

unesp 

IPP
RI
INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
E RELAÇÕES INTERNACIONAIS UNESP


TerritorialAL
Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Territorial na
América Latina e Caribe

ELOÍSA APARECIDA CERINO ROSA LIMA

*EDUCAÇÃO DO CAMPO: ROMPENDO CERCAS E DISPUTANDO TERRITÓRIOS -
Estudo das práticas do Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina*

São Paulo
2017

ELOÍSA APARECIDA CERINO ROSA LIMA

*EDUCAÇÃO DO CAMPO: ROMPENDO CERCAS E DISPUTANDO TERRITÓRIOS -
Estudo das práticas do Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Território, Educação e Cultura”.

Orientadora: Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes.

São Paulo

2017

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais – Biblioteca
Graziela Helena Jackyman de Oliveira – CRB 8/8635

Lima, Eloísa Aparecida Cerino Rosa.

L732 Educação do Campo : rompendo cercas e disputando territórios : estudo das práticas do Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina / Eloísa Aparecida Cerino Rosa Lima. – São Paulo, 2017.

172 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Sílvia Aparecida de Souza Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPR), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), 2017.

1. Geografia rural. 2. Brasil – Desenvolvimento rural. 3. Educação do campo – Brasil. 4. Assentamento Roseli Nunes (Mirassol D'Oeste, MT). 5. Educação do campo – Mato Grosso. I. Título.

CDD 379.173

ELOÍSA APARECIDA CERINO ROSA LIMA

*EDUCAÇÃO DO CAMPO: ROMPENDO CERCAS E DISPUTANDO TERRITÓRIOS -
Estudo das práticas do Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Território, Educação e Cultura”.

Orientadora: Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, Marília)

Prof.^a Dr.^a Andrea Coelho Lastória (Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP/USP)

Prof.^a Dr.^a Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo (Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus Teixeira de Freitas)

São Paulo, 14 de dezembro de 2017

DEDICATÓRIA



O Lavrador de Café, 1934, Cândido Portinari

Na beleza de uma das telas mais importantes de Cândido Portinari, pintor brasileiro que via na arte uma crítica social, dedico esta pesquisa a todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo que na lida com a terra territorializam-se e reterritorializam-se incansavelmente.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa reconhecer e expressar gratidão. Nesse sentido é com respeito, carinho e gratidão que agradeço:

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e a sua Escola Nacional Florestan Fernandes, que em seu protagonismo na luta por territórios materiais e imateriais, tem possibilitado a milhares de camponeses e camponesas a conquista de vida digna, saúde, trabalho, alimentação saudável, educação, respeito e construção de novos valores.

Aos Sem Terra do Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina, obrigada pela confiança, por me fornecer dados e por mostrar que um novo jeito de viver, produzir e educar é possível.

A professora Silvia Aparecida de Sousa Fernandes, pela amizade, carinho e orientação provocadora e eficiente. Obrigada por me apontar o caminho!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL, por acreditarem que a construção do conhecimento também contribui para a conquista e resistência de territórios livres e mais dignos de se viver.

A Nelci Cerino, mãe amiga que sempre acreditou em mim e nas minhas aspirações pessoais e coletivas; a Mateus Luiz e Valentina, parte fundamental objetiva e subjetiva do meu ser, obrigada pelo amor, carinho, paciência e sobretudo compreensão; a Vanderly, teu carinho, cuidado e amor foram imprescindíveis para a realização desse trabalho. Sem vocês tudo seria menos belo.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Por fim e tão importante quão, agradeço a todos os trabalhadores e trabalhadoras que acreditam e protagonizam a construção da Educação do Campo.

*NA COLHEITA DAS ESPIGAS
CANTAM HOMENS E MULHERES,
NA RIQUEZA DOS SABERES,
EM POEMAS E CANTIGAS.
FORAM MUITAS MÃOS AMIGAS
PARA ESTA PLANTAÇÃO,
NO PULSAR DO CORAÇÃO,
SOB A LUZ DOS PIRILAMPOS,
NOS CANTARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO,
O CAMPO SE FAZ CANÇÃO.*

(MST - SETOR DE EDUCAÇÃO, 2006)

RESUMO

O Sistema Educacional Brasileiro é marcado por distintas nuances. Se por um lado há uma educação voltada para preparação de mão de obra, a fim de suprir as necessidades do processo de modernização e expansão das relações capitalistas no campo e na cidade, do outro, há uma proposta de educação emancipatória, que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras vinculados a vida e ao trabalho no campo - a Educação do Campo, que articula a luta pela educação, vinculada a luta pela terra, pelo território, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho e a soberania alimentar. Partindo de pesquisas e conhecimentos já produzidos sobre o assunto, esta pesquisa buscou investigar o projeto de educação desenvolvido pela escola do campo Madre Cristina e conseqüentemente pelo Assentamento Roseli Nunes, ambos frutos da luta do MST, localizados no Município de Mirassol D'oeste, Mesorregião Sudoeste de Mato Grosso. Nossa perspectiva, foi a de compreender como a escola, ao mesmo tempo em que garante o acesso ao conhecimento, a ciência e a tecnologia, formando mão de obra para o mercado, também reafirma a identidade dos povos do campo, como sujeitos de seu próprio destino e o campo, como lugar privilegiado na produção de valores e culturas específicas. Nossas perguntas orientadoras da pesquisa foram: Qual o papel da escola estudada e do assentamento em relação a resistência cultural e de identidade do campesinato? Quais ações da escola contribuem para a intervenção direta na realidade das famílias? Há projetos formativos na escola que contribuem para o desenvolvimento do campo? Em quais pontos esta escola se constitui como *no* e *do* campo? Quais práticas e ações da escola e do assentamento contrapõem o atual modelo hegemônico de desenvolvimento posto para o campo? Trilhamos o caminho da pesquisa qualitativa que busca o comprometimento com o desenvolvimento humano, associando conhecimento, cultura, práticas sociais e identidade. Os dados da pesquisa de campo, realizada por levantamento bibliográfico, pesquisa documental, entrevistas com educadores, educandos e famílias assentadas, nos permite afirmar que a Escola Madre Cristina é uma escola em movimento, *do* e *no* campo, que em suas práticas protagoniza a construção da Educação do Campo e de um novo projeto de vida para o campo e seus sujeitos.

Palavras-chave: Educação, Educação do Campo, Reforma Agrária, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

ABSTRACT

The Brazilian Educational System is marked by different nuances. If on the one hand there is an education aimed at preparing the workforce, in order to meet the needs of the process of modernization and expansion of capitalist relations in the countryside and in the city, on the other, there is a proposal of emancipatory education, a set of workers linked to life and work in the countryside - the Education of the Field, which articulates the struggle for education, linked to the struggle for land, territory, land reform, the right to work and food sovereignty. Based on research and knowledge already produced on the subject, this research sought to investigate the education project developed by the Madre Cristina field school and consequently the Roseli Nunes settlement, both fruits of the MST struggle, located in the Municipality of Mirassol D'Oeste, Meso-region Southwest of Mato Grosso. Our perspective was to understand how the school, while guaranteeing access to knowledge, science and technology, as a labor force for the market, also reaffirms the identity of the rural people as subjects of their own destiny and the countryside, as a privileged place in the production of specific values and cultures. Our research guiding questions were: What is the role of the studied school and of the settlement in relation to the cultural and identity resistance of the peasantry? What actions of the school contribute to direct intervention in the reality of families? Are there formative projects in the school that contribute to the development of the field? At what points does this school constitute itself as in and out of the country? What practices and actions of the school and the settlement counterpose the current hegemonic model of development put to the field? We walk the path of qualitative research that seeks commitment to human development, associating knowledge, culture, social practices and identity. The data from the field research, carried out by a bibliographical survey, documental research, interviews with educators, students and settled families, allows us to affirm that the Madre Cristina School is a school in movement, of and in the field, that in its practices leads the construction of the Education of the Field and of a new project of life for the field and its subjects.

Keywords: Education, Field Education, Land Reform, Landless Rural Workers Movement.

RESUMEN

El Sistema Educativo Brasileño está marcado por distintos matices. Si por un lado hay una educación orientada a la preparación de mano de obra, a fin de suplir las necesidades del proceso de modernización y expansión de las relaciones capitalistas en el campo y en la ciudad, del otro, hay una propuesta de educación emancipatoria, que se vuelve al proceso el conjunto de los trabajadores y trabajadoras vinculados a la vida y al trabajo en el campo - la Educación del Campo, que articula la lucha por la educación, vinculada a la lucha por la tierra, por el territorio, por la reforma agraria, por el derecho al trabajo y la soberanía alimentaria. En el marco de investigaciones y conocimientos ya producidos sobre el tema, esta investigación buscó investigar el proyecto de educación desarrollado por la escuela del campo Madre Cristina y consecuentemente por el Asentamiento Roseli Nunes, ambos frutos de la lucha del MST, ubicados en el Municipio de Mirassol D' oeste, Mesorregión Sudoeste de Mato Grosso. Nuestra perspectiva, fue la de comprender cómo la escuela, al mismo tiempo que garantiza el acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología, formando mano de obra para el mercado, también reafirma la identidad de los pueblos del campo, como sujetos de su propio el destino y el campo, como lugar privilegiado en la producción de valores y culturas específicas. Nuestras preguntas orientadoras de la investigación fueron: ¿Cuál es el papel de la escuela estudiada y del asentamiento en relación a la resistencia cultural y de identidad del campesinado? ¿Qué acciones de la escuela contribuyen a la intervención directa en la realidad de las familias? ¿Hay proyectos formativos en la escuela que contribuyen al desarrollo del campo? ¿En qué puntos esta escuela se constituye como en el campo y en el campo? ¿Qué prácticas y acciones de la escuela y del asentamiento contraponen el actual modelo hegemónico de desarrollo puesto para el campo? Se trata del camino de la investigación cualitativa que busca el compromiso con el desarrollo humano, asociando conocimiento, cultura, prácticas sociales e identidad. Los datos de la investigación de campo, realizada por levantamiento bibliográfico, investigación documental, entrevistas con educadores, educandos y familias asentadas, nos permiten afirmar que la Escuela Madre Cristina es una escuela en movimiento, del y en el campo, que en sus prácticas protagoniza la construcción de la Educación del Campo y de un nuevo proyecto de vida para el campo y sus sujetos.

