (2008).

¹⁰¹ EI Chico Mendes e Olga Benário, ambas em Quedas do Iguaçu – acampamento José Abílio dos Santos e acampamento 10 de Maio “Bacia” e EI Zumbi dos Palmares no acampamento Dorcelina Follador, município de Cascavel.

¹⁰² Segundo Gherke, (2010, p. 76) “nesse período o MST tinha mais de 15 mil famílias acampadas no Estado do Paraná e muitas crianças sem a escola.”

¹⁰³ Cada Escola Itinerante era (continua sendo) vinculada a uma escola Base - uma Escola Pública Estadual situada em assentamento que responde por toda vida legal e oficial dos Cursos Itinerantes, assim, aprovados no regimento da escola, mas chamados e conhecidos na prática de Escola Itinerante, pois cada uma se situa em um acampamento diferente. A Escola Base cuida das matrículas das crianças, transferências e certificação. Conforme artigo 10 de seu Regimento Escolar, o papel da Escola Base, articulado com a Secretaria de Estado da Educação, o Núcleo Regional de Educação e o Setor de Educação do MST, sua função é acompanhar e dar suporte legal e pedagógico à vida escolar dos educandos, dos educadores nos acampamentos. No Paraná, existiam duas Escolas Base, uma na região Noroeste e outra na Região Centro do Estado. O Colégio Escola Estadual Iraci Salette Strozak, Ensino Fundamental e Médio, situa-se em Rio Bonito do Iguaçu, no Assentamento Marcos Freire, e o Colégio Estadual Centrão situa-se no Assentamento Pontal do Tigre e Querência do Norte. (MST, 2008). Atualmente, conta-se com mais uma Escola Base, o Colégio Estadual do Campo Chico Mendes.

Folador, município de Cascavel. Essas duas Itinerantes firmaram os primeiros passos da EI na condição de escola pública estadual no Estado do Paraná (MST, 2008). Nesse contexto, insere-se a experiência da primeira EI legalmente reconhecida no Estado do Paraná, a EI Chico Mendes, a qual fez-se menção anteriormente. Em razão disto, não só se tem um marco, mas uma grande conquista no âmbito da educação no contexto do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

2.2.2 A experiência da primeira Escola Itinerante legalmente reconhecida no Estado do Paraná – Escola Itinerante Chico Mendes

Este momento aborda as especificidades do objeto de estudo, que analisa a participação dos sujeitos acampados (educadores, educandos, pais e mães) no processo de luta pela educação e pela escola do campo a partir da experiência da EI Chico Mendes. Para tanto, será tratada a voz dos sujeitos da base, como os autores da própria história. O escrito possui base nos documentos/cadernos da EI – produção do próprio MST – e, principalmente, nos resultados da pesquisa de campo realizada com os sujeitos (educadores, educandos, pais e mães) do processo de luta organização e conquista da EI.

A EI Chico Mendes estabeleceu-se no período de 2003-2007 no município de Quedas do Iguaçu¹⁰⁴, Região Centro-Oeste do Estado do Paraná, com sede/escola base¹⁰⁵, no Assentamento Marcos Freire, município de Rio Bonito do Iguaçu PR.

Centenas de famílias, oriundas de várias localidades do Brasil e de fora do país, enxergaram a oportunidade e a possibilidade de ter uma nova vida a partir da conquista da terra. Nesse sentido, famílias inteiras acamparam naquela localidade, inclusive as crianças e os filhos dos acampados. Encontravam-se, naquele contexto, sujeitos de todos os níveis escolares e de todas as idades – contexto semelhante ao da ocupação das Fazendas Macali e Brilhante no RS em 1979.

São inúmeras as afirmações, questionamentos, elogios quanto à escola no interior

¹⁰⁴ Nos relatos advindos das entrevistas (educadores, educandos e pais) é consenso quanto a gênese desta escola, quanto a localidade onde se originou suas primeiras atividades. Alguns poucos meses ocorreu ainda na BR 158, no entanto, a experiência se firmou definitivamente no município de Quedas do Iguaçu PR.

¹⁰⁵ Colégio Escola Estadual Iraci Salete Strozak, Ensino Fundamental e Médio - A Escola Base responde por toda vida legal e oficial dos Cursos Itinerantes, assim aprovados no regimento da escola, mas chamados e conhecidos na prática de Escola Itinerante, pois cada uma se situa em um Acampamento diferente. Uma das funções da Escola Base é cuidar das matrículas dos estudantes. Conforme artigo 10 de seu Regimento Escolar, o papel da Escola Base, articulado com a Secretaria de Estado da Educação, o Núcleo Regional de Educação e o Setor de Educação do MST, é de acompanhar e dar suporte legal e pedagógico à vida escolar dos educandos e educadores nos Acampamentos. (MST, 2008).

no Movimento. No âmbito da EI Chico Mendes não foi diferente, a escola concretizou-se no viés da luta dos acampados Sem Terra que, entre as muitas ausências, contavam também com a ausência da escola.

A luta pela terra, às margens da BR 158, evidenciou a necessidade de uma escola da dimensão da luta. Cogitou-se a possibilidade de se provar/desenvolver a mesma experiência escolar que ocorrera no Estado do Rio Grande do Sul.

Os educadores, bem como os pais e mães que vivenciaram o processo, afirmam que, mesmo sem saber como seria a proposta da escola, desejavam uma escola que suprisse a necessidade escolar dos filhos.

As discussões em torno da construção da escola tiveram início, ainda na BR 158. Nascia ali o que viria ser a EI Chico Mendes, foram os primeiros passos para a consolidação da EI no Estado do Paraná.

A ideia de uma escola para os filhos dos acampados iniciou desde o período da BR 158, no início de janeiro/Fevereiro 2003, quando houve o acampamento entre os municípios de Laranjeiras e Rio Bonito do Iguaçu. Tinha-se naquele período a preocupação de que os filhos dos acampados tivessem o direito a escolarização no acampamento. (Educador 4, entrevistado em 07/05/2019).

Conforme o entrevistado, o município de Laranjeiras do Sul – próximo ao Acampamento – assumiu o compromisso de atender a demanda escolar existente naquela localidade.

Me lembro que o município de Laranjeiras assumiu esse processo de escolarização, mas, era dentro do Acampamento. Os professores de Laranjeiras se deslocavam até o Acampamento para trabalhar com os primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental. Do 5^a a 8^a série e o ensino médio, os educandos se deslocavam para Laranjeiras do Sul, a prefeitura do município disponibilizou o transporte, assim os educandos eram escolarizados no centro urbano, nos colégios estaduais¹⁰⁶ de Laranjeiras do Sul.

A dinâmica de escolarização mediada pelo centro urbano não durou muito tempo, pois não era o que, em princípio, os acampados desejavam¹⁰⁷, além disso, aquela localidade não era onde os acampados pretendiam permanecer. Os meses de Acampamento na BR foram de experiência escolar e o início da implantação da proposta

¹⁰⁶ Conforme informação do educador, um dos colégios a assumir a demanda de escolarização dos Sem Terra, foi o Colégio Gildo Aluisio Schuck..

¹⁰⁷ A ideia era formar uma *escola diferente* do modelo escolar vigente. Uma escola do povo, construída no âmbito da luta dos Sem Terra.

da EI.

Junto com o Acampamento, houve também a transição da escola. Acompanhou junto com o Acampamento, a ideia que principiava desde a BR, sobre a escola, conforme afirma o próprio MST (2008, p. 42), “juntamente com a problemática da terra também se institui a necessidade de resolver a vida escolar das crianças que acompanham seus pais nos Acampamentos [...]”. No período, as discussões referentes à organização da vida escolar das crianças nos Acampamentos tramitavam na Secretaria de Estado da Educação (SEED). Conforme Camini (2009), a tentativa de negociação para a legalização da EI, tramitava desde abril de 2003. Nesse período, uma equipe responsável pela construção da proposta pedagógica foi conhecer o que já havia sido sistematizado no Rio Grande do Sul, de modo a tomar por referência aquele processo para iniciar a proposta no Paraná.

Considerando a possibilidades da efetivação da escola, houve a organização com os estudos de como se daria o processo escolar.¹⁰⁸

Em julho quando viemos para área, às discussões sobre a escola continuaram. Eram realizadas discussões semanais de como seria a escola, qual seria o projeto pedagógico para a escola, quais seriam os educadores que estariam fazendo parte desse coletivo. (Educador 3, entrevistado em 07/05/2019).

Com o processo da ocupação da área, os acampados estavam convictos do processo de organização da escola. Agora as famílias lutavam na certeza que, caso não houvesse reintegração de posse, permaneceriam naquela localidade por algum tempo. Isto é identificado na fala de um dos pais entrevistados.

Na condição de acampados, não se tinha muita alternativa, então nós tínhamos que providenciar a escola. Os filhos estavam sem estudar, não podíamos perder tempo e todos tinham ciência de que poderíamos ficar dois, três anos acampados [...]. (Pai 4, entrevistado em 11/06/2019).

Ainda sem muito saber como se daria o processo de construção da escola – construção pedagógica e física – um dos pais lembra em seu depoimento que a proposta/ideia da escola no acampamento foi exposta para os pais, tendo em vista que a escola tratava de algo de interesse, primeiro, dos pais, pois não queriam ver seus filhos sem estudar e, principalmente, serem humilhados nas escolas da cidade.

¹⁰⁸ Os cadernos da EI (2008) indicam que os estudos, debatidos eram temas como: "O que é Escola Itinerante"; "Luta pela Terra" "Como fazer a escola de ensino fundamental"? entre outros.

[...] no começo nós não tínhamos nem ideia do que era a Escola Itinerante, ninguém sabia direito como era, depois foi aprofundado, foi feito um estudo do que seria, como seria e assim foi acontecendo, todos foram interagindo e sabendo o que era, o que significava aquela escola que diziam que se tratava de uma *escola diferente* da escola que já existia na cidade. [...] A escola que existia na cidade, nossos filhos não podiam frequentar, não tinha transporte além do mais, iriam ser “chacotas” na cidade. Nossos filhos se fossem lá, iriam ser chacotas dos filhos dos outros estudantes da cidade, iriam ser chamados de sujus, pelegadas e tudo mais, então a ideia de início era fazer uma escola que fosse dentro do acampamento, que fosse nossa, que os alunos fossem todos daquele povo, que ninguém tivesse como chamar os outros de mais ou de menos por que eram todos iguais. (Pai 1, entrevistado em 04/06/2019).

A situação descrita pelo pai gerava um sentimento de querer ainda mais aquela escola no Acampamento. O parecer favorável dos pais em relação à escola não se limitou na aceitação da proposta escolar, também, dedicaram-se na preparação do espaço e da estrutura física da escola. Embora sem recursos, os acampados estavam dispostos a construir a escola, oferecer um espaço onde os educandos pudessem estudar tranquilamente, uma escola onde os estudantes pudessem chamar de “nossa escola”.

Fotografia 1 - Escola Itinerante (2003) – 1ª estrutura física escolar, Quedas do Iguaçu-PR



Fonte: arquivo do CECCM

Naquele vazio, ausente de algum traço de escola, os acampados fizeram nascer a primeira estrutura física escolar, construída dentro das possibilidades dos acampados. Em poucos dias a estrutura física escolar ficou pronta, a foto acima retrata a realidade do primeiro espaço escolar da EI. No processo inicial, não havia nenhum recurso para construção da estrutura, somente varas de eucalipto e lonas do processo de arrecadação, por meio de doações de diferentes lugares, realidade confirmada por diversas vezes nos depoimentos.

Os recursos que nós tínhamos era vara de eucalipto e lona... Cada grupo se organizou, fez um barracão de lona...
No início foram salas de madeiras redondas/roliças cercadas de lonas pretas...
Lembro que as primeiras salas de aula no acampamento José Abílio eram de lona, salas de lona e chão batido¹⁰⁹ ...
Me lembro, as estruturas tinham uns janelões que precisavam ser enroladas diariamente as lonas para cima... (Depoimentos de pais, educandos e educadores, 2019).

A construção das salas de aula de modo mais ordenado¹¹⁰, como demonstra a fotografia 1, ocorreu após 3 meses da ocupação. Em outubro de 2003, foi inaugurado¹¹¹ a EI Chico Mendes no Acampamento José Abílio dos Santos no município de Quedas do Iguaçu. Conforme consta em MST (2008), a inauguração da EI Chico Mendes contou com a participação de diversas autoridades, Secretário Estadual de Educação, Maurício Requião, o Superintendente Estadual do INCRA, Celso de Lacerda, a Deputada estadual, Luciana Rafain, do PT, a representante da Coordenação da Educação do Campo, Sônia Fátima Schwendler, a Direção Regional do MST, Claudetei Torrente, a Diretoria da Escola Base Iraci Salete Strozak, Ritamar Andreeta, a representante do Setor de Educação do MST Maria Izabel Grein, representante da Direção Nacional do MST José Damasceno de Oliveira e o Padre Jozef Wojnar, representante da Paróquia de Quedas do Iguaçu.

Ao final da solenidade, o Acampamento recebeu materiais para melhorar a construção das salas de aula. Foram construídas 10 salas de aula no centro do Acampamento, ao lado dos silos como identifica a fotografia 1.

¹⁰⁹ Tipo de chão comum em casas na região rural em que não se coloca piso. Geralmente esse tipo de chão é bastante compactado, o que dá a ideia de um “piso”.

¹¹⁰ A organização da escola já vinha do período da BR 158, a ideia e a efetivação oficial se deu a partir da inauguração.

¹¹¹ Quando aconteceu a inauguração da escola “Chico Mendes”, em Quedas do Iguaçu, em 30 de agosto de 2003, já havia escolas funcionando em três acampamentos: no Acampamento Segunda Conquista (em Espigão Alto Iguaçu), no Acampamento “Dorcelina Folador” (no município de Cascavel) e no Acampamento 1º de Maio (em General Carneiro). (KNOPE, 2013).

O ato de inauguração da EI demonstrou a seriedade e o compromisso da proposta. No âmbito do movimento pela escola, os acampados estavam sendo percebidos e isso gerava mais vontade de seguir lutando pela aprovação da EI no Paraná. Estas primeiras conquistas foram registradas por um dos educadores¹¹² do período, conforme pode ser observado na figura abaixo:

Figura 3. Registro das conquistas da EI Chico Mendes – Quedas do Iguaçu

"Inauguração da 5ª a 8ª Anos"

Ao falar de nossas conquistas queremos deixar registradas na marca da história do nosso assentamento as conquistas gloriosas de Jeter da Educação.

No dia 1º de junho de 2003, ainda na PR 158 conquistamos com muitos esforços e dedicação o coletivo da 8ª, que apesar de suas dificuldades vem se mantendo de maneira firme e presente.

Outros sonhos idealistas já estavam sendo aflorados e alimentados por um desejo forte e ardente de espalhar saber.

Nasceu então um pequeno coletivo dos iluminados com a possibilidade de se fazer qual mais uma conquista.

Muito trabalho e voluntarismo, num espírito militante e desbravador, inauguramos então no dia 30 de outubro de 2003 a tão sonhada Escola Itinerante.

Contamos com a presença dos secretários de Educação Maurício Requena e superintendente do Itora Alvo Lacerda e outras figuras importantes do Jeter da Educação.

No dia 09 de dezembro de 2003, um

¹¹² No processo da entrevista, obteve-se a indicação de alguns registros pessoal (caderno) do educador entrevistado. Dentre as anotações, encontrou-se o registro da data de inauguração da 5ª a 8ª ano e a aprovação da EI. Sendo autorizado, mediante declaração, a tomar posse e fazer o uso do material.

marco crucial marca de maneira vitoriosa e nesse jeito.

Finalmente nossa escola foi aprovada pelo ~~Estado~~ ^{governo} do ~~Estado~~ ^{Estado}, por um período experimental de dois anos.

E mais uma vez queremos deixar como legado as nossas gerações que virão a nossa mais recente conquista.

A etapa de 5ª a 8ª série que dará início as aulas no dia 16 de fevereiro de 2004.

Queremos registrar que esta não é uma conquista de um coletivo isolado, mas de um povo que luta, que sonha e que idealiza um mundo melhor.

Essa vitória só foi possível graças as forças que se somaram, as mãos que se apoiaram e a um povo que merece viver com igualdade, dignidade e respeito.

*Transcrição do texto original¹¹³.

¹¹³ “Inauguração da 5ª a 8ª série. Ao falar de nossas conquistas queremos deixar registrado no marco do nosso Assentamento [Acampamento] às conquistas gloriosas do Setor da educação. No dia 1º de junho de 2003, ainda na BR 158, conquistamos com muito esforço e dedicação o coletivo do EJA, que apesar de suas dificuldades vem se mantendo de maneira firme e crescente. Outros sonhos idealistas já estavam sendo aflorados e alimentado por um desejo forte e ardente de espalhar saber. Nascia então um pequeno coletivo deslumbrados com a possibilidade de se fazer real mais uma conquista. Muito trabalho e voluntarismo, num espírito militante e desbravador, inauguramos então no dia 30 de outubro de 2003 a tão sonhada Escola Itinerante. Contamos com a presença do Secretário de Educação Maurício Requião, o Superintendente Celso Lacerta e outras figuras importante do Setor de Educação. No dia 09 de dezembro de 2003, um marco crucial marca de maneira vitoriosa o nosso setor. Finalmente nossa escola foi aprovada pelo governo do Estado, por um período experimental de dois anos. E mais uma vez queremos deixar como legado as nossas gerações que virão a nossa mais recente conquista. A etapa de 5ª a 8ª série que da-se o início às aulas no dia 16 de fevereiro de 2004. Queremos registrar que esta não é uma conquista de um coletivo isolado, mas de um povo que luta, que sonha e idealiza um mundo melhor. Essa vitória só foi possível graças as forças que se somaram, as mãos que se apoiaram e a um povo que merece viver com igualdade, dignidade e respeito.” Fonte: Educador 3, entrevistado em 07/05/19.

Conforme o registro, as conquistas, naquele contexto de lutas, eram sonhos sendo realizados, vitórias de um povo sofrido.

Em 2004 a escola foi oficializada, o governo aceitou apoiar a ideia [...] então o desafio era também provar para o Estado que era uma escola séria, necessária e precisava ser aprovada. Então a EI Chico Mendes foi a primeira Escola Itinerante aprovada no Paraná. (Educador 3, entrevistado em 07/05/2019).

Mesmo com às conquistas no âmbito da EI, a escola ainda precisava ser aperfeiçoada. A nova proposta escolar carecia um pouco de tudo, além das estruturas, também não havia mobília (cadeiras, carteiras, quadros e outros), tudo precisou ser construído, arrecadado de outras escolas.