Palabras clave: Educación, Educación del Campo, Reforma Agraria, Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Logo da ARPA.....	127
-------------	-------------------	-----

LISTA DE FOTOGRAFIAS E IMAGENS

Foto 01 -	Placa de entrada do Assentamento Roseli Nunes.....	111
Foto 02 -	Quadra poliesportiva do assentamento.....	115
Foto 03 -	Escola Madre Cristina.....	121
Foto 04	Escola Madre Cristina – pavilhões do meio.....	126
Fotos 05 e 06 -	Transporte e entrega de alimentos via o PNAE.....	128
Foto 07 -	Produção de alimentos livres de agrotóxicos	130
Fotos 08 e 09 -	Produção saudável de JGS, assentado do Roseli Nunes e integrante da ARPA.....	130
Fotos 10 e 11 -	Curso Técnico em Agroecologia “Pé no Chão”.....	135
Foto 12 -	Seminário Mineração, aqui não!.....	137
Foto 13 e 14 -	Mística do 5º Ano do Ensino Fundamental.....	140
Foto 15 -	Noite festiva - Projeto Mostra Culinária - EJA.....	148
Foto 16 -	Aulas práticas do EMIEP – Disciplina de Agrobiodiversidade... ..	149
Foto 17 -	Aulas práticas do EMIEP – Disciplina de Agroecologia.....	150
Foto 18 -	Mística com educadores e comunidade.....	151
Imagem 01 -	Imagem satélite da estrutura física da Escola Madre Cristina... ..	116

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 -	Mapa do Estado do Mato Grosso - Mesorregião Sudeste.....	104
Mapa 02 -	Mapa das cinco Mesorregiões de Mato Grosso.....	108
Mapa 03 -	Mapa comunitário do Roseli Nunes na época do acampamento ..	112
Mapa 04 -	Planta do Assentamento do Roseli Nunes – Parte I.....	113
Mapa 05 -	Planta do Assentamento do Roseli Nunes – Parte II.....	114
Mapa 06 -	Mapeamento comunitário – Síntese dos conflitos externos.....	131
Mapa 07 -	Mapeamento comunitário - perspectiva de futuro para as famílias do Roseli Nunes.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ARPA	Associação Regional de Produtores Agroecológicos
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CECAP	Centro de Formação e Pesquisa Olga Benário Prestes
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DHESCA	Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais
EDoC	Educação do Campo
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMIEP	Ensino Médio Integrado a Educação Profissional
ENERA	Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
FASE	Fundo Mato-Grossense de Apoio à Cultura da Semente
HRW	Human Rights Watch
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agrária

IPPRI	Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MAM	Movimento Pela Soberania Popular na Mineração
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT	Mato Grosso
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OTI	Organização Internacional do Trabalho
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
RA	Reforma Agrária
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC	Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer
SIAB	Sistema de Informação da Atenção Básica
SINTEP	Sindicado dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SUS	Sistema Único de Saúde
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TE	Tempo Escola
TerritoriAL	Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe.
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: REFORMAS E ADEQUAÇÕES À LÓGICA CAPITALISTA.....	27
2.1	A intrínseca relação entre educação, escola e trabalho.....	27
2.2	Pressupostos sobre a origem e trajetória do Sistema Educacional Brasileiro.....	33
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: MUITO MAIS QUE EDUCAÇÃO, PROJETO DE VIDA PARA O CAMPO.....	51
3.1	PCA e PQA: Paradigmas distintos em constantes disputas.....	53
3.1.1	Paradigma do Capitalismo Agrário.....	55
3.1.2	Paradigma da Questão Agrária.....	58
3.2	Educação do Campo: um novo projeto para o ensino e para o campo.....	60
3.2.1	Educação do Campo: origens e pressupostos.....	64
3.2.2	O protagonismo dos movimentos sociais na disputa por territórios e a Educação do Campo.....	71
3.2.3	Educação <i>no</i> e <i>do</i> campo e a luta por políticas públicas de educação.....	76
3.2.4	Educação do Campo e o trabalho que humaniza.....	83
4	A LUTA DOS SEM TERRA POR TERRA E POR ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES E ESCOLA MADRE CRISTINA.....	89
4.1	A escola no MST: gênese.....	92
4.1.1	O MST e a escola: vivências e matrizes pedagógicas.....	95
4.2	A formação do MST no Estado do Mato Grosso.....	102
4.3	Assentamento Roseli Nunes: a luta continua.....	110
4.4	Escola Madre Cristina: um novo jeito de educar é possível.....	117

4.5	Assentamento Roseli Nunes: organização da produção e as práticas agroecológicas.....	126
4.5.1	Curso Técnico em Agroecologia “Pé no Chão”.....	133
4.6	O Assentamento Roseli Nunes e a luta contra a Mineração.....	136
4.7	Escola Madre Cristina: uma escola <i>no</i> e <i>do</i> campo.....	137
4.7.1	Metodologia e formas de avaliação da Escola Madre Cristina.....	143
4.7.2	Dimensão administrativa: gestão da Escola Madre Cristina.....	144
4.7.3	A Educação de Jovens e Adultos na Escola Madre Cristina.....	146
4.7.4	Ensino Médio Integrado a Educação Profissional – Técnico em Agroecologia.....	148
4.7.5	Formação continuada para os educadores e educadoras da Escola Madre Cristina.....	151
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
	APÊNDICE A	161
	APÊNDICE B	163
	APÊNDICE C	165
	ANEXO A - MANIFESTO DAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO.....	166
	ANEXO B - CARTA DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES /MT.....	168

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo geral mostrar como a Educação do Campo, proposta de educação emancipatória, que se volta ao conjunto dos trabalhadoras e trabalhadores vinculados a vida e ao trabalho no campo, que articula a luta pela educação, vinculada a luta pela terra, pelo território, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho e a soberania alimentar, faz um contraponto direto ao modelo de Educação hegemônico no Brasil, que se volta para preparação de mão de obra a fim de suprir as necessidades do processo de modernização e expansão das relações capitalistas no campo e na cidade, educando para a submissão e alienação.

Acreditamos que a educação emancipatória, possibilita aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, por meio do conhecimento, a produção de bens materiais necessários a vida humana, mas também os elementos necessários para pensar e compreender a sua realidade, e a partir disso, lutar para modificá-la. Nesse sentido, essa pesquisa buscou compreender o papel da escola do campo na construção de um projeto de desenvolvimento para o campo, na perspectiva dos trabalhadores e não do capital. Para isso, elegemos como recorte analítico as experiências do Assentamento Roseli Nunes e da Escola Madre Cristina, localizados no Município de Mirassol D' oeste, Mesorregião Sudoeste do Estado do Mato Grosso, ambos frutos da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Filha de ex meeiros¹ vivi a triste realidade de milhares de famílias trabalhadoras do campo que tem o acesso à educação negado, e quando acessam é de forma precarizada e discriminatória. Terminei o Ensino Médio aos 19 anos, na cidade, por meio do antigo Supletivo, atualmente conhecido como Educação de jovens e Adultos – EJA, por meio das disciplinas modulares e provões, e somente aos 25 anos de idade ingressei no Ensino Superior. Além da minha trajetória de vida, dois marcos fundamentais influenciaram o interesse em realizar essa pesquisa. O primeiro foi em 1996, quando minha família, diante da necessidade e esperança de uma vida melhor, ingressou no Acampamento Chico Mendes do MST, na cidade de Presidente Médici, Estado de Rondônia. A partir daí uma nova realidade se concretiza, pois, além da

¹ Aqui entende-se por meeiros os camponeses e camponesas que trabalham na propriedade de outra pessoa dando a esta, metade do que produz como forma de pagamento pelo uso da terra.

conquista de um território que antes nos fora negado, a luta do MST possibilitou a conquista de trabalho e vida digna para milhares de famílias da região, inclusive a minha.

O segundo marco foi meu ingresso na terceira Turma de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília – UnB, em 2009. A constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo descende das lutas pela garantia do direito a educação para os camponeses. Porém, é a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, na II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, que o Ministério da Educação passa a pensar por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -Secadi, em uma política de formação de educadores do campo, que se concretiza com o desenvolvimento de experiências piloto desenvolvidas por quatro instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade de Brasília - UnB – na primeira turma, em parceria com o Instituto Terra – Iterra, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal de Sergipe - UFS. (CALDART et al, 2012).

Atualmente o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é um curso regular de diversas universidades, abrangendo todas as regiões do país. Tem como principal objetivo formar educadores e educadoras conscientes, para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas do campo, na tentativa de atender a demanda dessas populações que historicamente lutam por uma educação diferenciada e de qualidade, que respeite as especificidades da vida neste contexto. Busca-se, que esses educadores sejam capazes de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias as escolas que atendem à população que trabalha e vive no e do campo, levando em consideração suas especificidades.

O curso acontece em regime de alternância entre Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade - TC, articulando educação e realidade das comunidades, o que evita que os jovens e adultos deixem o campo ao ingressarem no ensino superior, pois estes podem estudar, trabalhar e continuar em seus territórios. A experiência de cursar um curso superior interligado com meu dia a dia e com minha militância, foi de suma importância para reforçar meus ideais e minha formação educacional e política.

Nesse sentido, surge a intencionalidade de realizar essa pesquisa, na perspectiva de compreender como as escolas do campo, ao mesmo tempo em que garantem o acesso ao conhecimento, à ciência e à tecnologia, formando mão de obra para o mercado, também reafirmam a identidade dos povos do campo, como sujeitos de seu próprio destino e o campo, como lugar privilegiado na produção de valores e culturas específicas.