[...] nós precisávamos de equipamentos, precisava de materiais, [...] O patrimônio da escola eram poucos armários conseguidos de doações. A maior parte do que tinha na escola era feito de madeira pela comunidade acampada. (Educador 4, entrevistado em 07/05/2019).

A falta de materiais e equipamentos, somados à ausência de uma estrutura física adequada ao trabalho pedagógico, limitava o desenvolvimento da escola. A estrutura de lona e chão batido¹¹⁴ dificultava as aulas, hora era muito quente – embora houvesse “os janelões” – hora a geada, no inverno rigoroso, a chuva que causava muito barro, e a falta da chuva ocasionava muita poeira.

[...] No inverno mesmo, as crianças molhavam todos os cadernos, de manhã quando tinha geada, a lona congelava por baixo, quando esquentava o sol começava a derreter o gelo e fazia aquela chuva. As crianças precisavam guardar o material e esperar derreter todo o gelo, secar a lona para seguir a aula. (Pai 1, entrevistado em 21/05/2019).

Tendo em vista esses fatores, diariamente, os educandos eram remanejados para fora das salas de aula visando um possível “conforto” dos educandos e dos educadores. Detalhes dessa realidade escolar são lembrados por um educando.

[...] os pais ajudavam pregar o quadro em duas árvores de eucaliptos e ali os professores passavam os conteúdos, lembro que eu mesmo usava uma torinha de lenha no meu colo como se fosse minha carteira, eram duas torrinhos de lenha, uma para eu sentar para fazer a cadeira e a outra

¹¹⁴ Mesmo sendo “assumida” pelo Estado, a escola permaneceu nesta estrutura por aproximadamente 6 anos.

era minha carteira onde eu colocava meu caderno para eu escrever. (Educando 5, entrevistado em 21/05/2019).

O educando, bem como os demais sujeitos entrevistados, relata lembranças do processo, de como tudo foi difícil no âmbito da construção da escola. O que para muitas escolas era algo sem muita significância, para aquela realidade precária se tornava grandioso, tudo era uma conquista. Cada pedaço de giz era valorizado – quando os educadores conseguiam de outras escolas – a escola não dispunha de recursos que pudesse adquirir materiais pedagógicos, nem mesmo o essencial, por vezes se utilizou de carvão para poder escrever nos poucos quadros que existiam ou na própria parede de lona, que também fora utilizada como quadro, isto é confirmado no depoimento dos sujeitos (educadores, educandos, pais e mães).

Os primeiros quadros que se tinha na escola, não eram quadros de giz e sim era uma lona preta, por que não havia condições financeiras, até mesmo o próprio Estado não nos ofereceu condições, então foi improvisado com lonas. Na parte branca da lona por inúmeras vezes usamos carvão como giz, para conseguir atender as necessidades daquelas crianças [...]. (Educador 2, entrevistado em 24/04/19).

Lembro, tinha um quadro, poucos gizes que os professores conseguiam doações de outras escolas que os professores iam dividindo com os outros professores para que aquele giz perdurasse uma semana ou talvez um mês até conseguirem outros. (Educando 5, entrevistado em 21/05/19).

Tanto para a escola, quanto para os educandos faltava o básico, mas nós estávamos ali, perseverantes, fazendo aquela escola acontecer dentro dos limites das nossas condições de acampados [...]. (Pai 1, entrevistado em 04/06/19).

A existência e prática da EI, por diversas vezes, foi questionada, criticada, mas também foi elogiada pela ousadia. Conforme os depoimentos, na fase inicial da constituição da EI, foram enfrentadas inúmeras dificuldades, visões pessimistas, críticas dos próprios acampados, tendo em vista tudo isto, nada podia dar errado. A ideia era fazer a escola acontecer, mas com o máximo cuidado para não cometer muitos erros, pois a comunidade externa também estava atenta a qualquer deslize.

[...] por ser uma experiência nova no Estado do Paraná, por ser a primeira Escola Itinerante oficializada pelo governo – a partir da experiência da escola Chico Mendes, outras vieram – então a responsabilidade caía muito sobre nós, o Estado estava olhando para nós, o Brasil estava de olho na escola Chico Mendes para ver como era essa experiência. (Educador 4, entrevistado em 07/05/2019).

A persistência por querer fazer a escola naquele contexto demonstrou que não se tratava de brincadeira, mas uma necessidade da realidade¹¹⁵ Sem Terra e isto foi notado pelo Governo Estadual.

Vale reafirmar que o processo de escolarização dos educandos teve início ainda na BR 158, no entanto, o ano letivo de 2003, foi comprometido pelo processo de transição e organização do novo Acampamento em Quedas do Iguaçu. A partir da inauguração da EI – 30 de outubro de 2003 – e o término da organização da escola, as aulas foram retomadas a todo vapor, buscou-se recuperar o tempo escolar perdido.

[...] as aulas iniciaram, em novembro de 2003, com nove turmas do 1º ao 2º ciclo¹¹⁶. [...] no desejo de recuperar o tempo perdido, após a inauguração da escola, trabalhou-se intensivamente com as crianças. Ao mesmo tempo, o coletivo de educadores começou também a planejar as atividades para o ano seguinte. (MST, 2008, p. 43).

Pressionando o Governo Estadual pela legalização da EI, na data de 9 de dezembro de 2003, a escola foi oficialmente legalizada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, como experiência pedagógica por 2 anos – período de avaliação do Estado como primeira experiência Itinerante legalizada no Paraná. Essa informação consta também nos cadernos da EI, (MST, 2008), todavia, observa-se aqui a referência do registro da testemunha ocular da aprovação da EI.

Figura 4. Registro da legalização da EI Chico Mendes – Quedas do Iguaçu

No dia 09 de dezembro de 2003, um marco crucial marca de maneira vitoriosa o nosso setor. Finalmente nossa escola foi aprovada pelo ~~governo~~ do Estado, por um período experimental de dois anos. Tchau.

*Transcrição do texto original¹¹⁷.

Em fevereiro de 2004, com a legalização da escola, houve o processo de matrículas

¹¹⁵ A demanda de estudantes acampados naquele período era superior à capacidade de acolhimento das escolas do município e, mesmo se fossem aceitos nas escolas da cidade, não havia transporte escolar, enfrentariam preconceitos, discriminação pela condição de Sem Terra, “até diziam que os Sem Terra eram ladrões de terra”, comentou um dos pais entrevistados.

¹¹⁶ O 1º ao 2º ciclo compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹¹⁷ No dia 09 de dezembro de 2003, um marco crucial marca de maneira vitoriosa o nosso setor. Finalmente nossa escola foi aprovada pelo governo do Estado, por um período experimental de dois anos. Fonte: Educador 3, entrevistado em 07/05/19.

dos estudantes. Esse período foi sistematizado nos cadernos da EI (MST, 2008), mas também está presente na fala dos sujeitos participantes do processo.

[...] iniciamos as matrículas de 1º e 2º ciclos, como previsto em reunião. Logo após iniciamos as aulas com 6 turmas de 1º ano do 1º ciclo, 4 turmas de 2º ano, 3 turmas de 1º ano do 2º ciclo e 3 turmas de 2º ano do 2º ciclo, que funcionavam nos turnos matutino e vespertino. No decorrer do processo, as necessidades geradas com o aumento do número de crianças e adolescentes, obrigou que se organizasse turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e também para escolarização dos Jovens e Adultos no Acampamento¹¹⁸. (MST, p. 43, 2008).

No ano de 2004 eu fui matriculada na Escola Itinerante, uma *escola diferente* de tudo onde eu havia estudado. A Escola era de barracas de lona, era legal estudar no acampamento, perto de casa. Os pais sempre estavam por perto. Nesse período, as pessoas do acampamento assistiam as aulas com a gente, a condição da educação que tínhamos não me formou menos, pelo contrário, éramos muito bem ensinados, aprendíamos a valorizar o coletivo e as pequenas conquistas no acampamento”. (Educando 4, entrevistado em 07/05/2019).

O setor de educação do Acampamento se mobilizou para que as séries iniciais, bem como os jovens e adultos, pudessem ser escolarizados, esse movimento vinha acompanhado de um lema, conforme consta no depoimento de um educador: “Na época nós buscávamos atender todo o acampamento, desde as crianças pequenas até os jovens e adultos, ou seja, o lema no interior do MST era “todo Sem Terra estudando”¹¹⁹.

A demanda de educandos¹²⁰ exigiu uma nova estrutura, um espaço que comportasse o elevado número de estudantes. As estruturas de lona e chão batido, construídas na fase inicial da EI, já não eram suficientes, diariamente, os educandos eram remanejados para outros espaços que não era o da escola, espaços como da Igreja Católica, ao ar livre, entre as estruturas dos silos, como mostra a fotografia abaixo. Essa situação perdurou por um período de seis meses até que a comunidade, mobilizada, providenciou a construção de uma nova estrutura.

¹¹⁸ A escolarização dos Jovens e Adultos foi viabilizada pelo município local, com o apoio do programa do Posto Avançado do Centro de Educação de Jovens e Adultos - PAC. (MST, p. 43, 2008).

¹¹⁹ Slogan definido no V Congresso do MST no ano de 2007.

¹²⁰ A EI Chico Mendes era composta de um número significativo de educandos, aproximadamente 660 educandos”. (MST, 2008).

Fotografia 2 - Escola Itinerante (2003) – Espaço improvisado - Quedas do Iguaçu PR



Fonte: arquivo do CECCM.

A fotografia acima – educadora ministrando aula aos educandos do Acampamento entre às estruturas dos silos – demonstra parte da realidade da EI Chico Mendes. Inúmeras vezes a situação foi repetida, sendo as aulas viabilizadas em espaços improvisados.

Tendo em vista as más condições no contexto escolar, houve a necessidade de construir uma nova estrutura física. A segunda fase da estrutura física contou novamente com a contribuição das famílias acampadas. Cada brigada¹²¹ de 50 famílias ficou responsável pela construção e manutenção de uma sala de aula, outras brigadas se responsabilizaram pela construção da biblioteca, cozinha, banheiros entre outros espaços. A segunda estrutura foi construída de acordo com as possibilidades do Acampamento, algumas salas foram construídas de tábuas¹²² bruta e outros de costaneiras¹²³, cobertas de telhas “Eternit”, no entanto, as salas seguiram de chão batido.

Passado um tempo, a condição da escola no Acampamento melhorou, claro que dentro das nossas possibilidades. Foram “desdobradas”

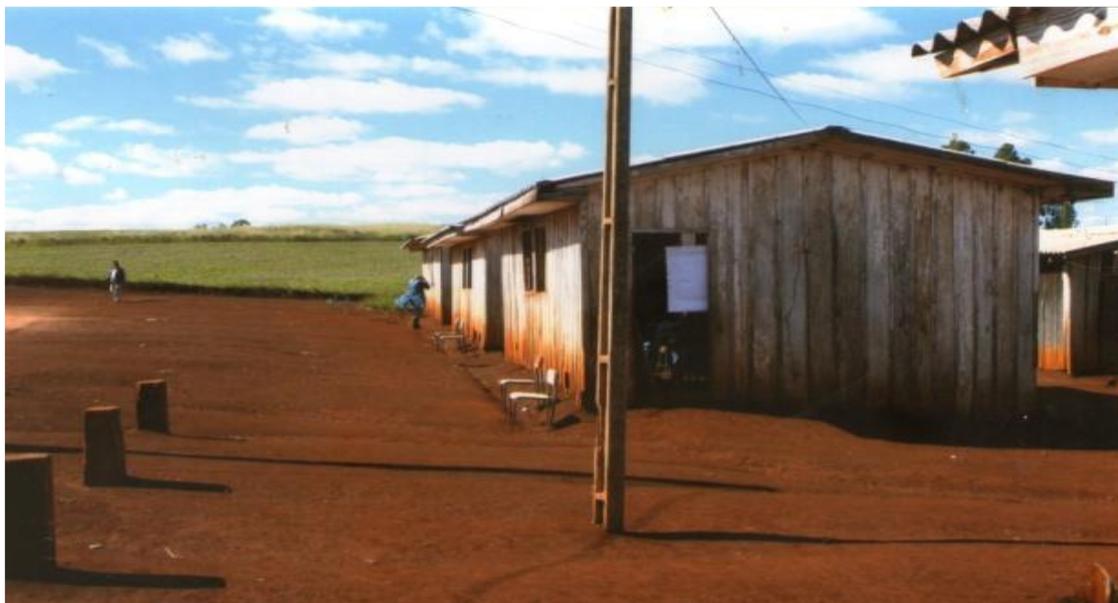
¹²¹De acordo com Stedile (1997), diz respeito à organização interna do Acampamento, que no contexto da realidade pesquisada, se tratava de um coletivo composto por 50 famílias que, posteriormente, na fase de assentamento, deu origem às comunidades.

¹²²A estrutura da escola poderia ser ampliada e continuar de lona, no entanto, a ação das intempéries climáticas inviabilizava, a situação exigiu nova estrutura.

¹²³Tábua feita da primeira e última parte de um tronco serrado manualmente que os acampados geralmente chamam de “desdobradas”. Um educando lembra em seu depoimento que um educador do município de Espigão Alto contribuiu com a doação de costaneiras para construir as salas de aula. (Educando, 2019).

tábuas, então começamos a construir as salas de aula de madeira, de chão batido mas de tábuas, ou costaneiras ao redor e coberta com “Eternit”, melhorou bastante, uma estrutura bem melhor do que tínhamos antes. (Pai 1, entrevistado em 04/06/2019).

Fotografia 3 - Segunda estrutura física da EI Chico Mendes



Fonte: arquivo do CECCM.

A imagem acima mostra a segunda fase da EI Chico Mendes, estruturas em madeiras, coberta de telha “Eternit” e de chão batido, conforme expresso no depoimento.

No âmbito da proposta escolar do MST, surge também o coletivo de educadores no próprio Movimento. Cercado pela necessidade de ter a escola, pensou-se na constituição de um coletivo de educadores do próprio Acampamento, no entanto, logo se evidenciou que a proposta se confrontava com algumas limitações. Os que contribuiriam como educadores, em sua maioria, não possuíam formação pedagógica. Iniciou-se o desafio de identificar os sujeitos que poderiam contribuir e compor o coletivo de educadores.

[...] a maioria dos educadores não tinham formação acadêmica, a maioria tinha o ensino médio, alguns com cursos técnicos, outros com ensino fundamental [...]. Para tentar superar a falta de formação, precisou-se de vários cursos de formação, várias vezes fomos para Faxinal do Céu¹²⁴, também tivemos cursos de formação interna, no

¹²⁴ Faxinal do Céu é Distrito do Município de Pinhão, Região centro Sul do Paraná onde funcionava desde 1995, a chamada “Universidade do Professor”, espaço disponibilizado pelo Estado em parceria com Companhia Paranaense de Energia (COPEL). O espaço promovia oficinas, palestras e cursos de capacitação direcionados aos professores das escolas públicas do Paraná. Desde o 1º mandato (2011-2014), do governador Beto Richa do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), as atividades no centro de formação estão suspensas temporariamente. (FREITAS. Ismael de. Universidade do Professor é fechada.

próprio acampamento com pessoas que tinham formação em pedagogia para que pudéssemos ter uma base para poder trabalhar em sala de aula para ensinar as crianças mais formalmente. (Educador 1, entrevistado em 24/04/2019).

Identificados os possíveis educadores,¹²⁵ contribuintes com a EI¹²⁶, houve a etapa da aceitação dos educadores por parte dos pais dos educandos. Conforme depoimento de um educador, a indicação era seguida da aprovação dos pais “[...] assim começou a organização, foram convidados os educadores e os pais faziam uma espécie de opção dos que iriam compor o coletivo [...] não podia ser qualquer pessoa, havia todo um critério que os pais e a própria organização cobravam”.¹²⁷

Um educador que compunha o coletivo na ocasião, lembra que o critério era buscar alguém que tivesse, no mínimo, cursando o Magistério (Formação de Docente), no entanto, foi impossível formar um coletivo composto de sujeitos com tal nível de formação, neste sentido

Os que foram convidados para se inserirem no coletivo de educadores foram aquelas que tinham mais interação dentro do acampamento, os que mais se destacavam na questão da oralidade, os que tinham um pouquinho mais de estudo na verdade, e que se sentiam capazes de estar assumindo o compromisso com a escola e principalmente, assumindo um compromisso com os pais [...]. Havia um ou outro no Acampamento que tinha Magistério... havia uma educadora que havia cursado Pedagogia da Terra. O compromisso, exigência, era que os educadores continuassem estudando, era uma obrigação do educador se profissionalizar, buscar conhecimento, então a maioria iniciou no Magistério em Quedas do Iguaçu. (Educador 1, entrevistado em 24/04/2019).

No âmbito da formação pedagógica dos educadores, a dedicação foi de modo integral. No anseio por suprir a necessidade, a ausência de formação pedagógica – conforme os educadores entrevistados – houve-se inúmeros momentos de formação para os educadores. A busca pelo saber, por querer fazer a escola, foi uma demanda incansável.

Ponta Grossa. 05/06/2011] [21:05. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/universidade-do-professor-e-fechada-4e66qfhlpj2lgtumda2jfhv7y/>> acesso em: 02/07/2020.

¹²⁵ Em cada sala de aula foram destinados dois educadores. Conforme o próprio MST (2008, p. 17) “[...] Por conhecer esta realidade e a dinâmica do acampamento e da escola, considera-se necessário haver dois educadores em cada sala de aula por ciclo básico de formação. Portanto, o trabalho militante é uma prática e um valor defendido pelo Movimento.”

¹²⁶ Considerou-se os sujeitos que possuíam um nível mais avançado de escolarização.

¹²⁷ “As pessoas que iriam trabalhar em sala de aula eram escolhidas, mas as demais, como para construção da escola, para contribuir para com o projeto de escola, todas eram bem vindas, as mulheres, homens, as crianças também.”

[...] todos os dias após as aulas nós tínhamos as reuniões do coletivo de educadores, se discutia o que precisava ser melhorado, o que estava à frente de ser feito, quais seriam os planejamentos...nós fazíamos muita formação. (Educador 2, entrevistado em 24/04/19).

Os educadores mencionam que eles estavam em sala, ministrando as aulas, mas para tanto, tinham que buscar esse conhecimento para ensinar. A insegurança dos educadores que questionavam a própria capacidade é confirmada no depoimento.

[...] o receio, dúvidas na prática docente era constante... muitas vezes torcia que os educandos não fizessem perguntas difíceis que não conseguisse responder... mas tudo foi sendo superado com a prática e formação contínua. (Educador 5, entrevistado em 24/04/19).

A insegurança, o medo e, ao mesmo tempo, a necessidade de suprir a demanda escolar, fazia os educadores se dedicarem diuturnamente

[...] nós trabalhávamos o dia todo na escola, planejávamos de manhã com a equipe pedagógica onde tinha um coordenador que já possuía um conhecimento pedagógico, que era formado em pedagogia, nós sentávamos, ele nos ensinava planejar as aulas para trabalhar no período da tarde. Quem dava aula de manhã geralmente ia à tarde para fazer o planejamento para no outro dia ter sua aula planejada. (Educador 2 entrevistado em 24/04/2019).

No processo de formação da EI Chico Mendes, as dificuldades e desafios eram inúmeros. As questões principais, no âmbito interno da escola, estendiam-se da estrutura física à demanda pedagógica.

Os desafios que tivemos na implantação da escola estavam presentes tanto no estrutural quanto no pedagógico. Para tentar superar a questão de formação, precisamos de vários cursos de formação. Foi um desafio muito grande, principalmente pra mim que nunca havia trabalhado em sala de aula como educador. As perspectivas eram das melhores, sabíamos que estávamos iniciando, sabíamos para onde queríamos ir mas não sabíamos ainda como fazer e onde chegaríamos. Nossa perspectiva era de dar condições de estudo para aquelas crianças para que elas não ficassem sem escolarização, sem o conhecimento libertador de preferência. A constituição da escola também estava no sentido de ter um lugar onde os estudantes fossem aceitos, respeitados como sujeitos Sem Terra. (Educador 2 entrevistado em 24/04/2019).

Os educadores dedicavam-se a EI por querer realmente fazer aquela escola, por amor a causa, pois, inicialmente, não havia nenhum salário. Os educadores contribuía no âmbito da militância, mas isto não tornava o coletivo com menos compromisso, menos

motivados, o foco estava em fazer a escola da melhor forma.

Os educadores não tinham um salário, trabalhavam por vontade de ajudar na formação do povo, de formar aqueles jovens, de ensinar alguma coisa para as crianças que estavam ali sem escola. Depois de um certo tempo o governo fez um contrato com a ACAP então os educadores, recebiam um valor e dividiam entre os dois educadores que trabalhavam por turma, assim já houve um conforto maior para os educadores, pelo menos para não precisar sair para trabalhar a cada 30 dias, ter que abandonar a escola, abandonar as crianças. (Pai 1, entrevistado em 04/06/2019).

Em 2004, quando o Governo do Estado paranaense aceitou apoiar a proposta da EI, abriram-se também novas possibilidades. Juntamente com a oficialização da escola, ocorreu também a contratação dos educadores do próprio Acampamento pela Associação de Cooperação Agrícola da Reforma Agrária do Paraná (ACAP)¹²⁸.

O valor repassado para os educadores era simbólico, uma ajuda de custo. A quantidade repassada ao coletivo era dividida entre os dois educadores que contribuíam em cada turma.¹²⁹

No início trabalhávamos em dois educadores e dividíamos o “salário” que dava um total de 150 reais para cada um. Me lembro a alegria por ter aquele primeiro salário, para nós que até então não recebia nada. Nos sentíamos muito honrados por ser educador da EI, sendo pago ainda, nem se fala. Me orgulho muito por ter feito parte da EI, aprendi muita coisa. (Educador 2, entrevistado em 24/04/2019).

Aprovada e consolidada como primeira experiência da EI no Estado do Paraná, a EI Chico Mendes enfrenta o processo de transição, de Acampamento para Assentamento. A mudança das famílias para seus lotes, no segundo semestre de 2005, gerou a descentralização dos estudantes e, também, dos educadores. Esse momento foi relatado pelos entrevistados como sendo um dos momentos mais difíceis, pois a escola que até então se concentrava numa única unidade, precisava agora se desmembrar para acompanhar os estudantes. “Final de 2005, as dificuldades aumentaram, os acampados foram para os lotes e a distância até a Escola era muita, então foram criadas, na época, 10 escolas Itinerantes¹³⁰ distribuídas nas comunidades” (Educador 1, entrevistado em

¹²⁸ A ACAP se vincula intermediando questões referente às demandas do Movimento Sem Terra. No período representado a ACAP, intermediava recursos para auxiliar no processo educacional das Escolas Itinerantes.

¹²⁹ Sobre o processo, de modo mais detalhado ver: Coleção Cadernos da Escola Itinerante (MST, 2008, p, 17).

¹³⁰ Hoje restam 4 Escolas Municipais, 3 escolas Estaduais distribuídas nas comunidades maiores do assentamento – Chico Mendes, Olga Benário e Construindo Novos Caminhos.

24/04/2019).

O movimento das famílias para os lotes causou preocupações e discussões das famílias e do Setor de Educação, pois a escola vivia sua primeira experiência de transição, nisto, não se sabia como se daria esse momento, o que daria certo e o que daria errado.

Este processo foi marcado por momentos de conflitos e discussões com a comunidade, com a Secretaria de Estado da Educação e o Município. Quando as famílias se transferiram para os lotes e formaram suas comunidades, surgiu a necessidade de descentralizar às escolas, devido à extensiva área de terras ocupadas. (MST, 2008, p, 52).

Em cada comunidade, do então Assentamento Celso Furtado, organizou-se uma escola, totalizando 10 Escolas Itinerantes. Em paralelo a organização do Assentamento, ocorreram discussões no âmbito da prefeitura municipal, governo Estadual e o INCRA, visando um consenso a quem competia a responsabilidade das escolas.

Em 2007, a Secretaria de Estado de Educação assume¹³¹ e integra à Rede Estadual de Ensino, a EI Chico Mendes. A escola foi autorizada a funcionar pela resolução 1555/07 (SEED/PR, 2007), publicada no Diário Oficial nº 7.443 no dia 03 de abril de 2007. O Colégio Estadual do Campo Chico Mendes situa-se desde então na mesma comunidade onde tudo teve início em 2003, quando ainda a escola firmava seus primeiros passos na condição de EI.

No âmbito municipal, referente às séries iniciais do Ensino Fundamental, os acampados não obtiveram êxito. O município alegou não ter condições financeiras para assumir as escolas, que continuaram por mais um ano na condição de EI. O município assumiu como tarefas: construir 10 escolas, responsabilizar-se pela matrícula das crianças na Rede Municipal de Ensino e realizar concurso público para os professores. Todavia, cumpriu apenas com a construção das escolas, sendo necessário novos tensionamentos para realização do concurso. Posteriormente, em 10 de fevereiro de 2008, a pressão ao município teve resultado positivo, houve o tão reivindicado concurso, no entanto, com o êxito de poucos educadores. (MST, 2008).

Entre lutas e conquistas, encerrou-se o ciclo dessa experiência, em 2007, com o título de primeira experiência itinerante legalmente reconhecida no Paraná. A persistência e determinação da EI Chico Mendes foi um divisor de águas, a escola constituiu-se e fixou-se na história de luta pela educação escolar dos sujeitos Sem Terra. Quem por essa

¹³¹Sobre as condições em que a escola submeteu-se estando sob responsabilidade do Estado, ver: Colégio Estadual do Campo Chico Mendes: uma análise de sua trajetória histórica no âmbito da luta pelo direito à educação escolar. (CLAUDIO, 2017).

escola passou, confirma suas contribuições como escola formadora, uma *escola diferente* em todos os aspectos, uma escola que buscou formar política e humanamente os sujeitos.

A escola contribuiu-me no aprendizado, no sentido da coletividade, me fez entender que a luta pela terra envolve a luta pela escola que é necessária. Ainda em condições precárias, não dá pra dizer que não aprendi naquela escola, pelo contrário aprendi coisas que a escola tradicional jamais me proporcionaria [...]. (Educatando 1, entrevistado em 29/04/2019).

A EI conseguiu resultados, por carregar um diferencial na educação e na formação dos educandos, ela buscou formar seus sujeitos de modo humano. Pelo seu diferencial pedagógico, fez e faz a diferença no ser humano... formou e forma pessoas melhores enquanto sociedade [...]. (Educatando 2, entrevistado em 06/05/2019).

A EI não tinha o ritmo da escola tradicional, sua forma de ensino despertava interesses comuns de conhecimento. A formação mais humanizada do sujeito era característica básica da escola, sua estrutura de mente libertadora com a pedagogia esclarecedora sobre a forma de ver o mundo. (Educatando 4, entrevistado em 07/05/2019).

Como ex-educanda da EI Chico Mendes, tenho que um diferencial dessa escola era trabalhar o lado humano das pessoas, formar sujeitos pensantes, com capacidade política de organização de liderança [...]. (Educatando 3, entrevistado em 13/05/2019).

Quem passou pela EI Chico Mendes sabe o que foi enfrentar dificuldades, então consegue muito mais que qualquer estudante do assentamento a dar valor às pequenas conquistas [...]. (Educatando 5, entrevistado em 21/05/2019).

A EI Chico Mendes buscou construir na intensidade da luta dos trabalhadores Sem Terra a formação dos sujeitos. Observado nos depoimentos, percebe-se que essa escola buscou formar sujeitos diferentes, com visões e perspectivas de mundo diferente, desenvolvendo a capacidade de se reconhecerem enquanto classe, enquanto sujeitos do processo de luta, que buscam pelo que é de direito.

Hoje a EI é uma instituição firmada, consolidada. O porquê disso, por que ela realmente consegue trazer resultados, ela consegue trazer um diferencial na educação e na formação dos educandos que passam por ela, além de um diferencial pedagógico ela forma o sujeito no âmbito humano, isso é desenvolvido nas Escolas Itinerantes –um precisa do outro, há companheirismo... isto torna o processo mais leve, possibilitando contornar e mesmo enfrentar os desafios e os obstáculos... isso é fazer uma *escola diferente*. (Educatando 2, entrevistado em 21/05/2019).

Conforme depoimento de um dos educadores, o diferencial dos educandos da EI Chico Mendes era notado pelos educadores que não eram do Acampamento.

Nossos educandos eram mais politizados, eram mais críticos do que qualquer aluno da cidade, tanto que os educadores que vinham da cidade questionavam – como os estudantes de vocês são críticos. Eles conseguiram fazer uma discussão maior, eles não aceitavam somente o conhecimento, eles conseguiram fazer uma discussão maior do que se estava estudando. Isto tudo se dá pelo fato da escola estar inserida no Acampamento por ter uma política voltada ao sujeito participativo de sua história. (Pai 4, entrevistado em 11/06/2019).

Os relatos dos educandos reafirmam a importância que teve EI Chico Mendes. No campo político, a Escola Itinerante construiu importantes aprendizados constituídos na luta por uma escola de qualidade, buscando garantir a identidade camponesa.

Não há dúvidas que a constituição da EI Chico Mendes foi um marco, uma conquista importante para o contexto do MST e para aquela realidade de Acampamento. Não foram somente os educandos que ganharam com a escola, mas toda a comunidade, a sociedade como um todo, pois a escola semeou a luta a partir de seus sujeitos. No entanto, como em toda ação, a EI Chico Mendes em sua proposta, no seu fazer-se, contou com limites, tensões e contradições do processo.

3 CONTRADIÇÕES, LIMITES E TENSÕES NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE CHICO MENDES

[...] tantos outros interlocutores
buscam entender a Escola Itinerante como um processo em construção.
Uma construção em que se entrelaçam avanços e recuos,
perceptíveis a olho nu,
permeados de focos de limites, tensões e contradições,
dado o contexto social capitalista em que ela nasceu e vem se desenvolvendo.

(CAMINI, 2009, p. 219).

A análise realizada no capítulo anterior, buscou abordar a trajetória de luta pela educação escolar no contexto do MST. Foram abordadas questões que direcionaram ao processo de constituição e consolidação da EI Chico Mendes. Isso ganha contundentes contornos nas memórias dos sujeitos que participaram ativamente desse processo e que tornaram possível a concretização da EI Chico Mendes, em todas as suas dimensões. Destaca-se ainda, a conexão direta do processo vivenciado e referenciado pelos sujeitos com os elementos constituintes da Questão Agrária no Brasil, amplamente discutida no primeiro capítulo. Assim, diante do exposto, busca-se neste capítulo evidenciar as contradições, os limites e tensões apresentado neste processo, tendo em vista a compreensão de que, historicamente, os processos da vida humana envolvem ações tensas, divergências, oposições, conflitos de todo ordem. Nesse entendimento, busca-se analisar e evidenciar, alguns limites e contradições¹³² que denotaram tensões na trajetória de luta, organização e conquista da EI Chico Mendes.

Busca-se, por meio da análise da memória dos sujeitos (educadores, educandos, pais e mães), evidenciar os percalços, dificuldades enfrentadas para garantir o direito a educação escolar aos Sem Terra. Nesse sentido, procurando apreender a ação e luta destes sujeitos, (educadores, educandos, pais e mães) em três momentos: a luta pela garantia do direito a educação e a igualdade escolar, destacando brevemente a ação e a relação do

¹³² Conforme a concepção de Hegel descrito por Cheptualin (2004, p. 301), a contradição “[...] é o que realmente move o mundo e é ridículo dizer que não podemos pensar a contradição [...] a contradição é a raiz de todo movimento e de toda vitalidade”. Mao Tsé-tung – estudioso de Lenin – também ajuda entender o conceito de contradição. Segundo ele, “A lei da contradição inerente aos fenômenos, ou lei da unidade dos contrários, é a lei fundamental da dialética materialista. Lenin dizia: [...] a dialética é o estudo da contradição na própria essência dos fenômenos [...] afirmando também que [a lei da contradição] era o núcleo da dialética” Mao Tsé-tung, 1999, p. 37,38).

Estado com a prática educativa diferente no Movimento. Em seguida, ressalta-se a participação do sujeito educador do Movimento no âmbito da persistência e dedicação pela construção da EI, não menos importante, buscou-se abordar no final do capítulo, questões envolvendo a conclusão da experiência Itinerante no contexto de luta pela terra no município de Quedas do Iguaçu, estendida entre os anos de 2003 e 2007, e que depois toma novo fôlego com a nova ocupação realizada pelo MST no município, realizada no ano de 2015 e que deu origem aos Acampamentos Dom Tomás Balduino e Vilmar Bordim. Desse modo, serão traçadas considerações acerca da EI no pós Acampamento, de modo a evidenciar os limites não somente no processo da constituição da EI Chico Mendes, mas os limites impostos na continuidade da proposta escolar no contexto do Assentamento Celso Furtado.

3.1 A LUTA DOS SEM TERRA PELA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO E IGUALDADE ESCOLAR

A análise neste estudo evidencia que as contradições, limites e tensões acompanharam a trajetória de luta da EI Chico Mendes. Como observado nos capítulos anteriores, a EI foi gestada no âmbito da luta pela terra, fato que gerou a necessidade da escola, no sentido de suprir a demanda escolar de aproximadamente 660 educandos na idade escolar – número significativo para constituição da escola.

Desta forma, a escola no contexto do Acampamento, não surgiu por mero capricho dos Sem Terra, ela emerge em meio as dificuldades do processo por necessidade, como pode ser observado no depoimento do educador 1.

A construção da escola foi uma necessidade que tivemos enquanto sujeitos, enquanto organização do MST, por que não se tinha um reconhecimento e aceitação dos Sem Terra na cidade. Na época nossos alunos enfrentaram muito preconceito, discriminação enquanto acampados, tinha-se uma resistência quanto a condição de ser Sem Terra. Então, a escola surgiu por uma necessidade dos nossos alunos, nossas crianças, nossos estudantes para que eles tivessem um espaço que fosse garantido a eles o mínimo de respeito e dignidade. Surgiu a escola para os nossos alunos não precisarem irem para a cidade, um espaço onde fossem aceitas como Sem Terra e fossem respeitadas nesse período de Acampamento. (Educador 1, entrevistado em 24/04/2019).

A não aceitação, o preconceito e discriminação dos sujeitos Sem Terra no ambiente escolar urbano, foram alguns dos impulsos para os Sem Terra fazer a própria

escola. As determinações e ideologias capitalistas de discriminação e preconceito, em relação ao campo e seus sejeitos, foram historicamente marcados pela concepção do campo como lugar pacato, atrasado e arcaico. A própria mídia, falada e escrita, foi fundamental na disseminação dessa contraposição entre campo e cidade. Sob a influência de alguns intelectuais como Monteiro Lobato¹³³, o campo foi inferiorizado, discriminado, enquanto a cidade foi vista como lugar do progresso e civilidade. Essas concepções marcaram negativamente as várias dimensões do campo, principalmente no âmbito de seus sujeitos. A questão observada, agrava-se ainda mais no âmbito dos trabalhadores Sem Terra, vistos pela sociedade “civilizada”, “moderna”, “desenvolvida” como, descumpridores da ordem, da lei, considerados baderneiros e não civilizados.

Marginalizados injustamente e sem alternativas, os Sem Terra se vêem obrigados a reagir diante da realidade injusta e vão providenciar meios de construir um ambiente escolar, pois a escola pública urbana dera indícios de rejeição aos Sem Terra.

A escola “pública” não contemplou os estudantes Sem Terra. Analisa-se que as autoridades competentes – Governo Estadual e Municipal – não asseguraram a escolarização dos acampados em conformidade com a Constituição Federal. Conforme Haddad (2012, p. 218), desde 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconhece o direito de todas as pessoas à educação. Ao lado dessa Declaração outras normas internacionais reconhecem e avançam na definição das características do direito à educação – Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais; Convenção relativa à luta contra as discriminações no campo do ensino, a Convenção sobre os direitos da criança, entre outros. Signatário dos tratados, o Brasil tem a obrigação de “respeitar, proteger e promover os direitos humanos entre eles o direito a educação”.

O dever de respeitar significa que o Estado não pode criar obstáculos ou impedir o exercício do direito humano à educação. O dever de proteger exige que o Estado resguarde o direito para evitar que terceiros (pessoas, grupos ou empresas, por exemplo) impeçam o seu exercício. Por fim, o dever de promover é a principal obrigação ativa do Estado e refere-se às ações públicas que devem ser adotadas para a realização e o exercício pleno dos direitos humanos. (HADDAD, 2012, p. 218).

Como prova do direito à educação a todos os sujeitos, no Brasil, está estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação como um direito de todos e

¹³³ As concepções de Lobato em relação ao campo/rural e cidade/urbano, podem ser observadas em: **Obras completas de Monteiro Lobato**, 1ª série, literatura geral. v. 11. São Paulo: Brasiliense, 1964, e **Cidades mortas**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

dever do Estado e da família. Todavia, “Ocorre que a garantia do direito à escolarização antecedeu a sua efetivação, e sua realização plena não se efetivou até hoje”. Situação geradora de lutas e tensionamento as autoridades competentes, pois a lei não condiz com a prática dos direitos à educação a todos. (HADDAD, 2012, p. 218).