Nossos objetivos específicos foram: a) analisar aspectos ligados a história da Educação no Brasil e compreender a dualidade do Sistema Educacional Brasileiro; b) analisar, comparar e compreender o papel da escola do campo na construção do projeto de educação e de sociedade; c) analisar as influências que a corrente do Paradigma da Questão Agrária – PQA, tem no processo de construção de experiências de Educação do Campo; d) contribuir para afirmar a importância da Educação do Campo para a reprodução do modo de vida e da identidade territorial e de classe; e) conhecer quem são e o que pensam os sujeitos envolvidos no processo de construção da Educação do Campo e como a Escola Madre Cristina e consequentemente do Assentamento Roseli Nunes contribuem para o fortalecimento deste projeto de sociedade.

O processo metodológico se deu em três etapas. A primeira foi o levantamento, leitura e análise de bibliografias como livros, artigos, jornais, revistas, boletins, entre outros, que tratam dos temas principais que perpassam essa pesquisa. Na segunda etapa fizemos 03 trabalhos de campo, sendo 02 na Escola Madre Cristina e 01 no Assentamento Roseli Nunes. Por meio da observação participante entrevistamos: a) 07 educadores e educadoras da escola, sendo 04 atuando diretamente em sala de aula e 03 não; b) 07 alunos e alunas da escola; e 07 assentados e assentadas, sendo 04 com filhos estudando na respectiva escola e 03 não. Utilizamos a metodologia das fontes orais com questionário semiestruturado. Na transcrição e análise das fontes orais decidimos por utilizar apenas as iniciais dos nomes dos sujeitos entrevistados a fim de não ocorrer a identificação total dos mesmos, além disso entendemos que esse método dá aos pesquisados, maior liberdade para falar de suas experiências. A terceira etapa foi o tratamento dos dados coletados que teve como método a pesquisa qualitativa que não busca quantificar as respostas, mas sim, dar liberdade de argumentação para os sujeitos pesquisados.

Podemos ressaltar que a pesquisa qualitativa busca o comprometimento com o desenvolvimento humano, associando conhecimento, cultura, práticas sociais e identidade. Para Galeffi (2009, p. 21), precisamos “pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente. É preciso investigar o humano em sua sabedoria e em sua demência como partes da mesma unidade-diversa”, ou seja, em sua totalidade. Para o autor, a pesquisa qualitativa pode superar diversas dicotomias, pois o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar para benefício dos seres humanos e da sociedade como um todo, de maneira transdisciplinar, pensando o passado, o presente e o futuro, pois ela só fará sentido se provocar mudanças no meio de sua atuação.

O principal sentido da pesquisa qualitativa está no ser humano e suas necessidades, pois nela o pesquisador na relação com a totalidade, aprende em si mesmo. O produto final alcança práxis, ou seja, não se torna um produto com consumidor específico, mas sim um produto para o mundo, tendo em vista a realização humana.

Buscamos neste trabalho reafirmar a Educação como um direito conquistado após diversas lutas sociais e que deve ser assegurado a todos os seres humanos. Não apenas a educação escolar, mas a educação pensada como ação humana, o que implica os ensinamentos escolares, mas não se fecha neles. Para Haddad (2012, p. 215), o processo educativo inicia-se com o nascimento e termina com a morte. “Pode ocorrer no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto com os amigos, nas igrejas, etc.”, ou seja, o processo educativo “permeia a vida das pessoas”.

Os sistemas escolares, como parte deste processo, são responsáveis por aprendizagens básicas que se tornaram na sociedade moderna, uma espécie de condição para a sobrevivência, pois a educação escolar possibilita as pessoas uma melhor atuação na luta por direitos constitucionais e humanos. No artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), está reconhecido o direito de todas as pessoas a educação, e com este direito vem os deveres do estado, como o dever de não criar obstáculos ou impedir o direito humano a educação, bem como, evitar que terceiros o façam, além da obrigação de promover ações públicas que garantam a realização e o exercício pleno deste direito.

Quando falamos do direito a Educação, estamos nos referindo a um direito humano que para Haddad (2012, p. 217), deve ter quatro características:

Disponibilidade – “significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas”. Acessibilidade - “é a garantia de acesso à educação pública disponível, sem qualquer tipo de discriminação”. Aceitabilidade – “é a garantia da qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e a qualificação dos (as) professores (as)”. Adaptabilidade – requer que a escola se adapte a seus alunos e alunas e que a educação corresponda a realidade imediata das pessoas – respeitando sua cultura, seus costumes, religião e diferenças”.

Sendo assim, a escola do campo não pode ser só um tipo diferente de escola, ela deve ajudar a reconhecer e fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, portanto esta pesquisa aponta para a necessidade de identificar, conhecer e registrar experiências de escolas que estão no campo e são do campo, e que ao longo do tempo vem pensando a educação no sentido de reconhecer o campo como lugar de culturas, vivências e aprendizados, onde todos podem estar incluídos. Além disso, levando em consideração a história da Educação no Brasil, em contraposição ao projeto de Educação do Campo ainda em construção, este trabalho também visa contribuir para reflexão sobre o papel das escolas junto aos movimentos sociais de luta, na construção de um novo projeto de educação e de desenvolvimento para o campo.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro aborda de maneira cronológica em primeiro momento, aspectos da consolidação do Sistema Educacional e sua dualidade, e em segundo momento o Sistema Educacional Brasileiro, em especial o Ensino Médio. Romir Rodrigues (2011), acredita que a educação brasileira, pode ser entendida como uma jornada de um conjunto de objetivos e finalidades e constituiu-se com dualidade em sua estrutura. Para ele, a educação assegura

[...] uma formação propedêutica, voltada para os integrantes da elite que conseguiam continuar os estudos em direção ao ensino superior, e uma formação profissionalizante, vinculada à classe trabalhadora, e preparatória para o ingresso mais imediato no mercado de trabalho. (RODRIGUES, 2011, p. 182).

Nesta mesma perspectiva, Frigotto (1995) afirma que é possível compreender ao menos duas diferentes concepções sobre a finalidade da educação. Na primeira concepção, de perspectiva liberal da educação, compreende que:

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob diferentes formas históricas de sociedade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução. (FRIGOTTO, 1995, p. 30).

Em contraposição ao primeiro entendimento, a segunda concepção entende que a realidade social é uma totalidade de relações econômicas e sociais em constante movimento, no qual a educação

[...] não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma, forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

Nesse sentido, historicamente a educação tem sido um espaço de disputa de hegemonia, em que as diferentes concepções estão presentes. As políticas educacionais têm se caracterizado como ferramentas de função utilitarista, com a formação regida pelas necessidades do mercado. Em contrapartida a esta realidade, os movimentos sócios territoriais camponeses tem se manifestado em escala nacional na busca por um novo projeto de educação para o campo.

Portanto, o segundo capítulo dessa pesquisa, aborda a Educação do Campo, que tem como marco inicial a realização do “I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária” - ENERA, realizado em 1997, que reuniu em torno de 700 participantes, entre professores de escolas de acampamentos e assentamentos, alfabetizadores de jovens e adultos, educadores infantis, entre outros, que reivindicavam, entre outras questões, a construção de uma escola que se preocupasse com a formação do cidadão-militante ou com a formação do homem omnilateral. Como desdobramento deste momento, acontece em 1998 a “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, que reúne importantes parceiros movidos pela necessidade de visualizar o espaço rural como parte do mundo e não como aquilo que sobra além do urbano.

Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 12), afirmam que a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo e seus sujeitos,

[...] um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos.

O desenvolvimento do campo é uma realidade que começa a ser construída, portanto, exige uma educação que prepara seus sujeitos para esta nova realidade. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, mas também ao fortalecimento e valorização das práticas culturais existentes no campo. A Educação do Campo é entendida como

um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores, educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vem se conformando no campo. A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12-13).

A escola do campo deve garantir o direito ao conhecimento, a ciência e a tecnologia, ampliando as oportunidades e o desenvolvimento das pessoas e das comunidades, ao mesmo tempo em que reafirma os povos do campo como sujeitos de seu próprio destino e o campo, como um lugar privilegiado, de valores e culturas específicas. Para isso, é necessário que haja políticas públicas que garantam escolas públicas de qualidade, que eduque a partir dos diferentes sujeitos do campo e seus contextos.

O terceiro e último capítulo deste trabalho está dividido em duas partes. A primeira aborda o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, sua territorialização no Estado do Mato Grosso e sua relação com a escola. Este é um movimento sócio territorial que reúne diferentes categorias de camponeses pobres e também diversos lutadores sociais na luta pela terra, pela Reforma Agrária e por

mudanças na agricultura brasileira. Para Fernandes (2012), o MST originou-se nas diferentes formas de lutas, organizadas por grupos de camponeses em todo o país, apoiados pela Comissão Pastoral da Terra - CPT. A luta deste movimento vai além da conquista da terra, ela está dimensionada em vários setores de atuação como a produção, a cultura, a saúde, a educação, a políticas agrícolas, entre outros, o que o torna um importante agente da ressocialização e do desenvolvimento territorial no Brasil.

O MST se consolidou como um movimento camponês de identidade diversa por reunir pessoas de todas as regiões do Brasil. Suas ações têm contribuído para o desenvolvimento dos territórios camponeses e do país. Os investimentos na produção, infraestrutura, educação e saúde, feitos por meio da organização de sua sociedade, transformaram o MST em um dos movimentos mais admirados pela população. (FERNANDES, 2012, p. 498-99).

Tratando da educação, está se tornou uma das prioridades do MST, desde os primeiros acampamentos. Para Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 500-01), “a história da educação no MST tem relação direta com o percurso do movimento como um todo”. A luta pelo direito a educação e pelo acesso a escolas públicas, entra na agenda do MST logo nas primeiras ocupações, onde se percebe a necessidade do cuidado pedagógico e do acesso ao conhecimento para as crianças e jovens dos acampamentos, e para organizar esta luta, foi criado o Setor de Educação no movimento, que teve a seguinte trajetória:

No início, na década de 1980, a visão da necessidade e do direito ia até a educação fundamental para crianças e adolescentes. Aos poucos, na década de 1990, foram aparecendo com maior força a questão da alfabetização e da educação de jovens e adultos, que, em experiências pontuais, também já acontecia desde os primeiros acampamentos. Depois, veio a preocupação e o trabalho com a educação infantil e, mais recentemente, com a educação universitária. Na educação de nível médio, o trabalho começou com cursos alternativos para a formação dos professores das escolas conquistadas, e logo se estendeu a formação de técnicos para as experiências de cooperação dos assentamentos. No final dos anos 1990 e no início dos anos 2000, começaram as lutas específicas pelo ensino médio nas áreas de Reforma Agrária ou, mais amplamente, pela conquista de escolas de educação básica, incluindo todas as suas etapas. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 501).

Ou seja, a escola que se busca no MST, é uma escola que envolve várias práticas educativas emancipatórias, que não é fechada em si, que está vinculada à produção da existência social e a formação do ser humano, por isso tem atuado constantemente na luta por um projeto de educação diferenciado, que é ao mesmo tempo um elemento de resistência na luta pela terra e pela permanência nela. Nesse sentido, o MST tem atuado incansavelmente junto a outros seguimentos do campo e da cidade para continuar a construir e fortalecer a Educação do Campo.

No processo de ocupação da escola e de construção de um projeto de Educação que contemple os sujeitos do campo, os movimentos sociais, em especial o MST, estão produzindo reflexões em relação à concepção de escola que quer para o campo. Nesse sentido, a segunda parte do terceiro capítulo busca levantar e analisar experiências educacionais ligadas a esta nova concepção de educação, para isso tem como foco a Escola Madre Cristina e o Assentamento Roseli Nunes onde ela está inserida, Município de Mirassol D'Oeste, Mesorregião Sudoeste do Mato Grosso.

O Assentamento Roseli Nunes é fruto da luta das famílias organizadas pelo MST no Estado do Mato Grosso, que em agosto de 1995, finca sua bandeira de luta nas terras mato-grossenses e inicia a luta pela reforma agrária e por um novo projeto de desenvolvimento para o campo. A origem da Escola Madre Cristina confunde-se com a origem do assentamento, pois ambos fazem parte de uma mesma luta, se complementam e reforçam a construção de um novo projeto de educação e de sociedade.

A análise de dados foi realizada com base na pesquisa documental e entrevistas com os educadores e educandos da escola e com as famílias assentadas, além de observações diretas em atividades que envolvam o MST, o assentamento e a escola, na tentativa de identificar as contribuições dessa escola e desse assentamento para a formação do sujeito do campo, fortalecimento da identidade camponesa, sobrevivência e enraizamento das famílias no campo, pertença ao MST, contribuição na construção de um novo projeto de sociedade, bem como, qual influência esta escola que cultiva em sua prática a concepção de Educação do Campo, tem sobre a comunidade.

Na pesquisa documental foram identificadas as legislações referentes a Educação do Campo, documentos e registros das atividades na escola em estudo, como o Projeto Político Pedagógico - PPP, planejamento de aulas dos professores e

relatórios de projetos, atividades externas que envolvam a escola e as famílias assentadas, além de relatos sobre a história da conquista da terra e a origem do Assentamento Roseli Nunes, construção da Escola Madre Cristina, currículo escolar, formação dos educadores, vivência e participação das famílias na escola, bem como a vivência e participação da militância do MST. Buscamos não analisar as experiências levantadas isoladamente, mas sim, levando em consideração a dimensão histórica da Educação no Brasil, o processo de construção coletiva do projeto de Educação do Campo, a pedagogia do MST, aspectos positivos das experiências e práticas educacionais, bem como as contradições enfrentadas e os desafios a serem superados.

Acreditamos na pertinência dessa pesquisa, que buscou analisar, comparar e compreender o papel da escola do campo na construção de um projeto de educação e de sociedade, protagonizado também pelo campo, e para isso investigou as experiências desenvolvidas pelo Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina que contribuem para o fortalecimento da identidade camponesa e enraizamento das famílias Sem Terra, numa perspectiva de totalidade.

2. SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: REFORMAS E ADEQUAÇÕES À LÓGICA CAPITALISTA.

A História da Educação é constituída de múltiplas influências, conhecimentos, transformações e metamorfoses, que no decorrer da evolução permitiram várias visões e ideais. Para Cambi (1999, p. 29), embora colocada sob diferentes óticas, “a história da educação é, hoje, um repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto complexo "educação". Neste capítulo, dando enfoque para a relação educação x trabalho, apresentaremos algumas contribuições teórico-metodológicas que nos dão sustentação paradigmática para a compreensão das distintas nuances no sistema educacional em um contexto geral, e tratando-se do Brasil, em especial a do Ensino Médio, que tem prioritariamente cumprindo a função de preparar mão de obra a fim de suprir as necessidades do processo de modernização e expansão das relações capitalistas no campo e na cidade.

A lógica instituída pelo sistema capitalista de produção, tem historicamente e perversamente dado a educação, a responsabilidade de desenvolver novas práticas pedagógicas, de gestão e organização, com a finalidade de suprir a demanda de mão de obra que o mercado necessita, com vista a uma proposta de educação e formação humana unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação e pelas relações burguesas.

2.1 A INTRÍNSECA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E TRABALHO.

Educação e trabalho estão interligados e são atributos específicos do ser humano, que por milhares de anos viveram da coleta daquilo que a natureza oferecia e que era comum a todos. Aos poucos, foram se transformando, modificando sua relação com a natureza e transformando-a. Isto só foi possível devido a energia física, ao intelecto e a experiência acumulada do homem, através do pensar e do fazer, ou seja, pelo trabalho. Para Saviani (2007), a existência humana só é possível pelo trabalho, pois não é uma dádiva divina, ela é produzida pelo próprio homem, isso significa que o homem não nasce homem, ele se produz homem.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, p. 154, 2007).

O ser humano, diferentemente dos animais que não projetam sua existência, apenas se adaptam as condições dadas, tem a capacidade de criar e recriar, elaborando a natureza do qual ele também é parte, transformando-a em bens úteis e necessários à sua sobrevivência, por meio do trabalho. Frigotto (2001, p. 74), lendo Marx (1982), nos diz que o trabalho é “uma atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos”, é elemento criador da vida, um direito e ao mesmo tempo um dever.

Referindo-se as duas dimensões do trabalho: “trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade”, o autor nos atenta que o primeiro vem no intuito de dar respostas as necessidades do ser enquanto ser histórico-natural. O segundo vem a partir da resposta as estas necessidades, sendo, portanto, trabalho criativo e livre. Nesse sentido o trabalho é ao mesmo tempo um dever e um direito, que se constitui como um elemento criador da vida humana, que elabora a natureza e a transforma em bens necessários à sua produção e reprodução. Torna-se um dever que deve ser aprendido desde a infância, mas também é um direito, pois é através do trabalho que o homem garante a sua existência e sua continuidade.

Com o surgimento do modo de produção capitalista, que se caracteriza pela acumulação de capital e pela propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, produz-se conseqüentemente a divisão de classes que se configura fundamentalmente em duas: classe dos proprietários e classe dos não proprietários, e é dessa relação que surge o trabalho assalariado, ou seja, o trabalhador desprovido de qualquer propriedade vê-se obrigado a vender sua força de trabalho como mercadoria em troca de salários. De acordo com Frigotto (2001, p. 75),

tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso, resposta

a necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental se transforma em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital.

Como já dito, o trabalho é a essência do homem, pois é através do trabalho que o homem se produz. Nessa lógica, ninguém pode viver sem trabalhar. No entanto, o surgimento da propriedade privada possibilitou que a classe dos proprietários, viva do trabalho dos não proprietários, ou seja, os despossuídos dos meios de produção trabalham para manter a si, e aos proprietários dos meios de produção.

Frigotto (2009), fazendo uma relação entre as sociedades antiga e medieval e a capitalista, afirma que no primeiro caso a escravidão e o servilismo eram explicados e ordenados por valores e crenças, ou seja, eram tidos como algo natural e originários de uma vontade divina, onde de um lado estava os cidadãos privilegiados e de outro, os escravos ou servos, já no segundo caso, tudo se mantém, só que agora de forma diferenciada.

O capital condensa em si, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção, atualmente de modo particular a ciência e a tecnologia como forças produtivas. O escravo e o servo são juridicamente libertos de seus donos, mas submetidos a relações de poder assimétricas. De escravo ou servo, transforma-se em trabalhador detentor de sua força (física e mental) de trabalho. Torna-se livre do proprietário, mas também livre da propriedade dos meios de vida. (FRIGOTTO, 2009, p. 130).

No capitalismo, a possibilidade de todos os seres humanos se relacionarem igualmente com os meios e instrumentos de produção é rompida, pois tais meios e instrumentos são apropriados por uma pequena parte da sociedade, a grande maioria dispõe apenas de sua força de trabalho, que precisa ser vendida para que se mantenha a vida. Após a venda da força de trabalho a um comprador que a pagará por meio de salário, o tempo de trabalho não pertence mais ao trabalhador, nem o produto do seu trabalho, muito menos o valor deste produto. Ao receber o salário, o trabalhador recebe apenas uma pequena parte do seu trabalho incorporado no produto produzido, valor que na maioria das vezes não é suficiente para adquirir o mesmo produto no valor do mercado. Assim nos mostra Frigotto (1988):

Os trabalhadores que produzem carros, máquinas, copos, não

recebem nem o produto, nem o valor desses produtos. Recebem um salário. Este é apenas parte de seu tempo incorporado nestes produtos, nestas mercadorias. Essa relação protegida pela legalidade de um contrato em condições desiguais, e, portanto, uma relação de violência, nos permite entender como a alienação se manifesta sob outra dimensão. Apenas parte do trabalho é paga. Isto nos permite entender o *milagre* da acumulação capitalista e a manutenção orgânica da desigualdade econômica, social, cultural e educacional. (FRIGOTTO, 1988, p.439).

No modo de produção capitalista, cabe ao trabalhador pensar pouco e apenas executar as tarefas determinadas a ele. A força de trabalho é uma mercadoria negociada no mercado, amparada sob forma de contrato legal, com valores financeiros e relações diferenciadas, dependendo do lugar, do grau de exploração, das relações de força e dominação. Sendo assim, na maioria das vezes, só é considerado trabalho, aquilo que produz mercadorias e troca-se por remuneração financeira.