Nesse sentido, estabeleceu-se a luta dos Sem Terra entorno da educação, do acesso à escola pública. A escola pública precisava compreender o público Sem Terra, atender no âmbito da igualdade, sem indiferenças, pois a escola capitalista que se dizia/diz pública, universal, não contemplou os sujeitos Sem Terra, ao contrário, reafirmou o que historicamente foi representante da divisão de classe, excluindo e marginalizando os trabalhadores do campo do sistema educacional.

Observa-se que a escola, que se apresenta como pública, não foi criada para atender a todos igualmente, suas funções na sociedade capitalista estão a mando, sob a hegemonia da classe dominante. Conforme a lei – Constituição Federal – a escola é responsabilidade do Estado, devendo ser um direito socialmente garantido, todavia, observa-se que seu compromisso não é com a totalidade social, mas com uma parcela, uma minoria dominante.

Como observou-se no primeiro capítulo, o Estado é historicamente um instrumento da classe dominante, entretanto, ele também se insere na dinâmica da luta de classes da sociedade capitalista.

Neste contexto, insere-se as análises dos autores Montaño e Duriguetto (2011), Lenin (2007) e Coutinho, (1996). Montaño e Duriguetto (2011, p. 143) afirmam que “[...] o Estado é produto, consequência, é uma construção que se vale de uma dada sociedade para se organizar como tal.” Portanto, o Estado se constitui como um instrumento fundamental da ordem burguesa que é sua base. Para Lenin (2007, p. 30), o Estado “[...] está sempre em função da classe mais poderosa e economicamente dominante, que, também graças a ele, se torna a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada”. Coutinho, (1996, p. 19), ressalta também que o Estado assegura e reproduz a divisão da sociedade em classes e que este se apresenta como uma entidade particular. Segundo o autor, essa concepção surge efetivamente quando a propriedade privada se emancipa da comunidade, nesse contexto, “[...] o Estado alcançou uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas ele não é mais do que a forma de organização que os burgueses criaram para si [...] com a finalidade de garantirem reciprocamente suas propriedades e seus interesses”

O Estado, assim, é um *Estado de classe*: não é a encarnação da Razão universal, mas sim uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses *comuns* de uma classe *particular*. (COUTINHO, 1996, p. 19).

Dessa forma, logo evidencia-se que as demandas sociais populares não abrangem o universo de interesses do Estado e não se inserem na lógica particularista do mesmo. As questões sociais, quando reivindicadas, são “resolvidas” no âmbito do tensionamento popular e não por decisão própria do Estado. As conquistas sociais – resolvidas precariamente, como a questão da EI Chico Mendes – advém das reivindicações que podem não triunfar dentro da sociedade capitalista. Todavia, segundo Snyders (1981, p. 105), “[...] é essencial lutar: a luta é real, possível, necessária; [...] os êxitos parciais são condições revolucionárias do êxito, pois são elas que consolidam a combatividade.”

No âmbito do discurso do Estado, como regulador dos interesses universal, analisa-se que é puramente ideológico. O plano formal, que afirma os direitos a todos os sujeitos sociais, não se efetivou plenamente, dado ao caráter da sociedade capitalista que possui fins definido, o de garantir a propriedades privada, das relações sociais e da liberdade individual, nisto, marginaliza, exclui dos diferentes contextos sociais a maioria dos sujeitos da sociedade.

As questões apontadas acima sobre o Estado delineam o seu sentido restrito, ou seja, enquanto sociedade política. Conforme Coutinho (1996, p. 53), com base em Gramsci, trata-se "do conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante detém e exerce o monopólio legal ou de fato da violência: trata-se dos aparelhos coercitivos do Estado". Todavia, nas sociedades ocidentais modernas, o Estado se materializa também na sociedade civil que:

Designa, mais precisamente o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias; ela compreende assim o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico etc. (COUTINHO, 1996, p.53-54).

A ampliação do Estado se constitui em sociedades em que a dominação não se exerce apenas pela violência, mas principalmente pelo consenso. Logo, toda classe que deseja manter-se como dominante deve garantir a hegemonia no terreno da sociedade política, mas principalmente no terreno da sociedade civil, em que ocorrem as disputas políticas e ideológicas.

Tendo em vista a análise acima, nota-se que o Estado, em seu sentido ampliado, expressa as contradições e os conflitos decorrente das relações sociais do modo de produção capitalista. Nesse sentido, a sociedade se constitui num lugar de disputas entre as classes sociais, “um campo de disputa por hegemonia”. (MARTINS, 2009, p. 33). Nesse contexto, emergem a organização e ação das classes menos favorecidas, onde vão também tecer um espaço de ações transformadoras. Conforme Gruppi (1991, p. 69).

[...] o fato é que as necessidades efetivas, as reivindicações, inclusive relativamente espontâneas, das classes subalternas impulsionam tais classes a ações, a lutas e movimentos, a um comportamento mais geral que entra em contradição com a concepção de mundo na qual elas foram educadas.

São as necessidades das “classes subalternas” que impulsionam as lutas, as reivindicações populares. Pode-se dizer que, no âmbito da educação escolar os MSPdoC, em especial o MST, desenvolveram-se ações que alcançaram as estruturas do Estado.

Parece necessário explicitar que o Estado capitalista não pode ser compreendido apenas no sentido de uma entidade impermeável, mas “como uma relação social, mais especificamente, como a condensação material de uma relação de forças entre as classes e frações de classe, que se expressam, de maneira sempre específica, no seio deste Estado”. (POULANTZAS, 2000, p. 130). O autor chama a atenção da existência de luta de classes no interior do Estado e que este não pode ser analisado como entidade de organização unicamente do poder da classe dominante, mas como um campo de batalha de classes. Observa-se que o Movimento, como fração da classe trabalhadora do campo, permeou/permeia às fissuras e contradições internas do Estado por meio das necessidades históricas, em questão, a luta pela escola pública do campo. Essas concepções buscam ampliar as noções de Estado, pois se por um lado o Estado se constituiu como um instrumento fundamental da ordem burguesa, por outro, ele é o campo das lutas sociais.

Conforme o contexto acima, a classe subalterna reivindicou, por meio da luta de classe, o direito de acesso à escola pública do campo, pois as condições de desigualdades, provenientes do sistema capitalista, geraram o preconceito, discriminação e a exclusão da classe trabalhadora do campo do contexto escolar urbano.

Numa sociedade de classes, como a capitalista, ocorre que as relações estabelecidas entre os sujeitos, são marcadas pela desigualdade e pela dominação. Conforme Snyders (1981, p. 20), sairão desta sociedade uma minoria especializada e por determinação desta uma maioria para obedecer e “[...] são massivamente as crianças do

povo que serão assim marginalizadas sem conseguir alcançar o diploma mais prestigioso, escolarmente e socialmente [...]”.

As contradições existentes no contexto de luta pela garantia da escola para os Sem Terra, foram elementos latentes em toda trajetória da EI. Observa-se que, o que já era garantido na lei, a educação como um direito de todos, “garantida” pelo poder público, tornou-se uma demanda de luta dos próprios acampados, para garantir a escola para as crianças Sem Terra.

A decisão das famílias pela construção da escola que acompanharia a trajetória do povo Sem Terra, a EI, ocorreu em função da indiferença, descaso por parte do poder público. De acordo com David e Fontoura, (2006, p.105-106) “[...] a não-integração das crianças acampadas nas redes públicas de ensino foi determinante para fundamentar a luta pelo reconhecimento e pela legalização definitiva da Escola Itinerante”. Conforme ressaltado pelo próprio MST, (2008, p. 12).

Matricular seus filhos [filhos dos acampados] na escola da cidade significou deixá-los sofrer, muitas vezes, discriminação pela comunidade urbana com professores e alunos que não compreendiam o processo organizativo e as causas que levam os sem Terra a se organizar e lutar pela terra. Por isso, muitas crianças ficavam sem escola em tempo de Acampamento, e as que conseguiam, quando o Acampamento mudava de lugar passavam novamente pelo transtorno de “conseguir/disputar vagas”, sendo que muitas delas perdiam o ano letivo o que as desestimulavam a gostar da escola e de estudar.

Embora com muitos limites econômicos, estruturais, pedagógicos, dentre outras questões que dificultavam o processo para efetivação da EI, a comunidade acampada decidiu lutar pela efetivação da escola pública no contexto de luta pela terra e garantir a educação da classe trabalhadora Sem Terra. Todavia, analisa-se que, tomando a escola para si, o Movimento enfrentaria sobretudo contradições e tensões no caminho.

Nós não sabíamos até onde chegaríamos com a ideia da EI, não sabíamos se daria certo ou não, corriamos sério risco de nada dar certo, não tínhamos nenhum recurso, nenhuma estrutura. O que tínhamos ao nosso favor era a vontade de querer fazer aquela escola e contávamos muito com a experiência do Rio Grande¹³⁴. (Educador 1, entrevistado

¹³⁴ A experiência - EI – já vinha se consolidando no Rio Grande do Sul. “Assim como no Rio Grande do Sul, a realidade, sobretudo o número de crianças acampadas no Paraná, era motivo para a procura de solução para o problema.” (CAMINI, 2009, p. 144). Neste contexto, “[...] uma das primeiras tarefas do Movimento após a decisão de contruir a EI no Paraná foi buscar subsídios no que já havia sido criado. Um grupo constituído por integrantes do MST, SEED e futura direção da primeira Escola Base – Colégio Estadual Irací Salete Strozak, foi conhecer o que já havia registrado/sistematizado da experiência do Rio Grande do Sul, e também visitou uma Escola Itinerante em funcionamento próximo a Porto Alegre. Dado este passo,

em 24/04/2019).

Envolvidos nas contradições do poder público, os acampados contam também com inúmeros limites para efetivação da proposta Itinerante. As famílias possuíam a clareza que somente “a vontade de querer fazer aquela escola” não era suficiente.

Nós tínhamos muita gente empenhado para fazer aquela escola acontecer, mas, somente a vontade não a faria, querer a escola era só o primeiro passo. Nós tínhamos consciência que não tínhamos recursos financeiros, não tínhamos estrutura, não tínhamos educadores e não podíamos contar com recursos do poder público. (Educador 1, entrevistado em 24/04/2019).

Planejar, organizar cada passo da EI, em grande medida foi um ato de coragem do povo Sem Terra, sobretudo, por não se tratar de qualquer escola. Qualquer escola, já estava pronta, o desafio estava em prover as necessidades formais pedagógicas, incluindo as questões mais básicas do contexto escolar, considerando ainda, as perspectivas políticas e formativa do próprio Movimento.

A ousadia, como diz o próprio MST “rebeldia organizada” MST (2017), dos Sem Terra, foi na contra mão do sistema educacional capitalista. O Movimento visava uma nova forma escolar, pois o modelo tradicional provava aos Sem Terra que o mesmo não servia aos trabalhadores, pois “[...] exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres [...]”. A atitude dos Sem Terra em querer fazer e ter uma *escola diferente*, estava justamente na superação da exclusão e da discriminação que o modelo escolar capitalista oferecia. Dessa forma, o anseio pela “nossa escola” a escola dos Sem Terra estava vinculada à negação da escola da cidade. (LIBÂNEO, 2012, p. 21).

No contexto da EI Chico Mendes, com grande relevância, destacou-se a ausência de estrutura física escolar adequada ao processo pedagógico. Geralmente o poder público disponibiliza estruturas/prédios, embora em sua maioria deixam a desejar, todavia, supre de modo razoável as necessidades das comunidades escolares. No entanto, observa-se que a comunidade Sem Terra não pode contar com esse “benefício”, ter uma escola/estrutura custeada pelo poder público, contudo, o fato não foi determinante para não se desenvolver a proposta da EI.

Nesse sentido, a ousadia dos Sem Terra compreendeu também a construção física do espaço escolar. Mobilizados, no entanto, sem condições econômicas, os acampados

a equipe retornou ao Estado com elementos concretos e com maiores expectativas para viabilizar e iniciar a construção – elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante do Estado do Paraná [...] não precisando aqui iniciar do nada ou “inventar a roda”, pois ela já estava girando.” (MST, 2008, p. 15-16).

contruíram a estrutura que iria acolher a comunidade escolar.

Para garantir a estrutura da EI Chico Mendes no Acampamento, houve a participação inclusive dos próprios educadores, pois, antes de ser educador, ele é Sem Terra, igual a todos.

Todos os educadores participavam do processo de constituição da escola, eram envolvidos, tinham o dever e como tarefa, contribuir mesmo na construção física da escola, como furar buracos, esticar lona, pregar as madeiras, limpar, pintar de cal, arrumar o espaço e deixar a escola com cara de escola, um espaço onde as crianças pudessem serem bem recebidas. (Educador 1, entrevistado em 24/04/2019).

Como destacado no depoimento do educador 1, os Sem Terra fizeram a estrutura física da EI de lona e chão batido. Foram construídos vários barracões, como já demonstrado em momentos anteriores deste estudo. Seguramente não era a melhor estrutura a se oferecer, no entanto, a escola se realizou nessas condições. Poderia ser elencado questionamentos como: Sem uma estrutura adequada aos fins, se faz uma escola? A estrutura física escolar, é um fator relevante no âmbito do desenvolvimento pedagógico?

A EI mostrou que, embora com as inúmeras dificuldades, sim, foi possível a escola, no entanto, a ausência de estrutura física adequada limitou o desenvolvimento pedagógico. Certamente uma estrutura física favorável, melhorada, contribuiria efetivamente na prática pedagógica da EI.

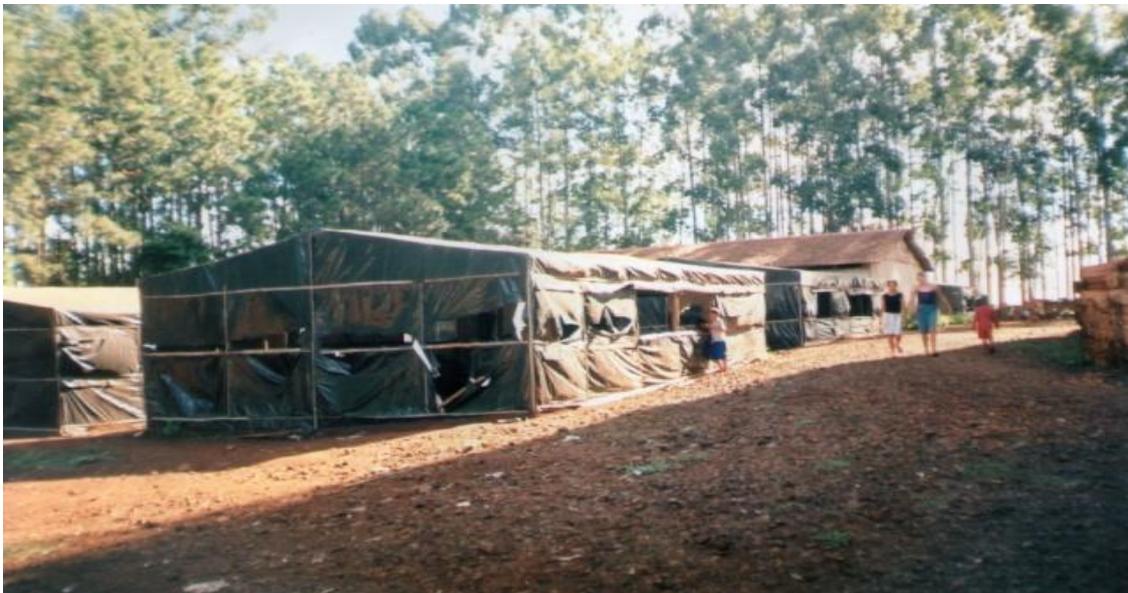
Nossa luta envolvia muitas questões, mas, a principal delas era resolver a questão da legalidade da nossa escola. Isso ocorreu, mas, o Estado não nos deu suporte como estrutura física, mobília escolar, na verdade, nós que corriamos atrás de doações, para poder suprir as necessidades da EI. (Educador 4, entrevistado em 07/05/2019).

O depoimento torna evidente o descaso do poder público em relação à educação escolar dos Sem Terra. Na ocasião, os acampados exigiam do Estado um posicionamento em relação às demandas da EI, no entanto, não houve, por parte do Estado, uma disposição de ação que atendesse às necessidades de infraestrutura da escola. A situação da EI seguiu na mesma condição, sendo realizada pelos sujeitos Sem Terra de 2003 à 2007, com o diferencial de ter sido aprovada e reconhecida no Estado do Paraná, que não nega-se, foi um avanço no âmbito da educação Sem Terra, todavia, precisou enfrentar o desafio de uma escola pautada na precariedade.

A realidade na qual se materializa a relação entre o Estado e o Movimento, enquanto propositor de uma educação voltada às necessidades dos sujeitos trabalhadores do campo, mostra a existência de inúmeras contradições, dentre elas, destaca-se a necessidade de políticas de apoio ou liberação de recursos para que as ações fossem implementadas. Se por um lado o Movimento lutou e conquistou o direito de realizar a educação do povo Sem Terra, por outro, encontrou barreiras no âmbito da liberação de recursos para efetivação das políticas/programas conquistados e garantidos na lei. Assim, “[...] a questão do Estado e das políticas sociais podem ser abordadas na perspectiva das relações contraditórias imperativas desse Estado, como também, a partir das relações de forças na produção dessas políticas.” (RIBEIRO; ANTONIO, 2007, p. 7).

A EI foi uma experiência aprovada pelo poder público, todavia, não pode contar com políticas de complementação ou recursos para que a escola se realizasse em sua totalidade. Nesse sentido, a EI Chico Mendes enfrentou as dificuldades de uma escola feita de lona e de chão batido. A fotografia abaixo demonstra parte da condição da estrutura escolar, a qual os Sem Terra foram submetidos.

Fotografia 4 – Escola Itinerante Chico Mendes: a escola do povo Sem Terra.



Fonte: arquivo do CECCM.

A fotografia acima reforça os depoimentos dos sujeitos que vivenciaram o processo inicial da EI Chico Mendes. Conforme a fotografia, a escola apresentava condições precárias, permeada pelo limite de não dispor de estrutura adequada.

Conforme o depoimento do pai 1,

Não havia condição de fazer uma estrutura reforçada, as lonas que tínhamos eram de doações, então, se rasgasse não tínhamos como repôr sempre. Como ventava muito, as salas eram sempre danificadas, aí pegava o sol dentro da sala que por sí já era muito quente. Quando chovia molhava, isto tudo era um desafio para todos que estavam envolvidos com a escola. (Pai 1, entrevistado em 04/06/2019).