Acreditando que o homem não nasce sabendo produzir-se, ele precisa aprender, e que a sua produção é ao mesmo tempo sua formação, pode-se afirmar que a origem da educação coincide com a origem do homem. Para Saviani,

os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (2007, p. 154)

Tratando sobre a origem da escola e o mundo do trabalho, o autor afirma que a divisão dos homens em classes, produz uma divisão também na educação que passa a ter duas modalidades distintas. A primeira voltada para as atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios lúdicos e militares, e a segunda, voltada para o processo de trabalho, perpetrando-se assim, a separação entre educação e trabalho.

Se nas sociedades primitivas, que produziam a existência humana de modo coletivo, a educação coincidia espontaneamente com o processo de trabalho que era tarefa de todos, na sociedade dividida por classes, a educação também se divide, e de acordo com Saviani (2007, p. 156), surge aí a escola, pois “a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se

na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho”.

Fica-nos claro que a partir do surgimento da educação escolar, se acirra a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. De um lado estava uma educação que se realizava concomitante ao próprio processo de trabalho e do outro, a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual, ou seja, a escola desde a sua origem, foi posta do lado do trabalho intelectual, cumprindo a função de preparar os futuros líderes, tanto nas funções militares ligadas a guerra, quanto nas funções ligadas a política, em aspectos como, o domínio da arte da palavra, conhecimentos sobre os fenômenos naturais, regras para o convívio social, entre outros.

Nessa perspectiva, o trabalho manual não exigia preparo escolar, os trabalhadores aprendiam de acordo com suas funções e concomitante ao desenvolvimento delas. Sendo assim, a educação estava condicionada a atender certas estratégias e especialidades, e não proporcionar o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual.

Com a reorganização das relações sociais diante do surgimento da sociedade capitalista, bem como da Revolução Industrial, a escola assume outro papel central, que é o de capacitar trabalhadores para integrar-se ao processo produtivo. Ela universaliza-se e passa a promover a sociabilização dos indivíduos na sociedade moderna, principalmente com a introdução da maquinaria, que exigiu um mínimo de qualificação geral para que os trabalhadores tivessem condições de operar as máquinas, além disso, era necessário a realização de reparos e manutenção que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual, o que conseqüentemente dá origem a educação profissional organizada no âmbito das empresas ou pelo sistema de ensino.

Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Sobre a escola nessa nova perspectiva, Frigotto (2009, p.131), nos mostra que a sua origem está ligada ao “processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica”, portanto, nasce no plano ideológico de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações a modernidade e de socializar sistematicamente o conhecimento científico. Modela-se em duas perspectivas, de um lado a escola clássica, formativa, de ampla base cultural e científica, organizada para atender quem tem tempo livre para estudar, ou seja, a burguesia. De outro, cumpre a função de “ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar” para a demanda do mercado de trabalho, em síntese, para aqueles que precisam vender sua força de trabalho para manter a vida.

A escola capitalista assume o papel de escola profissional especializada em formar pessoas para o mercado de trabalho prático manual, trabalho subordinado, alienado e brutalmente explorador. O autor afirma que Desttut de Tracy (1802), ainda no início do século XIX já afirmava a ideia de que:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...] os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. (DESTITUT DE TRACY, 1802 apud FRIGOTTO, 2009, p. 131).

Fica-nos claro que a escola desde a sua origem foi construída e moldada para facilitar os interesses de uma classe sobre a outra, neste sentido tem excluído a classe trabalhadora do acesso ao conhecimento sistematizado, além de catequizar os educandos para subordinação. Para Freitas (2014), a própria forma escolar atual isola as crianças da vida e das contradições escolares, pois para a burguesia, a escola não precisa ensinar as crianças e a juventude a pensarem ou refletirem sobre seu entorno, já que para atender as demandas das novas formas de organização da produção, leitura e matemática são suficientes.

Estabeleceu-se uma relação intrínseca entre educação, trabalho e desenvolvimento, legitimada pelo processo de produção de bens e serviços, onde a educação não é compreendida como um fim em si mesma, como um processo

humanizador que permite ao indivíduo tomar consciência de si e de seu entorno, mas como um processo ligado diretamente a manutenção das relações capitalistas e organizado de acordo com as necessidades do setor produtivo, com base no contexto político, econômico e social.

Tratando-se do Brasil, pode-se observar com bastante clareza esta concepção e orientação capitalista de educação, desde as primeiras atividades desenvolvidas pelos jesuítas na propagação do evangelho e ensinamentos da cultura portuguesa, passando pela criação dos primeiros sistemas educacionais brasileiros que tiveram um caráter totalmente excludente, pois desfavoreciam a grande maioria da população, possibilitando acesso à educação apenas a elite, e chegando até os dias atuais com a privatização do ensino e a criação de cursos profissionalizantes, cujo objetivo fundamental é qualificar pessoal em habilidades necessárias ao mercado e ao desenvolvimento, como veremos a seguir.

2.2 PRESSUPOSTOS SOBRE A ORIGEM E TRAJETÓRIA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.

Portugal chega ao Brasil com seu modelo de estrutura social, defendido pela nobreza e pelo clero, tripartido, ou seja, “os que lutam, os que rezam e os que trabalham” (HILSDORF, 2006, p.3), para assim manter privilégios e acumular capital. Junto da comitiva da Coroa Portuguesa estão os jesuítas que são a ordem religiosa exemplar do século XVI, que cumpriam a missão de propagar a fé católica aos povos do mundo. Em terras brasileiras, mesmo opondo-se à escravidão indígena e africana, tem a clara missão de converter os nativos e contribuir para a organização do trabalho local.

Os jesuítas viviam nas aldeias propagando os ensinamentos do evangelho e da cultura portuguesa. Porém, diante da resistência dos indígenas em se adaptarem completamente a este modelo doutrinário, eles perceberam que a catequização, da maneira como era aplicada, não surtia mais o efeito esperado. Por iniciativa mais direta de Padre Manoel de Nóbrega, começa-se então a organização de aldeamento dos adultos e recolhimentos das crianças para as ‘casas de meninos’, afim de obter êxito na organização do trabalho para os primeiros e catequização para os segundos.

Este primeiro plano educacional elaborado por Nóbrega tinha a clara orientação de atender a diversidade de interesses da colônia, ou seja, catequisar e instruir os indígenas, estendendo-se para os filhos de colonos brancos, mamelucos, órfãos, entre outros.

Diante da forte resistência dos indígenas que lutavam e fugiam para escapar tanto da catequização da igreja, como da escravização dos colonos, os jesuítas impunham uma nova forma de organização do trabalho missionário na colônia: os colégios para filhos de colonos, que apesar de juridicamente ter a tarefa de aceitar a todos, priorizava apenas os brancos, com a justificativa de que seu intuito era formar padres para a Companhia de Jesus. Em relação ao ensino secundário, oferecia-se um ensino de oito a nove anos que levava a formação do letrado, e incluía aulas de gramática latina, humanidades, filosofia, retórica, entre outros, tendo como base no documento *Ratio Studiorum* de 1599, que não levava em consideração a realidade local e impunha um ensino do mundo ocidental, com “representações e práticas e culturais do além-mar” (HILSDORF, 2006, p. 09).

Somente na segunda metade do século XVIII quando Marques de Pombal chega ao poder, é que políticas ligadas a educação escolar, definidas pelo Estado, começaram a ser construídas por todo parte do império português, incluindo assim o Brasil. A educação escolar vem na perspectiva de preparar os jovens para um ofício, como instrumento de assimilação da doutrina cristã, além de ordenar comportamentos, demarcar valores e civilizar a população pobre.

Para Fonseca (2011), a educação escolar é

resultante de uma preocupação constante das elites em fazer da educação um instrumento de civilização e de controle sobre a população. Desde o período colonial, é possível notar o desconforto das autoridades quanto a relação entre a falta de educação do povo e algumas situações consideradas de risco. A população mestiça, particularmente ameaçadora, na perspectiva das autoridades portuguesas, deveria ser controlada de diversos modos, entre eles, por meio do ensino de ofícios mecânicos (FONSECA, 2011, p. 201).

Percebe-se, que a educação escolar surge também na perspectiva de controlar e impor regras e valores aos jovens mediante o ensino associado ao trabalho, e de maneira totalmente discriminatória e excludente, tendo em vista que a principal

preocupação era com a população pobre e mestiça, que mediante um ofício poderia ser controlada.

Após 1807, quando Portugal é invadido pelas tropas francesas e a família real se vê obrigada a viver no Brasil, se faz necessária uma série de medidas e reformas. Tais medidas incluíam o campo intelectual em geral, com a criação da Biblioteca Pública, Jardim Botânico, Museu Nacional, entre outros, e o campo educacional com a criação de cursos nas mais diversas áreas, como Cirurgia, Anatomia, Medicina, Química, entre outros, que representam a inauguração do Ensino Superior no Brasil, bem como a preocupação com a defesa militar. Vale ressaltar que todas estas modificações seguiam atreladas as condições e tendências imperiais.

Tem-se neste momento a origem da estrutura do ensino imperial composta de três níveis: primário que continua a nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever) e em alguns casos era visto como uma preparação para o secundário que permanece organizado em aulas régias que incluía gramática latina, seguido do ensino superior que passou a contar com os cursos de Matemática Superior, Desenho, História, Retórica e Filosofia, entre outros.

Após a conquista de “autonomia” política, ou seja, o surgimento da nação brasileira em 1822, faz-se necessário a construção de uma Constituição, que no campo educacional outorgou leis que incluíam um sistema nacional de educação, distribuição de escolas dos diferentes graus por todo o território nacional, educação como dever do estado, entre outros. Porém, como a sociedade brasileira, entre outras questões, era de base escravocrata, na prática a clientela escolar se reduzia aos filhos dos “homens livres”. (RIBEIRO, 1984).