É evidente que não se tratava de uma estrutura adequada ao fazer pedagógico. A ação de intempéries climáticas não eram o único limite no âmbito da EI. Conforme mencionado anteriormente, o poder público aprovou a experiência Itinerante, no entanto, não colaborou com as questões essenciais como água, sanitários, carteiras, cadeiras, quadros negros, ou seja, a escola foi germinada e estava sendo desenvolvida na luta e nas condições dos acampados. Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017, p. 176), afirmam que

A ausência de condições físicas adequadas para a realização do trabalho pedagógico é um dos condicionantes impostos pelo Estado nas Itinerantes, desde a liberação de recursos para a construção. A precariedade da estrutura física é evidente nas condições restritas de ventilação, luminosidade, acesso a recursos didáticos – pedagógicos (internet, bibliotecas pouco equipadas, etc). Condição geradora de muitas lutas da comunidade frente aos órgãos competentes, bem com contraditoriamente estimula a criação de novos espaços escolares pelos acampados e o maior envolvimento do Acampamento com a escola.

A situação da EI Chico Mendes, em barracas de lona, perdeu metade de um ano letivo. Sem um posicionamento das autoridades competentes, a estrutura física escolar exigiu algumas mudanças. Conforme relatado nos depoimentos anteriores, a escola passou de lona a estrutura de madeira – costaneiras – com telhas “Eternit”, mas continuou sendo de chão batido. O processo de mudança gerou certo conforto, diminuição da ação das intempéries climáticas. Contudo, ainda havia desafios a serem vencidos, pois o Acampamento não dispunha de recursos econômicos para a construção da estrutura física, bem como para suprir outras demandas, por exemplo a merenda escolar, entre outros.

A escola como instituição pública deveria ser oferecida a todos os sujeitos, sobretudo, uma escola de qualidade, todavia, ela precisou ser gestada pela luta dos próprios trabalhadores Sem Terra, luta pelo reconhecimento legal, luta para que o Estado garantisse condições mínimas estruturais e humanas, luta pela autonomia na gestão da escola. Além disso, embora a escola tenha sido concebida na luta dos Sem Terra, em diversos aspectos ela precisou passar pela via do sistema capitalista. Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017, p. 175), reforçam:

Observamos que nas Escolas Itinerantes são diversos os aspectos que passam pelo controle do sistema de ensino oficial, como por exemplo: a autorização de funcionamento, o reconhecimento do projeto político pedagógico, a contratação de professores, a destinação de recursos (estrutura, equipamentos, merenda escolar), entre outros.

Dentre as limitações e contradições do processo escolar itinerante, destacou-se, de modo relevante,⁷⁶ questões envolvendo os educadores. Por se tratar de uma experiência escolar que buscava ser diferente, a EI, desde o início, exigiu atenção especial na formação de seus educadores.

3.2 OS EDUCADORES SEM TERRA NA LUTA PELA ORGANIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA ITINERANTE CHICO MENDES

Imbuídos na organização da escola, um dos passos a ser conferido, com cautela e sabedoria, estava na escolha dos educadores¹³⁵. Considerando que a escola se constituía na luta dos Sem Terra, a partir de seus sujeitos, com a perspectiva de uma *escola diferente*, seus educadores surgiriam da própria comunidade Sem Terra. Conforme MST, (2008, p. 17).

Para garantir a organização destas escolas [EI] nos Acampamentos, os educadores são escolhidos e indicados pela comunidade acampada e pelo Setor de Educação do Movimento, mas para tanto há alguns critérios: ter condições e formação para exercer o magistério, ter um bom comportamento, ser militante, gostar de ser educador, ter uma boa relação com as crianças e adolescentes, além de ser acampado.

O próprio Movimento enfatiza: o educador, necessariamente, precisava ser acampado, ser Sem Terra. A construção, a formação dos educadores Sem Terra era elemento indispensável na constituição da proposta, pois se nutria a ideia da valorização de identidade Sem Terra para o desenvolvimento de um projeto maior, de mudanças estruturais para a transformação da sociedade. Nesse sentido, fez-se necessário um educador com a identidade Sem Terra, entendendo que é na vivência, prática e conhecimento da realidade que o sujeito é capaz de entender suas necessidades. Conforme

¹³⁵ Refere-se, aqui, aos educadores que se dedicariam à sala de aula. Todavia, entendendo que todos os envolvidos no processo de aprendizagem, ensino, compreendem a tarefa de educar: professores; secretários; cozinheira, faxineira; pais, voluntários; técnicos

o MST, (1999, p. 16), era indispensável ao educador ser sensível e a favor da Reforma Agrária, sobretudo, “conhecer as marcas deste Movimento, que é político e pedagógico ao mesmo tempo”.

Somente nós que estávamos ali acampados sabíamos das lutas políticas internas e externas ao acampamento, das dificuldades cotidianas [...], e a escola que nós estávamos construindo com todas as dificuldades possuía um caráter diferente, ela não queria ser apenas mais uma escola igual a que estava na cidade, nós queríamos uma escola que olhasse para povo menos favorecidos, que não fizesse distinção entre os sujeitos, sobretudo uma escola que trabalhasse as várias dimensões dos seus sujeitos e que olhasse de forma ampla para sociedade visando sua transformação, assim, o educador da EI precisava ser acampado para entender esse processo. Além de que, sendo do acampamento, ele [educador] estaria a pâr, lutando juntamente para que a escola acontecesse. (Educador 1, entrevistado em 24/04/2019).

Conforme o depoimento acima, verifica-se que o vínculo do educador com o Movimento foi essencial na construção da EI Chico Mendes. De acordo com os princípios da educação no Movimento, para ser educador não basta lecionar em sala de aula, sobretudo, é preciso identificar-se com a causa, ou seja, ser educador passa por um ato de escolha, de uma prática militante e implica em ser sempre um educando, um eterno aprendiz. O educador deve se reconhecer enquanto Sem Terra e ter o Movimento como referência.

Ser educador do Movimento, é saber ser um educador do povo, ver os educandos como seres humanos e ser exemplo da prática de valores que libertam. Ser educador do Movimento é sinônimo de ter que estudar muito, aprender e ensinar por meio da coletividade, é saber construir ambientes educativos. Ser educador no contexto do Movimento é, sobretudo, saber fazer escola com comprometimento. (CALDART, 2001).

No contexto da EI Chico Mendes, os princípios do Movimento, necessariamente precisavam dialogar com a prática dos educadores Sem Terra. Os educadores precisavam enxergar suas responsabilidades, individuais e coletivas para além da sala de aula, de modo a ultrapassar as paredes da EI, nisso, precisavam estar sempre preparados e repassar uma imagem positiva a comunidade acampada. Conforme o depoimento do educador 2, dentre outras características, os educadores precisavam dispor de uma conduta responsável, sobretudo, precisavam ser exemplo na comunidade.

Nós estávamos aprendendo, então humildade era algo fundamental para que coletivo de educadores funcionasse. O coletivo era como se fosse uma engrenagem, todos precisavam trabalhar em sintonia e tentar não

cometer nenhum deslize para não manchar a imagem da EI, como diz o ditado, “nós tínhamos que andar na linha”. Nós tínhamos que ser cuidadosos em tudo, em cada passo dado no Acampamento, pois, estávamos sendo vigiados diariamente, ora pelos pais, que havia nos indicado a fazer parte do coletivo, ora pelas próprias crianças que nos tinham como exemplo, como amigo, vizinho, então ser educador no Movimento não era uma tarefa fácil, era um desafio, sobretudo de muita responsabilidade. (Educador 2, entrevistado em 24/04/2019).

Os educadores precisavam ser conscientes de suas responsabilidades com EI e com a comunidade acampada. Envolvidos no fazer da EI, estes se desdobravam para manter as “engragens” funcionando, deveriam zelar e manter os princípios educativos do Movimento, entendendo-os como os pilares da EI.

Nesta luta, percebe-se o envolvimento dos acampados (educadores, pais e mães) com a proposta da EI. Conforme expresso pelo educador 2, “de certa forma, todo Acampamento envolveu-se com a escola, na construção física, no fazer da merenda, nas discussões entorno da escola, então, não tinha um acampado que ficou de fora, de uma forma ou de outra, participou da construção da escola.”

O educador ainda ressalta sobre a mutualidade das aprendizagens, do mesmo modo com que os educandos aprendiam com os educadores, os educadores também aprendiam com seus educandos, gerando um aprender mútuo. “Naquele processo de aprendizagem, haviam momentos que nós ensinávamos os educandos, mas haviam momentos que nós é quem aprendíamos com eles [educandos] e com o próprio Acampamento” (Educador 2, entrevistado em 24/04/2019). Nesse sentido, observa-se que próprio Acampamento foi uma escola no contexto do Movimento.

Diante do processo de constituição da EI Chico Mendes e do coletivo de educadores do Movimento, pode-se elencar alguns questionamentos como: a escola que buscava ser diferente nos diversos aspectos do ensino e da aprendizagem, não dispunha de um corpo docente habilitado, formado no âmbito acadêmico, nesse sentido, quais os processos formativos foram direcionados e disponibilizados aos educadores? Como o processo de formação proposta pelo Movimento supriu as demandas pedagógicas?

É necessário entender que, embora o Movimento mantivesse no quadro de educadores, sujeitos em processo inicial de formação ou desprovidos de formação pedagógica, a formação ocorreu no processo, no próprio fazer-se da EI, exigindo uma formação sistemática. Conforme Dalmagro, Bahniuk e Camini, (2017, p. 173):

O setor de Educação do MST juntamente com as escolas em cada estado, organiza um programa de formação dos educadores

reivindicando o financiamento ou apoio das secretarias estaduais de educação, o que nem sempre se efetiva, porém nesse processo conta com a participação alguns professores das universidades públicas. São realizados cursos, encontros, seminários e oficinas, específicos para educadores das Itinerantes ou ainda que envolvem outros educadores das áreas de Reforma Agrária. Nesses espaços de formação são tratados de diversos temas necessários à transformação do conteúdo e da forma escolar, como por exemplo: concepção de educação, papel da escola, organização dos estudantes, relação trabalho-educação, planejamento de ensino e os conteúdos específicos de cada disciplina na escola, entre outros. Também há em cada escola uma formação local dos educadores, voltada ao estudo, avaliação da escola e ao planejamento coletivo das atividades de ensino.

Analisa-se que, na formação dos educadores no contexto do Movimento para além da vivência, ocorreram cursos formais direcionados às várias dimensões da aprendizagem, como observado anteriormente pelas autoras Dalmagro, Bahniuk e Camini, (2017). Conforme o MST, (2008, p. 17), “[...] para atuar nas Escolas Itinerantes, esses educadores passam por vários processos: vivência no Acampamento (sendo esta sua primeira escola de vida em movimento) [...]”.

Algumas famílias acampadas ainda não estavam convencidas que os educadores formariam-se no processo e conseguiriam escolarizar seus filhos. Nesse sentido, aflorou dúvidas entre alguns pais que, mesmo vivenciando o contexto de luta social, alimentavam a ideia da escola tradicional, pois ainda não possuíam clareza da luta travada pelo Movimento.

Diante do contexto da não-formação pedagógica dos educadores acampados, o Movimento investiu nos processos de formação dos educadores para além da vivência, que era a primeira escola dos educadores. O próprio MST (2008, p. 17) reforça e destaca os processos formativos destinados aos educadores do Movimento.

No que diz respeito a sua formação para atuar nas Escolas Itinerantes, esses educadores passam por vários processos: [...], cursos de formação continuada propostos em parceria com o Setor de Educação do MST, SEED e Escola Base; encontros, seminários estaduais e nacionais de Educadores das Escolas Itinerantes; cursos normais de Nível Médio no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, em Veranópolis [...].

Destacavam-se, ainda, a possibilidade dos educadores continuarem especializando-se em nível superior que era, sobretudo, obrigação dos educadores. Possibilitou-se, então, a oportunidade dos educadores cursarem a Pedagogia da Terra – curso no formato de alternância (etapa) para facilitar o processo de organização da escola no Acampamento – ofertado em parceria com várias Universidades do país. (MST, 2008).

Houve, ainda, educadores que optaram pelo curso Formação de Docentes, no próprio município. Reitera-se que um dos critérios para continuar atuando na EI, como já registrado anteriormente, era que todos os educadores dessem sequência ao processo de formação pedagógica.

Análisa-se que o Movimento não se restringiu ao processo de formação interna, trabalhou-se incansavelmente para oferecer o melhor aos educandos. No período inicial da EI no Paraná, destacaram-se, dentre os processos formativos, encontros, seminários estaduais e nacionais de educadores – dois encontros estaduais no âmbito da Formação dos Educadores do Movimento no Estado do Paraná. O primeiro ocorreu no ano de 2003, no Acampamento Dez de Maio em Quedas do Iguaçu no PR, o evento contou com a presença de 40 educadores dos Acampamentos onde já haviam a EI. Com maior destaque, o segundo Encontro de Formação dos Educadores aconteceu em Faxinal do Céu, também no PR, no ano de 2004. Em menos de um ano triplicou o número de educadores das seis itinerantes¹³⁶ organizadas até aquele momento, um total de 120 educadores.

Para suprir a ausência de formação pedagógica, os educadores eram submetidos à constantes cursos/reuniões de formação. A fotografia abaixo demonstra um dos momentos de formação interna, nas dependências do próprio Acampamento.

Fotografia 5 – Formação Pedagógica do Coletivo de Educadores no Acampamento Celso Furtado



Fonte: Ademir Cesar.¹³⁷

¹³⁶ EI Chico Mendes, EI Zumbi dos Palmares, EI Antônio Tavares, EI Paulo Freire, EI Olga Benário e EI Chê Guevara. (MST, 2008, p. 18).

¹³⁷ Conforme a fonte, muitos dos registros, arquivos da Escola Itinerante se perderam com os atos de

A fotografia marca um dos momentos de reunião pedagógica interna do Acampamento. Conforme destacado nas elaborações do MST, confirmado diversas vezes nos depoimentos, inicialmente os educadores atuavam apenas com o Ensino Médio, outros que dispunham de algum curso técnico¹³⁸, portanto, a formação no âmbito pedagógico, necessariamente, deveria ser constante, sobretudo, deveria ser tratado com seriedade e comprometimento.

A formação dos educadores no âmbito pedagógico, para além de ser uma necessidade, buscava também amenizar as preocupações apresentadas por alguns pais.

Nós concordamos de ter a escola no Acampamento, até para ficar perto dos nossos filhos e evitar possíveis constrangimento na cidade, analisamos ser melhor ter eles por perto, mas, nós pensávamos que viriam professores da cidade, professores formados, para dar aula para nossas crianças, mas não, foram os próprios acampados que assumiram essa tarefa. Num primeiro momento, eu mesma fiquei com receio, na verdade com dúvida quanto a escolarização dos meus filhos que ainda eram pequenos. Vários pais questionavam se seus filhos de fato iriam aprender naquela escola, ou só iriam aprender a ser militantes, cantar o hino do Movimento, essas coisas. (Pai 5, entrevistado em 22/04/2019).

Uma parcela dos pais acampados ainda não possuía clareza da luta que estavam inseridos. Foram muitos os questionamentos entorno da constituição da EI, quanto a acreditar em uma escola que estava sendo pensada e construída pelos próprios sujeitos acampados, neste sentido, houve um tensionamento dos pais relacionado a autenticidade da EI. Os educadores por sua vez, buscaram diariamente, por meio da atuação responsável, responder às famílias que a EI não era um faz de contas, tratava-se de uma escola séria.

No início da constituição da EI nós enfrentamos dificuldades, contradições, muitas dúvidas. As próprias famílias não acreditavam, “mas uma escola? quem cria escola não é o governo, o prefeito”. Teve muitas limitações e nós não podíamos errar, era nosso tarefa, fazer o máximo possível para que a escola funcionasse e desse certo, até para mostrar a comunidade interna e externa que criticava – “escola Itinerante no Acampamento, isso não ensina, só ensina coisa do MST”, nós explicávamos que não, ensinávamos sim, mas era nosso dever ensinar, explicar aos educandos do porquê eles estarem num acampamento, se não, não teria sentido, não explicar aquele contexto de luta. A escola teve inúmeras limitações, crítica de que o professor não tinha formação acadêmica, contradições das próprias famílias,

vandalismo que a escola sofreu no período de transição de Acampamento para Assentamento, momento em que a Escola Itinerante fica distante das famílias.

¹³⁸ Técnicos de diferentes áreas – meio ambiente, agrícola entre outros.

“como um professor sem formação vai dar aula para meus filhos?” eram situações bastante desanimadoras, mas com o andar da carruagem, com o tempo, os pais perceberam, acredito que a proposta de envolver as famílias na escola, de os pais acompanhar o processo e fazer-los parte da escola, passou confiança. Os filhos chegavam em casa com materiais com atividades, nisto, os pais começaram a ver que a escola realmente estava dando certo. (Educador 1, entrevistado em 24/04/2019).

Analisa-se que, pensar e construir a EI foi um grande desafio, sobretudo, ter que provar tanto para a comunidade externa quanto a própria comunidade acampada. O depoimento do educador 4, deixa transparecer a grande responsabilidade de fazer a EI, “por ser uma experiência nova, a primeira EI oficializada no Estado do Paraná, então a responsabilidade caía muito sobre nós, o Estado estava olhando o tempo todo para nós. Havia muitos pesquisadores na área da educação estudando a proposta da EI”. (Educador 4, entrevistado em 07/05/2019).

Como descrito anteriormente pelo educador 4, a inserção e a participação dos pais no contexto escolar foram fundamentais para os pais aprovarem a EI. Os pais foram envolvidos na construção das estruturas física, na organização da escola, nas atividades junto com os educandos em sala de aula. Os pais possuíam liberdade de participar do momento de escolarização dos filhos, ou seja, os pais eram presentes no cotidiano escolar dos estudantes acampados.

Aos poucos a EI Chico Mendes foi conquistando os pais que desconfiavam da proposta. A questão era não cometer deslizes que pudessem prejudicar o desenvolvimento da experiência Itinerante.

Era diferente estudar na EI, se eu precisasse ir no meu barraco durante a aula ou no recreio, era só dar alguns passos e já estava em casa [...] nós não podíamos fazer bagunça, todos os dias havia pais nos observando nas janelas e chamava-nos atenção, ou, a equipe da disciplina que ajudava a manter a ordem do Acampamento. Então era uma *escola diferente*, os pais eram muito envolvidos com a escola. (Educando 5, entrevistado em 07/05/2019).

Com o passar do tempo, os resultados da escolarização foram surgindo, confirmando a seriedade da experiência escola itinerante. Contudo, analisa-se que não foi uma tarefa simples, pois todo projeto que se destina a ser diferente, contrário ao tradicional, estará sujeito a limites, tensões e, sobretudo, contradições, conforme considera Kramer (1997).

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta

contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz consigo as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que por ser social e humana, aponta, isso sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997, p. 12).

Conforme a autora, nesse caminhar de desenvolvimento da proposta pedagógica itinerante destacou dificuldades que precisavam serem superadas. O desafio era buscar essas respostas que não estavam prontas, era preciso descobri-las. Os educadores, juntamente com as famílias, optaram pela persistência de buscar coletivamente o conhecimento por meio do processo de formação contínua.

Conforme mencionado anteriormente, a qualificação pedagógica dos educadores ocorreu no processo, foi se constituindo diariamente, conforme Kramer (1997), foi “[...] no caminho, no caminhar” que o aperfeiçoamento conduziu os educadores ao melhor desempenho no trabalho pedagógico.

No começo a gente tinha muito medo, medo não de saber ensinar, medo de errar, de não conseguir socializar os conhecimentos, as vezes eu ficava com medo de não saber responder as perguntas dos educandos, os momento de aula sempre era uma tensão, mas, no decorrer do tempo, com os cursos de formação e a própria organização pedagógica interna da escola, que era diariamente. Aquelas dificuldades foram superadas, cada dia a gente foi melhorando, notava-se pelo desenvolvimento dos educando que realmente eles estavam aprendendo. (Educador 2, entrevistado na data 24/04/2019).

Conforme o depoimento, o cotidiano e práticas da EI foram sendo aperfeiçoadas. Como forma de aprovação, sobretudo das famílias, a EI, por meio de atividades extracurricular, buscou ser percebida pelos acampados, como demonstra a fotografia abaixo.

Fotografia 6 – Educandos e educadores em atividade extracurricular pelo Acampamento José Abílio dos Santos.



Fonte: Ademir Cesar.

A manifestação dos educandos, juntamente com os educadores pelo Acampamento, buscava mostrar a organização e, sobretudo, reforçar a prática da EI. Embora com limites e contradições, a ideia era mostrar que a escola estava acontecendo e obtendo resultados.

Eu gostava da EI, nós fazíamos muitas atividades diferentes da escola onde eu estudava. Nós tínhamos nossa responsabilidade de estudar e tínhamos também tarefas extraclasse, era o que eu mais gostava, nós fazíamos apresentações, místicas, demonstração dos nossos trabalhos, mesmo com todas as dificuldades não havia escola melhor, a gente entendia que tudo aquilo era preciso. (Educando 5, entrevistado em 07/05/2019).

O fato dos educadores não possuírem formação pedagógica no processo inicial foi um limite, todavia, não foi determinante para não se desenvolver a proposta. Para além, evidencia-se que em paralelo as questões envolvendo os educadores, aparecem outras questões apontadas como limites a proposta, como por exemplo a nova fase da escola. A EI passa pela transição, de escola de Acampamento (2003-2005) à escola de Assentamento (2006-2007).

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA ITINERANTE CHICO MENDES NO PÓS ACAMPAMENTO

Do ponto de vista da luta pela constituição da escola, observa-se que o Movimento percorreu um longo caminho, seria apropriado o dito popular, “caminhou com as próprias pernas”. Pode-se que a EI Chico Mendes foi construída com pouca¹³⁹ interferência do poder público e com maior autonomia, “[...] menos controlada pelas amarras do Estado, da burocracia e do peso da forma escolar dominante”. (DALMAGRO; BAHNIUK; CAMINI, 2017, p. 171).

No entanto, o período de transição para escola de Assentamento demonstra uma fase de desconstrução pedagógica, na qual o Estado assume sua função controladora, pois “[...] o Estado não abre mão de sua função de controle ideológico [...]”. Se por um lado a EI foi construída na luta da própria comunidade Sem Terra, por outro, teve a ausência da participação da comunidade no âmbito da continuidade da escola no pós Acampamento. (RIBEIRO; ANTONIO, 2007, p. 6).

Vale ressaltar uma breve análise da jornada da EI Chico Mendes pós Acampamento, ou seja, a EI no Assentamento Celso Furtado. O ano de 2005, foi o período de mudanças para as famílias acampadas que aguardavam a terra, mudanças essas também no âmbito escolar. Segundo o MST, (2008, p. 52), “no final de 2005, às famílias que estavam acampadas, agora faziam parte do Assentamento Celso Furtado. Com esta modificação, às escolas deixam de ser Itinerantes e passam a ser Escolas de Assentamento”. O movimento de transição gerou preocupações dos envolvidos com a EI, pois se tratava de um processo de transição e, sem dúvida, acarretaria em novos desafios. A situação produziu muitas expectativas, questionamentos de como lidar com as mudanças que, sobretudo, eram necessárias.

[...] nós estávamos contente com a conquista da terra, mas, não sabíamos como seria a vida escolar dos educandos. Os educadores, cada um foi cuidar de seus lotes, não havia transporte suficiente para transportar os educandos até a escola que havíamos construído no Acampamento. Nós estudávamos como faríamos para manter a escola funcionando de modo que ninguém fosse prejudicado naquele momento. (Educador 4, entrevistado em 07/05/2019).

¹³⁹ Não podendo se dizer livre da interferência, pois, “[...] o controle do Estado, neste caso, [estava] presente nas Itinerantes também por meio da exigência de relatórios, interferência na definição no calendário escolar (das aulas e da formação de educadores), cobrança sobre os coordenadores para realizarem o controle aos demais profissionais na escola. (DALMAGRO; BAHNIUK; CAMINI, 2017, p.176).

A EI Chico Mendes passou pela experiência de transição e após dois anos de constituição, de escola do Acampamento, passou a ser escola de Assentamento. Conforme o depoimento do educador 4, analisa-se que novos conflitos, limites e contradições se expressavam no contexto da EI Chico Mendes. Todavia, negar a escola, desprezar a proposta escolar naquele momento, seria o mesmo que entregar as crianças ao abandono social. O momento era de pensar estrategicamente para não haver prejuízos na vida escolar dos educandos.

O processo de mudança das famílias gerou um descompasso no contexto escolar, exigindo providências imediatas. Conforme situa o educador 1, “[...] eram centenas de educandos sob nossa responsabilidade. Nós enquanto educadores, juntamente com o Setor de Educação, tínhamos consciência que havíamos feito um compromisso com a EI e, deveríamos cumprir com muita responsabilidade”. (Educador 1, entrevistado em 24/04/2019).

Tendo em vista o número aproximado de 1.039 famílias assentadas, distribuídas na extensiva área de Assentamento, surgiu a necessidade da descentralização da escola. Os anos finais do Ensino Fundamental – 5º a 8º ano – permaneceu com as atividades escolares no mesmo local de origem da EI. O Ensino Médio, por sua vez, continuou sendo atendido pelas escolas urbana como consta no depoimento do educando 5.

[...] eu me lembro, meus irmãos do 3º e do 4º ano estudavam na comunidade. Eu que cursava o Ensino Médio andava quase o Assentamento todo dentro de um ônibus para chegar na escola na cidade. O ônibus passava pela minha casa 9:45 e ia juntando os estudantes, deixava os do Ensino Fundamental na escola do Silo [EI Chico Mendes] e seguia até a cidade, quase sempre chegávamos atrasados na escola, eram todos os dias a mesma coisa. (Educando 5, entrevistado em 07/05/2019).

Conforme discussões do Setor de Educação e da Coordenação da EI, a Educação Infantil, bem como 1º ao 4º ano, foram organizados nas próprias comunidades. (MST, 2008). A construção das novas unidades escolares, nas comunidades do Assentamento, foi novamente de incumbência das famílias, observa-se que a movimentação entorno da educação dos Sem Terra ainda se sustentava na própria luta.

Analisa-se que a escola, mesmo condicionada em área já de Assentamento, ainda precisou ser realizada com os próprios recursos/condições das famílias. Considerando que os acampados já vinham de uma situação de vulnerabilidade, buscando se reestabelecer

nos lotes, ainda precisaram providenciar meios para construir as escolas para que seus filhos não perdessem o ano letivo.

Quando nós fomos para os lotes, precisou-se construir a escola e detalhe, nós não tínhamos nenhum recurso, mas a escola precisava ser construída, era nossa tarefa. Essa fase da EI, eu penso que foi a mais crítica. O desafio da escola era sobreviver com o pouco que se tinha, na verdade era algum material que foi dividido para se levar para as escolinhas das comunidades. Outro desafio era lidar com o povo, as famílias queriam desbravar suas propriedades, então era difícil para juntar todo mundo para construir a estrutura da escola. (Pai 1, entrevistado em 04/06/2019).

As famílias que haviam assumido o compromisso com a escola encararam os novos desafios de construir a estrutura física e reorganizar no âmbito pedagógico. A comunidade assentada entendeu a necessidade de priorizar a escola para as crianças. Certamente as dificuldades na nova fase da EI, multiplicar-se-iam de modo considerável, pois não se tratava mais de uma unidade, mas de dez unidades escolares distribuídas nas comunidades.

Comunidade Bom Jesus – Escola Rural Municipal Janete Santos; Comunidade Nossa Senhora Aparecida - Escola Rural Municipal Bela Vista; Comunidade Dez de maio – Escola Rural Municipal Luiz Carlos Prestes; Comunidade Palmital – Escola Rural Municipal Construindo o Futuro; Comunidade Novo Esperança – Escola Rural Municipal Vagner López; Comunidade Campo Novo – Escola Rural Municipal Antônio Rodrigues da Silva; Comunidade Orgânica – Escola Rural Municipal Sementes do Amanhã; Comunidade Renascer – Escola Rural Municipal Roseli Nunes; Comunidade Doze de Julho – Escola Rural Municipal Doze de Julho; Comunidade Nova União – Escola Rural Municipal Cleuza López Bueno. (MST, 2008).

O esgotamento das famílias em conviver com a precariedade e o descaso das autoridades competentes, em relação à escola, chegou ao limite. Ações de tensionamento ao poder público obrigou os governos, estadual e municipal tomar uma atitude.

Em 2006, a Secretaria de Estado da Educação regulamentou às escolas Chico Mendes e a Escola Olga Benário que passava pelo mesmo processo de transição – ambas com o Ensino Fundamental e Médio – no entanto, a Rede Municipal de Ensino alegou falta de condições financeiras para atender os anos iniciais. (MST, 2008, p. 52).

A falta de comprometimento e descaso do governo municipal acarretou na permanência das escolas na condição de Itinerante por mais um ano letivo. Diante das condições precárias, o poder público municipal foi pressionado pelas famílias obrigando-

o a contribuir de alguma forma com as escolas recém formadas nas comunidades. Esse responsabilizou-se pela construção de uma estrutura/salas em cada comunidade. A medida amenizou a situação, no entanto, não supriu demandas básicas como a falta de materiais escolares, saneamento básico, dentre outros.

Com a promessa de que o prefeito iria construir as salas de aula, nós seguimos desenvolvendo o trabalho pedagógico naquelas condições, eu penso que fomos muito vitoriosos por conseguir sobreviver a tudo. Nas escolas das comunidades não tinha o essencial como água para as crianças, então os educadores que buscava água em alguma vertente próximo a escola, ou, aonde fosse mais perto da escola, em algum vizinho. (Educador 5, entrevistado em 24/04/19).

Com os encontros e desencontros da escola concebida na luta do povo Sem Terra, a escola deixa a itinerância e vincula-se a Rede Municipal de Ensino. As 10 Escolas Itinerantes organizadas nas Comunidades passaram a ser de responsabilidade municipal, todavia, mais uma vez, o cenário escolar gerava preocupações. A escola passava novamente pelo processo de transição, uma mudança dolorosa, que rompia com os princípios do Movimento, rompia com a proposta desenvolvida no contexto do Movimento. Conforme o MST (2008, p. 53),

Durante o processo de transição, os limites ficaram evidentes, sobretudo no campo pedagógico, uma vez que houve a imposição de um novo Projeto Político Pedagógico nas escolas recém criadas, em especial no que se refere aos conteúdos escolares e ao seu planejamento que fora organizado por bimestres sem o vínculo com os temas geradores, anteriormente, trabalhados.

A organização da EI possuía um caráter diferente da escola capitalista, ela buscava desenvolver um currículo com vistas para as várias dimensões da formação humana, portanto, não partia de um currículo pronto, mas de um currículo a partir da realidade dos sujeitos.

Para além das diferenças no currículo escolar, na nova fase da escola, houve a imposição de avaliações classificatórias, por meio de provas que resultavam em notas, diferentemente da EI que assumia o processo avaliativo de modo “[...] dialógico, diagnóstico, articulado e contínuo”. (MST, 2008, p. 33).

Conforme os princípios do Movimento, o processo avaliativo era mais que um momento de prova, era necessário levar em consideração a junção dos elementos de participação, organização, criatividade, disciplina, companheirismo, seminários, trabalhos escritos, grupos de trabalhos, discussões livres e avaliação escrita, no entanto,

o último instrumento deve ser um momento de conclusão de um assunto “[...] Não podemos ver somente os acertos e erros, mas sim aproveitar os mesmos para retomar as questões que assim exigirem” (PPP, 2000, p. 26, 27). Conforme o documento referenciado – PPP –, o processo de avaliação precisava “registrar todos os passos do processo desencadeado para ir melhorando a prática [...] analisando a aprendizagem como um todo, pois, [a avaliação] parte da prática de vida e não apenas de conteúdos de sala de aula”. Para além do processo avaliativo, diferente da forma escolar capitalista, a EI possuía como proposta organizativa os Ciclos de Formação¹⁴⁰, que fundamentavam no desenvolvimento humano, separados “numa temporalidade: infância – pré-adolescência – adolescência – juventude – idade adulta – velhice” (MST, 2008, p. 27). Dentre outros, isso significava um diferencial na estrutura pedagógica da EI.

Observa-se que, com a transição da EI para as Escolas Municipais e Estaduais, os princípios educativos e a organização pedagógica do Movimento foram se desfazendo. As práticas – temas geradores¹⁴¹, Ciclo de Formação, avaliação contínua do sujeito¹⁴² – desenvolvidas ao longo dos anos, foram se esvaindo com a institucionalização da escola capitalista.

O processo de transição, de EI para escola municipal, movimentou também o quadro de educadores. Na lógica da escola municipal, novos educadores, com formação pedagógica, concursados, atuariam na nova fase da escola, nesse sentido, houve um tensionamento dos educadores do Movimento ao governo municipal para realização de concurso. Conforme o MST (2008, p. 53), “[...] novas negociações e pressões foram necessárias, resultando no concurso que se efetivou em 10 de fevereiro de 2008, com êxito de poucos educadores”.

O baixo índice de aprovação dos educadores da Itinerante no Concurso, limitou a continuidade da proposta.

¹⁴⁰ “Os ciclos de formação consistem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encarnam a aprendizagem como direito da cidadania, propõem o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescente (9 a 11 anos); e adolescência (12 a 14 anos)”.

¹⁴¹ “Temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para as crianças como para a comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, o tipo de avaliação, tudo isso.” (MST, 2005. p. 55).

¹⁴² Avaliação contínua “[...] é um processo constante, participativo e democrático. Ela abrange todos os momentos do processo educativo, envolvendo todos os sujeitos inseridos neste processo (educandos, educadoras comunidade, núcleos de base ...), dentro de cada espaço de discussão (grupos de atividades, conselhos de classe, assembleia de turma, assembleia de educadoras, assembleia da escola, ...), permitindo que todos possam ser avaliados, se auto-avaliar, e se avaliar entre si.” (MST, 2005. p. 2200).

[...] nós fizemos o concurso, mas a aprovação dos educadores do nosso coletivo foi limitada, assim, a nossa organização de planejamento, estudo, formação “foi tudo de água abaixo”. Então, os poucos educadores aprovados no concurso, não conseguiam mais manter a proposta da EI, sabe aquele ditado “uma andorinha só não faz verão”, mais ou menos isto. (Educador 1, entrevistado em 24/04/2019).

O Coletivo de Educadores, como toda a estrutura pedagógica construída pelos sujeitos Sem Terra, foram substituídos por outra dinâmica, conforme às exigências do sistema tradicional capitalista.

No âmbito dos educadores do Colégio Chico Mendes, vinculado à Rede Estadual de Ensino, em sua maioria foram educadores temporários, selecionados pelo sistema do Processo Seletivo Simplificado (PSS). “Os professores que atuavam na Rede Estadual se deslocavam da cidade, todo ano era um coletivo de professores diferente – eles não gostavam muito de estar no meio dos Sem Terra, mas tinha aqueles que se identificava com o Movimento”. (Educador 1, entrevistado em 24/04/2019). Como se observa, o sistema adotado pela Rede Estadual de Ensino bem como a Rede Municipal, no âmbito do professorado, bem como na forma tradicional de ensino, foi contrário aos princípios do Movimento que considerava a bagagem, o reconhecimento do educador da luta pela terra num país de latifúndio, que conforme a educadora militante do Movimento Caldart (2001), quanto mais firme esse reconhecimento, mais o educador conseguiria ajudar os educandos na aprendizagem do ser, afirmando sua identidade Sem Terra. Nesse sentido, como analisado anteriormente, o educador deveria possuir vínculo, conhecer a realidade, o cotidiano dos educandos e construir uma pedagogia voltado ao sujeito, em favor da própria dignidade, sobretudo, desenvolver um currículo em consonância com a realidade dos sujeitos. Todavia, os elementos considerados essenciais pelo Movimento, foram desconsiderados no processo de continuidade da EI, a partir de sua transição para a escola de Assentamento, gerando um descompasso na proposta pedagógica da educação dos Sem Terra.

Ressalta-se que a escola, a educação no âmbito do Movimento, não desconsidera a qualificação formal, científica do educador, todavia, entende que os elementos citados seriam relevantes à educação dos sujeitos Sem Terra e deveriam estar articulados ao processo educativo dos educandos possibilitando um saber melhorado, um conhecimento mais apurado dos fenômenos da vida.

Embora não seja o recorte deste estudo, no entanto, consideram-se relevante analisar, ainda que de modo sucinto, o quadro de docentes no Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, após seu vínculo com a Rede Estadual de Ensino.

Quadro 4: Relação de docentes do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes (CECCM) 2020

Docentes padrão ¹⁴³	10
Docentes PSSs	11
Docentes que atuaram como educadores no processo de constituição da EI	0
Total de docentes	21

Fonte: Dados fornecidos pelo CECCM, compilados pela autora.