A partir de 1840, com o sucesso da lavoura cafeeira e progressivamente com a transformação das condições de trabalho que vai se desvinculando pouco a pouco do ‘elemento escravo’, o Brasil vai se urbanizando e impulsionando a diversificação de suas culturas, porém, mesmo assim, o país em um contexto geral, não efetivou a distribuição de escolas por todo o território nacional, pois “a grande seleção continuava sendo feita em termos de não- escolarizados e escolarizados”, a exclusão se fazia desde o início da escolarização porque “a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse diante do regime de vida que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola” (RIBEIRO, 1984, p. 59), pois, a escola significava um caminho para a ascensão social o que não era um caminho comum a todos, tendo em

vista que a maior parte estava destinada, devido à necessidade, ao trabalho.

A partir de 1850, com o fim do tráfico de escravos e a busca por um regime de trabalho mais adequado a nova estrutura social capitalista, a sociedade brasileira passa por inúmeras transformações e reformas. Dá-se início a uma nova fase rica de ideias e propostas de reformas importadas, ou seja, que não partem da realidade. Tal modernização é fruto do processo de mudança da base da sociedade exportadora brasileira que passa de “rural-agrícola” para “urbano-comercial”. (RIBEIRO, 1984, p. 61).

Ao fim do século XIX, politicamente adota-se o modelo norte-americano no Brasil, na tentativa de fazer do governo um instrumento de diversificação das atividades econômicas. No campo educacional acirravam-se as contradições. Para Ribeiro a organização escolar, como já assinalado, representava

um idealismo estreito e inoperante ao formar um pessoal sem a instrumentação teórica adequada a transformação da realidade em benefício de interesses da população como um todo e não de interesses de uma pequena parte dela e de grupos estrangeiros, em detrimento da maioria. Enquanto uma reforma, com base em determinado modelo, era vista como solução para os problemas apresentados pelo outro modelo, os problemas reais agravavam-se e, no dia a dia escolar, profissionais e alunos “solucionavam como podiam”, isto é, improvisadamente e, portanto, também de forma ineficiente. Daí sair desacreditada tanto a teoria importada, e por isso desligada da prática, como a prática sem a teoria, ou melhor, uma prática com base numa “teoria” fruto do senso comum, onde não se tem consciência clara das razões desta nova forma de agir. (RIBEIRO, 1984, p. 78).

Em meados de 1920, o analfabetismo aumentava consideravelmente, o que se constituía como um grande problema, já que a sociedade se desenvolvia para urbano-comercial e leitura e escrita tornavam-se essenciais para integração em tal contexto, portanto, o momento exigia severas mudanças. Campanhas em favor da difusão da escola primária e contra o analfabetismo foram proclamadas por políticos, bem como a necessidade da introdução de uma formação patriótica, o ensino cívico, o que não surtiu muito resultado, pois tais iniciativas dependiam de verbas, além da insuficiência teórica para enfrentar o problema.

No caso do ensino secundário, educadores e políticos ligados ao setor industrial e urbano, que disputavam com a oligarquia rural, passaram a exigir do

estado uma expansão no ensino. Nesse momento, desenvolveu-se um diálogo com diferentes modelos educativos desenvolvidos em diferentes países. O curso passou por um conjunto de reformas, porém não no sentido de mudanças em suas finalidades. As mudanças mais significativas aconteceram no ensino particular, pois no público os números diminuíram, o que reafirma esta fase do ensino como elitista, ou seja, a dualidade na educação novamente se reforça, pois, frequentar o ensino particular, desde então, é privilégio para poucos, aos pobres estava destinado as lavouras, as fábricas ou qualquer outro meio de mão de obra.

Há uma marginalização escolar, resultado de uma marginalização social da maioria da população brasileira. A educação escolar reservada a poucos, torna-se, agora com muito mais força, um objeto mercantilizado, pois muitos atribuíam a ela o papel central de prover a qualificação profissional e conseqüentemente a ascensão social. Tais função se perpetua até os dias atuais.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e a partir daí estabelece-se um conjunto de decretos, entre eles a criação do Conselho Nacional de Educação; organização do ensino superior no Brasil e adoção do regime universitário; organização do ensino secundário; reestabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas, entre outros. Com estas medidas fica claro a intenção do governo em tratar a educação como questão nacional. (SAVIANI, 2007.).

Este período ficou também conhecido como “Conflito de Ideias”, pois foram realizados vários congressos para debater os princípios que deveriam orientar a educação no país. De um lado aqueles que acreditavam que a educação deveria estar subordinada as questões religiosas, incluindo ensino separado para homens e mulheres, e de outro, os que defendiam a laicidade, a gratuidade e a responsabilidade pública para com a educação. Renovadores e católicos disputavam a hegemonia do campo educacional, havia unanimidade apenas no entendimento de que o monopólio do ensino pelo estado deveria ser combatido.

Os renovadores ou escolanovistas tinham como principal objetivo a busca pela reconstrução educacional do sistema público, com base na instrução técnico profissional e na psicologia da infância. Entre seus precursores estava Fernando de Azevedo que entendia o ideal da Escola Nova vinculando-se a três principais aspectos: escola única, escola do trabalho e escola comunidade.

De acordo com Saviani, (2007, p. 211) a “escola única foi entendida como educação inicial uniforme, uma formação comum, obrigatória e gratuita, com duração de cinco anos, iniciando-se aos sete anos de idade”. Já a escola do trabalho configurava-se como “instrumento de reorganização econômica”, onde o “aluno observa, experimenta, projeta e executa. O mestre estimula, aconselha, orienta” (AZEVEDO, 1958 apud SAVIANI, 2007, p.211). A escola comunidade, entendia que a escola deveria ser organizada como uma comunidade, incentivava o trabalho em grupo e o despertar para a responsabilidade e solidariedade em relação aos companheiros. No princípio do trabalho, sobre a base do nível primário, instituiu-se a escola vocacional para dar ao aluno a “técnica, a arte e a higiene de um ‘ofício determinado’ ou de um grupo de ofícios correlatos” (AZEVEDO, 1958 apud SAVIANI, 2007, p.212), preparando o aluno para integrar-se na organização do trabalho e da indústria.

Esta teoria educacional, apesar de pontos positivos, orientava-se no sentido de atender as exigências econômicas e políticas da industrialização e nacionalização, pressionando a educação para o trabalho. De acordo com Ribeiro (1984), esta concepção de educação, assim como proposta

[...] tem sua condição de concretização limitada ao grupo dominante. O argumento teórico de que a solução estaria numa seleção com base nas capacidades biológicas também na prática está comprometido [...] porque parte de um pressuposto falso de que na sociedade capitalista o elemento determinante – modo de produção capitalista – determina que a educação exerça o papel principal. E isto não ocorreu, até então, mesmo nos países mais avançados da etapa capitalista. (RIBEIRO, 1984, p. 116-17).

O país vivia um processo de crescimento acelerado das forças econômicas sociais, vinculadas as atividades urbanas-industriais, e quanto a educação, mantém-se alguns princípios que dão ênfase ao trabalho, principalmente o manual. A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10/11/1937, em sua publicação original, no que diz respeito a educação e cultura, decreta:

Art 128. A arte, a sciencia e o ensino são livres á iniciativa individual e á de associações ou pessoas collectivas publicas e particulares. É dever do Estado contribuir, directa e indirectamente, para o estímulo e

desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art. 129. [...] O ensino prevocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municipios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes. [...] É dever das industrias e dos syndicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsidios a lhes serem concedidos pelo poder publico. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1937).

Nesse decreto fica explícito a orientação direta de preparar um maior número de mão de obra para suprir as necessidades do mercado da época, garantindo assim a continuidade da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, já que tais orientações se destinavam as classes mais baixas.

Para Rodrigues (2011), as profundas transformações que aconteceram no cenário econômico e social do Brasil a partir da década de 1930, apontam para o entendimento de que a educação brasileira, constitui-se como um conjunto de objetivos e finalidades, e com dualidade em sua estrutura. Para ele, ela garante

uma formação propedêutica, voltada para os integrantes da elite que conseguiam continuar os estudos em direção ao ensino superior, e uma formação profissionalizante, vinculada à classe trabalhadora, e preparatória para o ingresso mais imediato no mercado de trabalho. (RODRIGUES, 2011, p. 182).

A partir daí, é possível compreender dois diferentes papéis da educação, pois de acordo com Frigotto (1995), o primeiro papel de perspectiva liberal da educação compreende que:

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob diferentes formas históricas de sociedade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução. (FRIGOTTO, 1995, p. 30).

O segundo papel e em contraposição ao primeiro entendimento, entende que

a realidade social é uma totalidade de relações econômicas e sociais em constante movimento, no qual a educação

[...] não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). (FRIGOTTO, 1995, p.31).

Nesse sentido, historicamente, a Educação tem sido um espaço de disputa de hegemonia, onde as diferentes concepções estão presentes. Portanto, o Ensino Médio tem se caracterizado como ferramenta de função utilitarista regida pelas necessidades do mercado, tendo em vista que até o início do século XX, o ensino secundário era ferramenta para a formação de parte das elites (adolescentes livres privilegiados e de preferência do sexo masculino) e cumpria o exclusivo papel de prepará-los para o ingresso no ensino superior.

A teoria chave está na ideia de “capital humano”, desenvolvida por Theodore W. Schultz, professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, em meados de 1950. Na tentativa de explicar os ganhos de produtividade gerados pelo ‘fator humano’ na produção, Schultz conclui que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.

Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano fortaleceu e amparou teoricamente a concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria valorizando a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. (MINTO, 2014).

Esta teoria foi utilizada para justificar as desigualdades sociais, pois ligava à educação a qualificação para o trabalho e conseqüentemente ao aumento da renda individual. Assim as contradições sociais geradas pelo capital passam a desaparecer, e a educação torna-se a responsável pelo crescimento econômico e pela diminuição das desigualdades, pois através dela, se poderia obter melhor qualificação

profissional, obtendo assim melhor renda.

Com o golpe militar de 1964 e o estabelecimento de um governo extremamente ditatorial, a educação brasileira sofreu significativas alterações. O ensino secundário passou a ser chamado de “2º grau” e seus objetivos e finalidades continuavam a associar educação e trabalho, ou seja, educação e ocupação, subordinando à educação a produção, assim só teria sentido se habilitasse para o mercado de trabalho.

Esta terminalidade faria com que um grande contingente de alunos pudesse sair do sistema escolar mais cedo e ingressar no mercado de trabalho. Com isso diminuiria a demanda para o ensino superior. [...] Desse ponto de vista, ela assumiria uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e de generalização da “profissionalização para todos”. (GERMANO, 1994, p. 21 apud RODRIGUES, 2011, p. 189).

O ano de 1969 configura-se como marco de abertura de uma nova etapa da educação no Brasil. Nesse ano, entra em vigor a reforma universitária decretada em 1968, regulamenta-se a implantação da pós-graduação, além da aprovação do Parecer CFE n. 152, que introduz as habilidades técnicas no curso de pedagogia. De acordo com Saviani (2007), esta tendência produtivista foi estendida a todas as escolas do país por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial em agosto de 1971, com a aprovação da Lei n. 5.695.

Neste período o país continua a adotar um modelo econômico dependente e tem seus laços estreitados com os Estados Unidos através da presença de empresas internacionais. Junto com estas empresas, continuava-se a importar um modelo organizacional, principalmente no tocante a preparação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado. Difunde-se, então neste momento, as ideias relacionadas

a organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2007, p. 367).

A partir da segunda metade da década de 1970, esta orientação esteve na

mira das tendências críticas, porém manteve-se como referência da política educacional. Neste período são publicados diversos materiais que difundem a ideia de educação como investimento e formação de mão de obra. A incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas começou a ser empreendida de maneira mais direta nas reformas do ensino superior, a partir de estudos desenvolvidos pelo Conselho Federal de Educação.

Havia um forte clima de tensão dentro das universidades, pois tais reformas deveriam atender a duas demandas contraditórias: de um lado estudantes, professores e defensores da educação reivindicavam autonomia universitária, mais verbas para o desenvolvimento das pesquisas e mais vagas; de outro, o grupo ligado ao golpe militar exigia a vinculação do ensino superior aos mecanismos de mercado, visando a modernização que tinha como objetivo atender aos requerimentos do capitalismo internacional. (SAVIANI, 2007). Aprovada a lei pelo congresso, os dispositivos que não se vinculavam aos interesses do regime militar, foram vetados pela presidência da República, principalmente no tocante a autonomia universitária.

Em resumo, a concepção pedagógica tecnicista tinha como objetivo principal a reorganização do ensino, tornando-o objetivo e operacional. Assim afirma Saviani, (2007, p. 379) de “modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha dele segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida”, pois é o trabalhador que “deve adaptar ao processo de trabalho, já que foi objetivado e organizado na forma parcelada”.

O autor usa do exemplo acima para elucidar como esta concepção pedagógica buscou organizar a educação de maneira racional e eficiente. Na concepção tradicional as iniciativas ficavam a cargo do professor que era o sujeito decisivo do processo. Na concepção nova, esta função é dividida entre professor e aluno, que decidem juntos os meios a serem utilizados, bem como quando e onde. Já na concepção tecnicista, tanto professor quanto aluno, ocupam posição secundária no processo educacional que tem a concepção, planejamento, coordenação e controle, regidos por especialistas supostamente habilitados, neutros e imparciais.

De acordo com Saviani (2007, p. 381) “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a

pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. Neste período as escolas passaram por um amplo processo de burocratização, que transpôs para as mesmas, quase que um ritual fabril, perdendo de vista as especificidades da educação.

Contudo, é impossível não reconhecer que este foi um momento marcado por diversas lutas que envolviam os professores dos três graus. De acordo com o autor (ibidem, p. 402), a organização dos educadores na década de 1980 é caracterizada primeiro pela importante organização de entidades de cunho acadêmico científico que tinham ampla “preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade”, disponível a toda a população e voltada diretamente para os trabalhadores. Em segundo lugar está o protagonismo das entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em âmbito nacional que tinham a “preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970” e se repetiram de maneira crescente ao longo da década de 1980.

Se tratando da década de 1990, esta é marcada pela reestruturação capitalista neoliberal, onde uma série de governos, inclusive do Brasil, passaram a se comprometer com a implementação desta agenda, e ao mesmo tempo, em vários países, as tensões sociais ganhavam visibilidade devido aos efeitos socialmente regressivos das políticas neoliberais.

Com a crise do neoliberalismo, sem abandonar os interesses fundamentais da classe a que serve, o Banco Mundial formulou um caminho a ser seguido pelos países periféricos, como forma de reciclagem do projeto neoliberal, que consistia em diversas ações. De acordo com Pereira (2006), a primeira era a “reforma de estado”, baseada em dez medidas entre as quais estava a reestruturação do sistema escolar que passou a exigir da educação a ressignificação de suas funções.

Para Laval (2004), estas mudanças na educação devem ser entendidas no quadro mais geral das transformações do capitalismo desde os anos de 1980.

[...] mundialização das trocas, funcionalização das economias, desengajamento do Estado, privatização das empresas públicas e transformações dos serviços públicos em quase-empresas, expansão dos processos de mercantilização ao lazer e à cultura, mobilização

geral dos assalariados em uma “guerra econômica” geral, questionamento das proteções aos assalariados, sujeição a disciplina pelo medo do desemprego. [...] uma mutação do capitalismo. (LAVAL, 2004, p. 14-15 apud RODRIGUES, 2011, p. 193).

Nesse novo cenário, fortalece-se a lógica guiada pela ênfase de que cada indivíduo é responsável por desenvolver competências e habilidades educacionais que os permita uma melhor posição no mercado de trabalho, não cabendo mais somente ao Estado assegurar nas escolas, a preparação de mão de obra para tal função. Para Saviani (2007, p. 428) “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”, mesmo que isso não garanta ao indivíduo um emprego, tendo em vista que no modelo capitalista não há espaço para todos.

Para o autor, a teoria do capital humano foi refuncionalizada, alimentando a busca pela produtividade da educação, configurando neste contexto, uma verdadeira pedagogia da exclusão, pois força os indivíduos a se prepararem mediante sucessivos e novos cursos para se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de exclusão, porém, quando não conseguem atingir o posto esperado, a culpa se deve somente a ele próprio e suas limitações.

Fica-nos claro que estes eixos colocam novamente em questão a Teoria do Capital Humano, base da política de educação do Estado Militar, pois investir na educação continua sendo qualificar mão de obra. A diferença está no papel a ser desempenhado pelo Estado, pois se no primeiro momento o processo de formação era mantido diretamente pela esfera pública, no momento atual, cabe ao mercado esta tarefa. Sendo assim, a iniciativa privada passa a assumir esta função de qualificar mão de obra, recebendo recursos do estado ou oferecendo cursos individuais para que o trabalhador sinta a necessidade de se preparar profissionalmente para continuar competindo no mercado de trabalho. Portanto, percebe-se com mais clareza os diferentes papéis do Estado e da esfera privada em relação à educação. (RODRIGUES, 2011).

Ao Estado:

[...] cabe a tarefa de propiciar, para a maioria da população, um ensino que desenvolva as competências básicas para o exercício de uma futura vida profissional, para a prática da cidadania e para relacionar-se com as novas tecnologias. (RODRIGUES, 2011, p. 200).

À esfera privada cabe a “formação e qualificação técnico-científica voltada para o aprimoramento profissional, segundo as demandas de um mundo do trabalho em constante transformação” (RODRIGUES, 2011, p. 200). Assim, estabelece-se a ideia de que o processo de qualificação deve ser constante e de responsabilidade individual, para obter-se melhor vantagem na disputa por uma ocupação. O lema ‘aprender a aprender’, originado no âmbito da escola nova, agora é resignificado e cabe ao indivíduo estar em constante atualização para garantir um posto de trabalho, já que estes espaços estão cada vez mais disputados e ocupados por pessoas ‘bem preparadas’.

Esta visão foi amplamente propagada, como pode-se constatar no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado por Jaques Dolors e publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO em 1996. Este relatório só publicado no Brasil em 1998, constituía-se como parte de uma busca em traçar linhas orientativas para a educação mundial no século XXI. Tais orientações foram assumidas como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, servindo como referência para a construção dos currículos das escolas do país.

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho [...] Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL. 2000, p. 1-5).

De acordo com Saviani, a ‘pedagogia do aprender a aprender’, completa-se agora com a ‘pedagogia das competências’ de matriz behaviorista, surgida na década de 1960. Esta pedagogia tem como lógica a adaptação do indivíduo ao meio e para isso faz-se necessário trabalhar as competências cognitivas e afetivas emocionais, ou nas palavras do autor (2007, p. 436) “o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como

em sua participação na vida em sociedade”, por isso o empenho em introduzir esta pedagogia nas escolas e nas empresas, a fim de adaptar o perfil dos indivíduos ao atual processo produtivo. Para ele

por inspiração do neo-escolanovismo, delinear-se as bases pedagógicas das novas ideias que vem orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vem sendo desenvolvidas desde a década de 1990 (SAVIANI, 2007, p. 431).

Entre os anos de 1995 e 2001, acontece a reforma do ensino médio, que tem a orientação clara de busca de eficiência e produtivismo nas escolas. Neste contexto é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9394/96, que entre as alterações na organização dos sistemas de ensino, traz a diferenciação entre cursos acadêmicos e profissionais do ensino médio, mudando uma concepção instituída em 1953. A LDBEN caracteriza a educação profissional em nível de ensino autônomo, pós-médio e como caminho ao ensino superior, bem como, define o ensino médio como etapa final da Educação Básica, voltada à formação geral, preparação básica ao trabalho e ao exercício da cidadania.

O secundário é associado ao conceito de flexibilidade e as escolas passam a ter “autonomia” na definição dos currículos e na organização do ensino. Além disso, o governo passou a instituir exames e provas de diferentes tipos para medir os resultados obtidos pelos alunos, pelos professores e escolas, e a partir desses resultados, passou a condicionar o repasse de verbas, ou seja, quanto mais eficiente e produtiva for a escola, mais dinheiro terá para investir, e novamente garantir metas.