Após treze anos (2007-2020) da Secretaria de Estado da Educação ter assumido a EI, observa-se que há um abismo entre os princípios pedagógicos da EI e do MST no atual CECCM. Conforme o quadro acima, não há educadores do período da instituição da EI Chico Mendes, os educadores que lutaram bravamente pela constituição da EI. Observa-se que a política por educadores com a práticas educativas voltadas aos sujeitos do campo não está contemplada no contexto do CECCM.

Atualmente (2020), o número de docentes PSSs do CECCM basicamente se equiparam ao número de docentes padrão. O CECCM conta com a problemática da rotatividade dos docentes PSSs, que inviabiliza o processo de vínculo com a escola, com a comunidade e, principalmente, com os educandos, rompendo com a ideia de conhecer a realidade dos educandos. No Projeto Político Pedagógico (PPP) do CECCM não consta quanto às características que o educador que atua no campo deva ter, meramente destaca o professor como sendo o “profissional capaz de desenvolver uma prática pedagógica comprometida e que assegure a todos os alunos tornarem-se pensadores”. (PPP CECCM, 2014, p. 21). Desta forma, avalia-se que não há uma política escolar que assegure aos educandos que seus educadores reconheçam a luta pela terra, a realidade do povo Sem Terra. Entende-se que houve uma ruptura com os princípios pedagógico do Movimento.

Enquanto processo de luta pela terra e por educação, subentende-se que o Movimento interno do Assentamento Celso Furtado não avançou, não foram desenvolvidas práticas colaborativas na esfera da educação dos Sem Terra. Tanto no

¹⁴³ **Professores** que são aprovados em concurso público – Professor efetivo.

âmbito estadual como no municipal houveram enfraquecimentos das lutas internas ao Assentamento Celso Furtado, no sentido de manter ativas as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de luta dos Sem Terra.

A coletividade e organização para as lutas não aparecem como no período da constituição da EI. Certamente, a nova estruturação da comunidade Sem Terra – fase de Assentamento – tenha contribuído para o distanciamento das práticas organizativas existentes no período de Acampamento.

Analisa-se, no Assentamento Celso Furtado, certa desestruturação organizacional. As instâncias organizativas do período de Acampamento – *educação, finanças, frente de massa, saúde, disciplina, formação, alimentação, comunicação, infraestrutura, gênero, esporte e lazer* – não são mais priorizadas no Assentamento. A comunidade se apresenta pouco atuante, revelando um descompasso em relação a militância experienciada no período do Acampamento.

Para uma possível reorganização do Assentamento, considera-se importante a organização da comunidade assentada. Conforme o MST (2005, p. 2010),

A comunidade precisa conquistar um espaço e contribuir com o processo pedagógico na escola através das lideranças e das Equipes ou Setores do MST que passem a acompanhar o funcionamento da escola, da participação nas instâncias e em seminários ou plenárias onde possam avaliar, refletir e apontar os rumos do processo de aprendizagem-ensino e da proposta política e pedagógica que ali se desenvolve. Os membros da comunidade também podem ajudar como voluntários. [...] A comunidade pode organizar a sua participação na Escola indicando monitores nas oficinas; monitores nas unidades de produção; orientadores do tempo esporte; e participando nas atividades pedagógicas: pessoas que contribuam nas aulas, ou substituam os professores quando estão em cursos de formação, por exemplo. [...] O assentamento ou acampamento deve ter uma Equipe de Educação ou um Coletivo de Educação ou o Setor de Educação que se preocupe com todos os processos educativos e culturais em andamento, e na necessidade de como implementar os ausentes, mas necessários. O papel desta equipe ou coletivo é acompanhar com carinho a escola e garantir o seu vínculo com a organicidade do MST. Também garantir que o Conselho Escolar cumpra suas tarefas no processo de gestão democrática da escola.

Embora a escola tenha sido assumida pelo sistema tradicional capitalista de educação, há de ser construídos espaços onde a comunidade, consciente de sua atuação, possa contribuir e acompanhar o processo pedagógico da escola/colégio. Conforme a proposta de organização escolar do MST, a comunidade precisa conquistar espaço no contexto escolar por meio das lideranças e dos setores, assim, a comunidade pode acompanhar e ajudar coletivamente os educadores, os rumos do ensino-aprendizagem.

A ausência de organização no contexto do Assentamento representa ter contribuído para que o Estado retomasse a diretividade do processo pedagógico da escola,

recompondo a forma escolar capitalista no âmbito da escolarização de crianças e jovens do Assentamento Celso Furtado, desconsiderando toda e qualquer prática educativa diferente e, no caso da experiência da EI, contrária aos interesses dominantes.

A EI Chico Mendes enfrentou contradições limites e tensões nos diferentes aspectos de sua trajetória, todavia, insistiu na construção de uma proposta escolar diferente dos moldes tradicionais capitalista. Por necessidade, a EI Chico Mendes constituiu-se na luta do povo Sem Terra. Em meio às dificuldades do Acampamento, a escola construiu a própria estrutura físico e pedagógico, no sentido de garantir o direito a educação escolar da classe trabalhadora Sem Terra. A escola deixou a itinerância e foi vinculada ao sistema tradicional de ensino. Todavia, marcou a história de luta e conquista da educação do povo Sem Terra, uma proposta educacional desenvolvida no bojo da EdoC.

A política pública da EdoC e a instituição das escolas do campo foram base essenciais no âmbito da garantia de direitos. Foi e é a partir da ação dos Movimentos Sociais que a política da EdoC colocou-se no marco da diversidade das populações brasileiras do campo, no sentido de garantir o direito à educação dos povos do campo. Nesse contexto, a experiência da EI Chico Mendes se inseriu no processo de luta da classe trabalhadora do campo para assegurar a educação dos seus sujeitos, colocando, como central, a necessidade de seguir lutando por um projeto educacional que valoriza a realidade e a identidade Sem Terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dias passaram, as informações foram sistematizadas e ao chegar neste momento, considera-se ser relevante a retomada das indagações iniciais que orientaram este estudo, de modo a evidenciar de onde foi partido. No âmbito da história da luta, organização e conquista da EI Chico Mendes, como se desdobram as discussões em torno da construção da escola no interior do Acampamento José Abílio dos Santos? 2) A organização dos educadores, educandos, pais e mães possibilitou a concretização da EI? 3) Como o processo de organização da Escola Itinerante foi vivido/experenciado pelos sujeitos envolvidos?

A retomada dessas interrogações leva a refletir quão ampla são as questões envolvendo os sujeitos da luta pela terra, que o movimento da história é amplo e contínuo, possibilitando analisar várias dimensões. Nesse sentido, as informações acumuladas, ou, os resultados aqui expressados, sugerem novas pesquisas no sentido de continuidade de investigação da temática, pois outras Escolas Itinerantes surgiram e seguem numa condição semelhante da experiência EI Chico Mendes, cada uma com sua particularidade somam na história de luta do povo Sem Terra.

Ressalta-se que este estudo são considerações parciais de um processo escolar itinerante e não cabe a este estudo expressar, aqui, elementos de conclusão, pois o movimento da história não terminou, continua.

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou um retrospecto da história de luta pela terra, da Questão Agrária brasileira e, ainda, evidenciar a ausência de políticas de Reforma Agrária em nosso país. Nesses aspectos, a luta dos sem terra, historicamente girou entorno do processo de Reforma Agrária, que entende-se abranger amplamente às esferas sociais, que dentre elas, compreende a questão da educação, em especial a educação dos menos favorecidos, que inclui os Sem Terra. Todavia, foi observado, no decorrer dessa pesquisa, indícios que o Brasil não dispõe dessa política, ou seja, conforme a afirmação de Stédile (2012, p. 665) “[...] no Brasil nunca houve um processo de Reforma Agrária [...]”. Segundo o autor, o que existe são programas de governo que buscam distribuir terras a famílias camponesas, nesse sentido, surge uma camada social carente de políticas pública, desprovidas de visibilidade e desfavoravelmente ocultadas pela sistêmica ordem capitalista. No entanto, observa-se que, embora na invisibilidade, estes sujeitos constroem suas histórias.

O presente estudo, dentre outros citados ao longo desta pesquisa, comprova que

os “homens simples,” os menos favorecidos, podem ser ocultados na história de viés capitalista, podem ser desprovidos de visibilidade, mas não desprovidos de história, sobretudo, das histórias de lutas que desde um passado longínquo permeiam suas vidas. Ao analisar estas questões, foi possível verificar a necessidade de contribuir, ainda de forma singela, com a história, sobretudo, com a história do povo Sem Terra (SPÓSITO, 1993).

Desde o início desse estudo, o desafio foi retomar a memória dos sujeitos Sem Terra para analisar a história de luta, organização e conquista da EI Chico Mendes no Estado do Paraná. Para tanto, colocando-se juntamente com os sujeitos (educadores, educandos, pais e mães), protagonistas desta história, para mergulhar no passado da EI e trazer a superfície às particularidades dessa história, ou seja, às evidências da luta pela escola dentro da história de luta pela terra e por Reforma Agrária, entendendo que a experiência, bem como a participação dos sujeitos no processo da organização da EI, não podem permanecer aprisionadas na memória dos protagonistas desta história.

Ao buscar reconstruir essa história, evidenciar às práticas cotidianas dos excluídos do projeto de sociedade capitalista, foi desafiada algumas regras, pois, “[...] esse tipo de pesquisa procura desvendar a história dos homens simples que foram proibidos de fazer sua própria história.” (SPOSITO, 1993, p. 27). Com esta reflexão, busca-se uma análise por meio da qual pudesse valorizar a história realizada pelos sujeitos anônimos, ou seja, o desenvolvimento desta pesquisa almejou proporcionar um olhar da história representada de baixo para cima, construída a partir da realidade cotidiana dos sujeitos trabalhadores Sem Terra.

Vale ressaltar que, ao retomar a memória dos sujeitos (educadores, educandos, pais e mães), participantes do processo de luta, organização e conquista da EI Chico Mendes, permitiu-se observar que foi no contexto da luta pela terra que houve o desenvolvimento nos Sem Terra de um nível de consciência social, quando os sujeitos acampados ocuparam-se de pensar a própria educação, ousaram construir a própria escola, uma *escola diferente* da escola capitalista, uma proposta escolar que caminhou na contra mão da educação tradicional.

O desafio contra às forças hegemônicas foi tomado na prática educacional do Movimento por meio do anúncio de uma forma escolar diferente. Mesmo diante de uma forma escolar instituída historicamente, o Movimento por meio de seus sujeitos (educadores, educandos, pais e mães), ousou anunciar e potencializar uma educação comprometida com o processo de conscientização, uma educação em favor do oprimido. O novo jeito de fazer educação, voltado para as várias dimensões humanas, no âmbito da

transformação social eram os pontos característicos da escola do povo Sem Terra, características da EI Chico Mendes.

Os Sem Terra entenderam a necessidade de discussão sobre a educação de seus sujeitos, uma educação que atendesse as diferenças sociais, culturais, uma educação que fizesse sentido na vida dos sujeitos Sem Terra. Essa ousadia do Movimento resultou na construção e consolidação da EI Chico Mendes, uma escola pública do campo, aprovada legalmente pelo Estado como primeira experiência de EI no Estado do Paraná.

Observou-se no decorrer da pesquisa que, embora foram aproximadamente quatro anos de experiência da EI, um período relativamente curto em relação a organização das instituições escolares tradicionais, essa experiência envolveu inúmeras questões que demandou o travar de muitas lutas, persistência, sobretudo, ousadia dos Sem Terra para superar em certa medida às contradições, os limites e as tensões geradas pela decisão de assumir e construir uma escola a partir de sua gente.

A partir do resgate da memória dos sujeitos, evidenciou-se que EI Chico Mendes foi gestada no interior do movimento da luta pela terra, desprovida de recursos econômico e desassistida pelo poder público. Destacou-se, ainda, que a escola não surgiu por mero capricho dos Sem Terra, ela emergiu em meio às dificuldades do processo, por necessidade de suprir a demanda escolar de centenas de crianças acampadas que foram tratados desigualmente no contexto escolar urbano.

A pesquisa deixa transparecer ter havido uma enorme contradição em relação a escola que dizia ser pública. Conforme os relatos dos entrevistados, a escola tradicional capitalista não dispôs de condições justas no âmbito da igualdade escolar para compreender o público Sem Terra, marginalizou-os também do contexto escolar. Observa-se, também, que a garantia do direito a educação pública estabelecida na Constituição Federal antecedeu a sua efetivação, o que contribuiu efetivamente para o tensionamento das famílias ao poder público, responsável por garantir a educação a todos os sujeitos inclusive aos Sem Terra. Nesse contexto, a pesquisa destaca o enfrentamento constante dos Sem Terra com o Estado capitalista para que este garantisse o direito à educação escolar dos sujeitos acampados.

Conclui-se que foram as necessidades desencadeadas no processo de luta dos menos favorecidos que impulsionaram as lutas, as reivindicações sociais e, dentre elas, as reivindicações pela educação escolar no contexto do Movimento, ou seja, são os elementos de desigualdades e injustiças sociais provocados pela sociedade de classes e materializados na desassistência do Estado que impulsionam os Sem Terra a construir a

escola física e pedagogicamente diferente da escola tradicional capitalista. Não é bastante reafirmar e o contexto histórico também evidencia que a EI Chico Mendes não foi construída por mera vontade das autoridades competentes, a escola foi construída a partir da luta e tensionamento dos acampados ao poder público. Os resultados alcançados pelos Sem Terra são necessariamente advindos das lutas, pressão e não por políticas pensadas para estes trabalhadores.

No âmbito das discussões sobre o desenvolvimento da proposta escolar itinerante no Paraná, evidenciou-se que o Setor de Educação do Movimento buscou respaldo pedagógico na experiência escolar itinerante existente no Rio Grande do Sul, desde então, o desenvolvimento da proposta no Paraná, especificamente no Acampamento José Abílio dos Santos, foi movido e assumido pelos sujeitos do próprio Acampamento (educadores, educandos, pais e mães). Não há dúvida que a atitude e a participação ativa dos sujeitos acampados contribuíram efetivamente para consolidar a EI.

No âmbito da participação e determinação dos sujeitos (educadores, educandos, pais e mães), no processo de constituição e consolidação da EI, nota-se que a partir do resgate da memória dos sujeitos Sem Terra que a coletividade dos acampados e, principalmente, do coletivo dos educadores Sem Terra foi determinante no desenvolvimento da proposta escolar no contexto do Movimento. Mesmo sem saber onde e como chegariam com a proposta, os sujeitos acampados optaram por manter a escola, mesmo em condições muito precárias, pois o poder público afirmava não ter condições de assumir a escola, mas a determinação dos Sem Terra em lutar pela permanência da escola falou mais alto.

O resgate da memória dos sujeitos Sem Terra possibilitou entender o real compromisso dos Sem Terra com a escola. Mesmo no pós Acampamento, ou seja, quando o Acampamento passa a ser Assentamento, a escola ainda permaneceu sob os cuidados dos Sem Terra.

No âmbito Estadual, a EI Chico Mendes foi vinculada à Rede Estadual de Ensino em 2007, já a Rede Municipal foi vinculada em 2008. Observa-se que a história da educação dos Sem Terra não terminou com o fim da experiência escolar Itinerante. Houve uma recomposição do papel do Estado nesse processo que passou a exercer o controle pedagógico e burocrático sobre a escola. A necessidade de adequação ao calendário, ao currículo e as formas avaliativas oficiais contribuíram para que a forma escolar capitalista fosse se impondo frente a proposta do Movimento da *escola diferente*, que foi experienciada na EI. Nesse processo, foi decisivo a substituição dos educadores, por

professores vinculados a Secretaria do Estado do Paraná, a maioria, sem vínculo com a luta do MST.

Contraditoriamente, embora houve a experiência da luta no período do acampamento, observou-se a dificuldade de ação/mobilização vindo da comunidade assentada em Quedas do Iguaçu face a ofensiva e tomada da escola pelo Estado de maneira efetiva. A escola conquistada pelo povo Sem Terra não teve continuidade, houve uma ruptura com os princípios pedagógicos do Movimento. A proposta escolar, a luta do Movimento por uma educação escolar diferente foi se esvanecendo, recompondo-se às práticas escolares capitalistas.

Assim, se por um lado a participação dos sujeitos (educadores, educandos, pais e mães) marcou positivamente a história de luta pela educação escolar dos Sem Terra, por outro, no pós Acampamento, a história evidencia a ausência destes sujeitos no processo, ou seja, a luta pela educação diferente pautada na luta da comunidade não teve continuidade, não houve mais o mesmo engajamento e compromisso. A participação coletiva dos sujeitos se ausentou com a consolidação do Assentamento, bem como a própria organicidade do MST se enfraqueceu na comunidade, havendo um recuo organizativo no contexto do Assentamento Celso Furtado – ausência de liderança, instâncias organizativas.

O enfraquecimento da organização interna do MST no Assentamento Celso Furtado demonstra ter contribuído para a não efetivação de um debate afincado em torno da educação dos Sem Terra. Debate este, que poderia incorporar parcela de educadores formados/licenciados nas diferentes disciplinas e modalidades de ensino, contribuindo para que estes pudessem ter voz na comunidade e pudessem contribuir com uma educação diferente. Todavia, atualmente não há espaço para quem lutou pela existência da escola, como se os educadores não pudessem “entrar na própria casa”.

Tal constatação remete às contradições colocadas pela mudança da condição de acampado - sem-terra, sem escola - para a condição de assentado - com terra, com escola, e as implicações desse processo na constituição do sujeito Sem Terra, sujeito coletivo. No caso aqui estudado, há indícios de rompimento com esta identificação com a luta, com a organização na passagem do acampamento ao assentamento. Questão que merece ser melhor estudada e que não tem-se condições de aprofundar aqui, mas são importantes de serem apontadas, inclusive porque entende-se que a memória dos sujeitos entrevistados revelam a potencialidade de luta demonstrada por eles em determinado momento histórico. Reviver a memória Sem Terra, no contexto da luta pela escola no acampamento,

parece fundamental para que esta potencialidade de luta e organização se mostre viável e possível, ainda que num outro contexto.

Assim, destaca-se que retomar o trabalho de base é fundamental. Conforme Peloso (2009, p. 27), retomar o trabalho de base não significa repetir as práticas do passado, todavia, “[...] é o resgate de uma estratégia de um caminho de luta e organização que envolve os próprios interessados no conhecimento e soluções dos desafios individuais e coletivos”. Como ressalta o autor, o resgate de estratégias organizativas poder-se-iam buscar soluções para os desafios, que permeiam a realidade do Assentamento. O resgate da memória dos sujeitos demonstrou que a organização dos Sem Terra possibilitou a conquista da própria escola. Nesses aspectos, considera-se a importância da retomada dos processos organizativos, reforçar e valorizar a identidade Sem Terra, retomar as lutas do Movimento, seriam elementos que possibilitariam a continuidade da luta, sobretudo, demarcar as conquistas e ocupar os espaços conquistados pelo Movimento Sem Terra.

Esta pesquisa marca um processo positivo no âmbito da luta dos Sem Terra, mas aponta lacunas, questões não resolvidas que carecem serem identificadas para o avançar da educação, da escola dos Sem Terra. Conclui-se que é essencial identificar onde não foi possível uma ação continuada do Movimento. Agir é fundamental para rever e corrigir o que faltou, seja para reverter ou intervir nas demais práticas escolares itinerantes, pois, conforme Camini, (2009, p. 219), a EI é um processo em construção, “[...] uma construção em que se entrelaçam avanços e recuos [...] permeados de focos de limites, tensões e contradições, dado o contexto social capitalista em que ela nasceu e vem se desenvolvendo”.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 479-483.

BAHNIUK, Caroline. CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p.333-339.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade. In: **Ensaio da psicologia social**. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

CALDART, Roseli. SCHWAAB, Bernadete. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos Acampamentos e Assentamentos. (1990) In: **Dossiê MST Escola**. Veranópolis, RS. 2005.

CALDART, Roseli. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM Antônio; BELTRAME, Sonia; FRANZONI, Soyara; PEIXER, Zilma Isabel (Org.). **Educação do Campo: Reflexões e perspectivas**. 2 ed. Florianópolis. Insular 2011. p. 145 - 187.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra acompanhamento às Escolas. **Boletim da Educação nº 8**. ed 1. São Paulo, 2001.

_____. Educação do Campo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 259 – 266.

_____. Educação Do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II: Questões para reflexão**. Brasília, DF, 2010.

_____. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7. p. 67-86.

_____. **Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

_____. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIM César, CALDART, Roseli S. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. 2000.

_____. O MST e a ocupação da escola. In: **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo, editora Expressão Popular, 2004, p. 221- 315.

CAMINI, Isabela. DALMAGRO, S. L. BAHNIUK, Caroline. Escola Itinerante do MST: 20 anos de aprendizados na luta. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 168-184, ago. 2017.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista**. 2008 Tese de doutorado em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CASTANHA, A. P.; FACCHI, J. Z. K. Memórias das Escolas Normais de Cascavel-PR: desafios à preservação. Revista **HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 162-180, mai. 2012.

CASTRO, E. G. de. Juventude do Campo In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 439 – 445.

CECCM – Colégio Estadual do Campo Chico Mendes. **Projeto Político Pedagógico**. Quedas do Iguaçu, PR: SEED/PR, 2014.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Agroindústria. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 74-81.

CLAUDIO, F. G. **Entrevistas realizadas em 2019: Pesquisa para elaboração da dissertação**. Entrevistadora: Fabiana Gonçalves de Souza Claudio. Quedas do Iguaçu. UNIOESTE, 2019.

_____. **Colégio Estadual do Campo Chico Mendes: uma análise de sua trajetória histórica no âmbito da luta pelo direito à educação escolar**. – 2017. 68 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2017.

Colégio Estadual Irací Salete Strozack – Ensino Fundamental e Médio. **Proposta Político Pedagógica**. Rio Bonito do Iguaçu, PR, 2000.

CONDETEC. **Diagnóstico Socioeconômico: Território Cantuquiriguaçu Paraná**. Curitiba, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1996.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A Escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 235 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Catarina, no Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2010.

DAVID, de Cesar; FONTOURA, Sandra Isabel da S. Educação Popular e Trabalho nas Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST no Rio Grande do Sul. In: MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar de (Orgs.). **Espaços-tempos de itinerância: interlocução entre Universidade e a escola itinerante do MST**. Santa Maria: Ed. UFSM: 2006. p. 101-126.

DATALUTA. **Banco de dados da luta pela terra. Relatório 2006**. Coordenação Geral Bernardo Maçano Fernandes.

Disponível em:

http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_brasil_2013.pdf Acesso em 01 de março de 2019.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Acampamento In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 21.

_____. Agronegócio e Reforma Agrária. In: **Construindo um estilo de pensamento na Questão Agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Inclui bibliografia - Presidente Prudente, 2013. p. 140-145.

_____. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra – MST (1979-1999), 1999**. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7. p. 39-66.

_____. Formação e territorialização do MST no Brasil. In: CARTER, Miguel. (Org.). **Combatendo a Desigualdade Social: o MST e a Reforma Agrária no Brasil**. São Paulo. Ed. UNESP, 2010.

_____. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 498.

_____. **“Que Reforma Agrária?”** XIV Encontro Nacional de Geografia Agrária, Unesp/Presidente Prudente, 1998, mimeografado.

FERNANDES. B. M.; CERIOLI. P. R.; CARDART. R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: Molina. M.C.; Jesus. S. M.S. A.(Org.) **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília – DF caderno nº 5 coleção por uma educação do campo. 2005.

FERNANDES, Florestans. **Os circuitos da história**. São Paulo, HUCITEC, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos. Materialismo Histórico Dialético: pontos e contra pontos. **Caderno do Iterra**, Veranópolis, v.7, n,14, p.45-59, nov. 2007.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: teoria e Prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FRIGOTTO. Gaudêncio. Educação omnilateral. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 267 – 274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação. In: MUNARIM Antônio; BELTRAME, Sonia; FRANZONI, Soyara; PEIXER, Zilma Isabel (Org.). **Educação do Campo: Reflexões e perspectivas**. 2 ed. Florianópolis. Insular 2011. p. 19-46.

GEHRKE, Marcos. **Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST**. 2010. p.168. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2010.

GRAZIANO DA SILVA, José. O desenvolvimento da capitalismo no campo brasileiro e a Reforma Agrária In: Stédile J. Pedro. (Org.). **A questão agrária hoje**. Rio Grade do Sul. Universidade. 2002. p. 137-143.

_____. **O que é questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Paraná: **Plano Regional de Reforma Agrária**, 1986.

IURCZAKI, Adelmo. **Escola Itinerante: Uma experiência de Educação do Campo no MST**. 269fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2007.

KNOPF, Jurema de Fatima. **A relação entre o MST-PR e o Governo Roberto Requião: análise da política da Escola Itinerante (2003 – 2010)**. – 2013. 155 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: Identidade e políticas públicas. **Coleção por uma educação básica do campo**. nº 4. Brasília, 2002.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídio para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**. Ano8, nº 90, 1997.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAO TSÉ-TUNG. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999

MARCELITES. Elder José. **Território da cidadania Cantuquiriguaçu e Assentamento Celso Furtado: modelos de desenvolvimento em análise**. Presidente Prudente – SP, 2011. 77 p. (monografia) – Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho”.

MARTINS, S. A. **A Formação Política da Juventude do Movimento Sem Terra no Estado do Paraná**. Florianópolis, SC, 2009. 281 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.

MARTINS, José de Souza. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, João Pedro. (Org.). **A Reforma Agrária e a luta do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 11-76.

_____. **Não há terra para plantar neste Verão**. Petrópolis, Vozes, 1986.

MARX, Karl. **O capital** (v. 1, t. 2). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MENDONÇA, Sônia Regina. A classe dominante agrária: natureza e comportamento 1964-1990. In: STÉDILE, João Pedro. (Org.). **A questão agrária no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 208.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do direito à Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7.

MOLINA, Mônica Castagna; Sá. A escola do campo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MONTAÑO, Carlos e Duriguetto, Maria Lúcia. **Estado classe e movimento social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MST. Dados quantitativos de famílias envolvidas na Questão Agrária – Região Centro – Oeste do Paraná. 2018.

_____. Como fazemos a Escola de Educação Fundamental. **Caderno de Educação n° 9**. Ed. 1. 1999.

_____. Educação de jovens e adultos – sempre é tempo de aprender. **Caderno de educação**. 11. São Paulo, 2003.

_____. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. **Coleção Cadernos da Escola Itinerante – MST**. Ano VIII – N1. Curitiba, 2008.

_____. **História do MST: A gente cultiva a terra e ela cultiva a gente**. Construção coletiva do Curso de História ITERRA/UFFS Turma Eduardo Galeano –Veranópolis (RS) 2016.

_____. Ligas Camponesas 1955 – 1964. **Coleção Fazendo História n° 04**. Setor de educação. 1997.

_____. Método de trabalho de base e organização popular. **Caderno de formação n° 38**. Ed. 1. 2009.

_____. Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. in: Educação no MST memória, documentos 1987-2015. KOLLING, Edigar J. E CALDART, Roseli. S. (Org). **Caderno de Educação n. 14**. São Paulo. Expressão Popular. 1 ed. 2017.

_____. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos In: Dossiê MST Escola: Documentos de Estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação n.13** Edição Especial. São Paulo, 2005. p. 11- 28.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas. **Boletim da Educação n. 8**. São Paulo, 2001a.

MUNARIM. Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM. Antônio, BELTRAME. Sônia, FRANZONI. Soraya, Conte e PEIXER. Zilma Isabel (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis. Insular. 2 ed. rev. 2011.

NETTO, José. Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 9-59.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 137.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba. Governo do Estado do Paraná, 2008. p. 52.

PETERSEN. Paulo. Agriculturas alternativas. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 42-48.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sóciohistórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

PRONKO. Marcela. FONTES. Virgínia. Hegemonia. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 391-397.

PUSTAI, José Odalci. **A “Ordem” De-vida para o médico pensar o paciente: uma ontologia espinosiana de ser humano na medicina**. Porto Alegre, 2007. p. 203 (doutorado em educação) Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

REGUELIN. Marcelaine. **Educação do Campo: A Transição de Escola Itinerante para Municipal no Assentamento Celso Furtado**. 2009. 30f. Faculdade Vizinhança Valem do Iguaçu – VIZIVALI. Dois Vizinhos – PR.

RIBEIRO, Marlene. ANTONIO. Clésio. A. **Estado e Educação: Questões às Políticas de Educação do Campo**. 2007.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES. Cristiani Graciano. **Foucault: Educação e Poder.** 2008. p. 82. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2008.

RODRIGUES, Marli. Proposta educativa do MST: uma tentativa de afirmação frente a história de negação da educação das classes populares. Revista **Guairacá**, Guarapuava, Paraná nº19 p. 89-108, 2003.

ROOS, Djoni. As lutas camponesas no Estado do Paraná e os modelos da “Reforma Agrária” brasileira. **GeoGraphos**. [En línea]. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 2 de enero de 2013, vol. 4, nº 31, p. 1-18. [ISSN: 2173-1276] [DL: A 371-2013] [DOI: 10.14198/GEOGRA2013.4.31].

SAUER, Sergio. Articulações em defesa da Reforma Agrária In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. P. 107.

SANTOS. Franciele Soares dos, PALUDO. Conceição. Trabalho Educação e Formação Humana no MST: Tensionando a Forma Histórica Escolar à luz da Pedagogia Socialista Russa. In: SANTOS. Franciele. S. Santos. PILONETTO. Roseli de F. Rech. COMAR. Sueli Ribeiro. MARTINS. Suely Aparecida (Org.). **Educação, Políticas e Processos Formativos.** UNIOESTE. Francisco Beltrão, 2018. p. 41-68.

SERRA. Elpídio. **Conflitos rurais no Paraná: como foi que tudo começou.** Bol. geogr., Maringá, v. 28, n. 1, p. 75-89, 2010.

SILVA, Sônia Paula. **Registro da Inauguração da 5ª a 8ª serie, 16/02/2004.** – Registro Pessoal, mimeo. Quedas do Iguaçu, PR, 2004.

Silva TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

SNYDERS, Georges. **Escola, classes e luta de classes.** 2. Ed. Moraes, 1981.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e Cidadania nos Assentamentos de Reforma Agrária: projeto, possibilidades e limites. In: **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, v. 10, 2002. Disponível em:

www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/14/11.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec, 1993

STÉDILE, João Pedro (Org.). **A Reforma Agrária e a luta do MST**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

_____. Reforma Agrária. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 659.

STÉDILE, João Pedro; MANÇANO, B. **Brava gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

VEIGA, José E. **Fundamentos do afrorreformismo**. In: Stédile J. Pedro. (Org.). A questão agrária hoje. Rio Grande do Sul. Universidade. 2002. p. 68-93.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa. A árvore de liberdade**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1987.

_____. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. As peculiaridades dos ingleses. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (Orgs.). E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998. n. 10, v. 1 (**Coleção Textos Didáticos**).

_____. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.

VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 33, junho 2001.

ANEXOS

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A história de luta, organização e conquista da Escola Itinerante Chico Mendes-PR

Pesquisador: FABIANA GONCALVES DE SOUZA CLAUDIO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09815319.8.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.235.096

Apresentação do Projeto:

Propõe-se um Estudo de caso da Escola da Itinerante Chico Mendes no período de (2003-2007), no Assentamento Celso Furtado, em Quedas do Iguaçu (PR). A coleta de dados será por meio de entrevista semiestruturada com quinze integrantes, sendo cinco educadores(as), cinco educados(as) e cinco pais, os quais contribuíram com o processo de constituição e consolidação da escola. Propõe-se, ainda, pesquisa em documentos buscando aporte bibliográfico em materiais elaborados pelo próprio MST, bem como cartilhas, dossiês, cadernos do MST e documentos não formais, tais como atas, cadernos independentes, que destacam registros relevantes para a pesquisa. Ainda, buscar-se-á apoio em autores que retratam a escola no contexto do Movimento, e autores que visam uma escola diferente, tais como Caldart, 2004; Dalmagro, 2010, bem como autores que retratam a escola capitalista de forma crítica (Vicent, Lahire e Thin 2001, Algebaile, 2009; Enguita, 1989; Manacorda, 2010; Pettit, 1994; Frigotto, 1989, Freitas, 1995).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Desvelar e analisar o processo histórico de organização da Escola Itinerante Chico Mendes no Estado do Paraná no período de 2003 a 2007, considerando a participação dos diferentes sujeitos (educadores, educandos, pais).

Objetivo Secundário: Historicizar o processo de constituição e consolidação da Escola Itinerante Chico Mendes no contexto da luta por educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2089
Bairro: UNIVERSITÁRIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prgg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.235.090

Terra. Analisar a participação dos diferentes sujeitos no processo de luta pela educação e pela escola do campo a partir da experiência da Escola Itinerante Chico Mendes; Identificar em que medida a participação no processo histórico de luta pela escola contribuiu para a formação humana e política dos diferentes sujeitos envolvidos no processo. Analisar limites, tensões e contradições na trajetória da Escola Itinerante Chico Mendes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e necessária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1302214.pdf	12/03/2019 08:39:34		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/03/2019 08:37:41	FABIANA GONCALVES DE SOUZA CLAUDIO	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_para_uso_de_dados_em_documentos.pdf	24/02/2019 15:04:30	FABIANA GONCALVES DE SOUZA CLAUDIO	Aceito
Outros	Termo_de_ciencia_do_responsavel_pel_o_campo_de_estudo.pdf	24/02/2019 15:01:15	FABIANA GONCALVES DE SOUZA CLAUDIO	Aceito
Outros	Questionario.docx	24/02/2019 14:58:57	FABIANA GONCALVES DE SOUZA CLAUDIO	Aceito
Outros	Declaracao.pdf	24/02/2019 14:58:29	FABIANA GONCALVES DE SOUZA CLAUDIO	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2080

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prgg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.235.090

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	24/02/2019 14:56:56	FABIANA GONCALVES DE SOUZA CLAUDIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_Esclare cido.docx	24/02/2019 14:56:28	FABIANA GONCALVES DE SOUZA CLAUDIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 31 de Março de 2019

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2080
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCADEL
Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prgg@unioeste.br

APÊNDICE**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Perfil dos(as) entrevistados(as): Educadores que atuaram no período de 2003/2007 na Escola Itinerante Chico Mendes, no município de Quedas do Iguaçu PR; Educandos e pais que participaram no processo de constituição e consolidação da Escola Itinerante Chico Mendes no referido período.

Título da pesquisa: A história de luta, organização e conquista da Escola Itinerante Chico Mendes-PR

Pesquisador(a): Fabiana Gonçalves de Souza Claudio
Orientadora: Suely Aparecida Martins
Coorientadora: Franciele Soares dos Santos

Objetivo: Desvelar e analisar o processo histórico de organização da Escola Itinerante Chico Mendes no período de 2003 à 2007, considerando a participação dos sujeitos (educadores, educandos e pais).

Identificação dos sujeitos (Educadores; Educandos; Pais):

- 1) Idade;
- 2) Formação/escolaridade;
- 3) Residência (atual);
- 4) Atividade profissional atual;

Educadores:

- 1) Sobre a mobilização e organização dos educadores em torno da construção da escola;
- 2) Sobre a origem dos sujeitos que constituía o coletivo de educadores do Acampamento;
- 3) Sobre os desafios para implementação da escola (físico-estrutural e pedagógico);
- 4) Sobre a participação dos educadores no processo de constituição/construção da Escola;
- 5) Sobre as perspectivas dos educadores em relação à constituição da escola no interior do acampamento;
- 6) Sobre a importância da organização de uma escola que atendesse as necessidades dos acampados.
- 7) Sobre a consolidação da Escola Itinerante no contexto do MST;
- 8) Expectativas em relação à escola;
- 9) Sobre as contribuições no processo de formação humana e política dos educandos;
- 10) Sobre os limites, tensões e contradições referente a implementação da Escola Itinerante.

Educandos:

- 1) Sobre a mobilização e organização dos educandos em torno da construção da escola;
- 2) Sobre a importância da organização de uma escola que atendesse as necessidades dos acampados;
- 3) Sobre as perspectivas dos educandos em relação à constituição da escola no interior do acampamento;
- 4) Sobre a consolidação da Escola Itinerante no contexto do MST;
- 5) Expectativas em relação à proposta da escola;
- 6) Sobre a infraestrutura da escola;
- 7) Sobre as contribuições da escola no seu processo de formação humana e política.

Pais:

- 1) Sobre a origem dos sujeitos que constituiu o acampamento José Abílio dos Santos;
- 2) Sobre a mobilização e organização dos pais em torno da construção da escola;
- 3) Sobre as perspectivas dos pais em relação à constituição da escola no interior do acampamento;
- 4) Sobre a consolidação da Escola Itinerante no contexto do MST;
- 5) Sobre a infraestrutura da escola;
- 6) Sobre os limites, tensões e contradições referente a implementação da Escola Itinerante;
- 7) Sobre as contribuições da escola no processo de formação humana e política dos educandos dos seus filhos.