Com o Decreto nº 2.208/97, a educação profissional fica sem um responsável claro e para Rodrigues (2011, p. 195) “é neste vácuo de responsabilidade que se fortalece discurso e implementação de parcerias e, com elas, a privatização dos serviços públicos e a incorporação dos valores do mercado na gestão escolar”, garantindo não mais mão de obra para produção em série e grande escala, mas sim, produção em pequena escala a fim de suprir determinados nichos de mercado altamente exigentes.

A busca agora é por qualidade e nessa dimensão, faz-se necessário que os trabalhadores se empenhem individualmente, se qualifiquem, e assumam para si as

metas das empresas. Em relação a escola, este método, na condição universal manifestou

a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem aos seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2007, p. 438).

Nesse sentido, adota-se o modelo empresarial para a gestão escolar, e em muitos casos, as empresas convertem-se em agências educativas, reforçando no indivíduo, conceitos e aspirações já desenvolvidos anteriormente pela escola. As atuais políticas educacionais têm permitido a diversificação de modelos e proporcionado o surgimento de diferentes tipos de instituições, que oferecem os mais variados cursos direcionados diretamente aos interesses de mercado.

A tese de Schultz, de que investir em educação traria retorno igual ou maior do que qualquer outro investimento produtivo, tornou-se senso comum, e é neste contexto que se reforça a relação entre educação e trabalho, reformulando os planos, diretrizes e estratégias educacionais, principalmente nos países de capitalismo dependente como o Brasil. Passa-se a construir e a defender a ideia de que a escolaridade conduz a empregos bem remunerados e conseqüentemente a ascensão social. De acordo com Frigotto (2009, p. 132), “nesse contexto passa-se a cobrar da instituição escola, e dos processos de formação profissional, novas atribuições fundadas numa regressão que exacerba a concepção de *homus oeconomicus reacional*”, postulando o ideário de que não há lugar para todos, apenas para os mais competentes.

Neste cenário a escola passa a ser organizada de maneira que a centralidade do plano organizativo está nas ideias de gestão e avaliação e o plano pedagógico no ideário do ‘aprender e aprender’, sendo assim:

As reformas que se processam no âmbito educativo e,

particularmente, na formação técnico-profissional estão, pois, claramente pré-definidas como estratégias específicas do denominado ajuste estrutural que implica as reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo. [...] a educação regular e a formação técnico-profissional aparecem, mais uma vez, como sendo a *galinha de ovos de ouro* que pode nos ajudar a nova ordem mundial definida pela globalização e pela reestruturação produtiva. (FRIGOTTO, 2009, p. 132).

Esta perspectiva está clara, e inclusive assegurada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização da América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 1970, a propor a profissionalização compulsória, estratégica que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, criando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata mais de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (BRASIL, 2000, p. 1-5).

Para Frigotto (2009), tratando desta década, as políticas educacionais para o Ensino Médio são indicativos das continuidades e rupturas experimentadas por esta etapa de ensino que estão longe de se esgotar, seriam na verdade, um neoprodutivismo, ou seja, nova teoria de capital humano, que busca incluir o máximo de indivíduos em diversos cursos de diferentes níveis, a fim de prepará-los para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente e excludente.

É fato que historicamente o sistema educacional caminha no sentido da preparação de mão de obra, a fim de suprir as necessidades do processo de modernização e expansão das relações capitalistas no campo e na cidade, sendo assim, produz a escola subordinada, submissa e alienada, que educa seus alunos também neste sentido. A educação tornou-se uma mercadoria, um instrumento para o processo de acumulação capitalista e reprodução do sistema de classes. De acordo com Mészáros,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes (2008, p.35).

Nesse sentido, a educação formal sob o domínio do capital, serve como uma das ferramentas utilizadas para assegurar que os indivíduos internalizem e adotem como suas, as metas de reprodução do sistema, tornando-as legítimas de acordo com a sua posição na ordem social e tarefas reprodutivas que lhes são atribuídas, adotando as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como aspirações pessoais. Sabe-se que a produção material é necessária e imprescindível para a garantia das necessidades biológicas, de produção e de reprodução do ser humano, porém o surgimento do excedente e da disputa por sua apropriação, produziu a exploração e a dominação de uns sobre outros.

Traços desta educação doutrinária e civilizatória mantêm-se vivos, pois nos dias atuais, ela continua a cumprir a função de transmitir aos trabalhadores um ensino inteiramente instrumentalizado, onde os alunos aprendem a transformar o saber escolar em técnicas de trabalho, adaptando-se as exigências do sistema, pois ser qualificado na perspectiva do capital é possuir algum tipo de qualificação profissional que possibilite a produção de valor e de mais valia.

De maneira pensada e ainda mais fortalecida, retoma-se o processo de desqualificação da escola pública, abrindo caminho para a gestão privada, mediante institutos privados, além da definição do conteúdo, do método e da forma. Desqualifica-se o professor e a escola em si, com o amparo da mídia empresarial e dos chamados ‘especialistas’, fortalecendo a abertura de caminhos para que a educação continue a ser gerida sob a orientação empresarial.

As propostas de reformas para a educação empreendidas a partir da década de 2000, continuam a remeter as ideias de Desttut de Tracy, que ainda no início do século XIX, já defendia a existência de uma escola de ensino intelectual para aqueles que tinham tempo para o estudo e que se destinavam a dirigir o futuro, e outra para aqueles que se viam obrigados a venderem sua força de trabalho, e retomam um passado tão bem conhecido, o da ditadura militar, que tinha o ensino profissional como

parte primordial da educação, tendo em vista que uma minoria tinha condições para dar continuidade aos estudos e ingressar no ensino superior, pois a maioria dos jovens, por diversas razões, eram automaticamente direcionados ao mercado de trabalho, principalmente o de menor prestígio social e de valor econômico, o que prevalece nos dias atuais.

Pode-se afirmar, portanto, que o Sistema Educacional Brasileiro, é resultado de uma série de enfrentamentos e mudanças ao longo da história da educação no Brasil, e tratando-se mais especificamente do ensino médio, este cumpre a função de preparar para a cidadania e para o mercado de trabalho, porém dentro da moderna estrutura capitalista, a grande maioria recebe apenas uma transferência de valores ideológicos visando à formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a reprodução das relações e dos valores capitalistas.

Em contrapartida, historicamente, os defensores da escola pública de qualidade e crítica, inseridos nas mais diversas representações da sociedade civil, das instituições de pesquisa e das instituições de ensino, tem se organizado na luta por defender uma escola que de fato atenda às necessidades humanas de seus educandos, e não seja ambígua, apontando caminhos distintos para os jovens de acordo com sua classe social.

Entre estes defensores estão os movimentos sociais e sindicais populares do campo, que articulados lutam pela garantia de uma educação que não vise apenas atender os interesses do capital financeiro, industrial e midiático, isentando o Estado de suas responsabilidades e transferindo-as aos estudantes e professores, pois tratando-se do campo, a educação deve ser pensada para além da infraestrutura, do acesso e da formação. Não basta somente os saberes universalmente produzidos, é necessário que se leve em consideração o conhecimento local, privilegiando a permanência dos estudantes no ambiente rural.

Com base nesta perspectiva, é que homens e mulheres vinculados a luta dos movimentos sociais do campo tem se organizado e lutado arduamente em busca da construção e manutenção de políticas públicas para o campo, entendido não somente como um lugar de produção agropecuária, mas sim, como lugar de vida e de saberes. A luta por uma educação diferenciada *no* e *do* campo, é uma luta muito maior, é uma luta por emancipação que não se limita aos muros da escola, nessa perspectiva surge a Educação do Campo.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: MUITO MAIS QUE EDUCAÇÃO, PROJETO DE VIDA PARA O CAMPO

O campo sempre foi visto pela maioria como um lugar marginalizado, atrasado e sem perspectivas de vida, principalmente a partir da década de 1960, quando o país passou por um intenso processo de modernização do campo, através da chamada Revolução Verde. O homem do campo, ao longo do tempo foi sendo estereotipado como fraco e incapaz de se desenvolver social, cultural e economicamente e através da dicotomia moderno x atrasado, a população rural foi posta à parte.

Em relação à agricultura, historicamente o Brasil tem cumprido uma função fundamental para reprodução do capitalismo internacional, tanto no envio de matérias primas para os centros hegemônicos como na relação política e econômica de subordinação a eles. Essa relação traz consigo a superexploração do trabalho e inviabiliza a realização de transformações sociais de perspectiva socialista, como é o caso da não realização da Reforma Agrária e da não destinação dos recursos econômicos e naturais para atender as demandas do povo brasileiro, em especial, da classe trabalhadora.

Com o desenvolvimento do capitalismo no campo e seu atual modelo de produção, são produzidas tecnologias para ampliar cada vez o agronegócio, que para Scarabeli (2014, p. 84) “é sinônimo de modernidade no campo para a elite brasileira”, e em consequência disso a pequena produção perde espaço. Para o autor “trata-se de uma concepção sobre um determinado modelo de produção que serve ao capital e, contraditoriamente, explora e destrói o meio ambiente e a força de trabalho”. Este modo de produção dominante tem provocado o aumento da marginalidade e da criminalidade, além de ser em partes responsável pela criação e aprofundamento da crise econômica, ambiental e social que assola a humanidade.

Tal modelo de produção, entendido como sucessor da Revolução Verde, com sua produção agrícola agropecuária intensiva, baseada no monocultivo, tem gerado inúmeros desastres para o país, em especial para o campo. Entre as principais consequências estão: a) perda da soberania alimentar, que é a capacidade que um determinado país tem de alimentar a sua população com produtos provenientes de sua agricultura animal e vegetal; b) uso intensivo de agrotóxicos e demais insumos

químicos responsáveis pela contaminação ambiental e por inúmeras mortes de trabalhadores; c) concentração da terra que com base na Lei de Terras de 1850 tem expropriado camponeses e povos originários, além da grilagem de terras públicas com conivência do Estado; d) produção de sementes geneticamente modificadas, extinguindo diversas sementes crioulas, espécies milenares necessárias à sobrevivência humana e preservadas durante várias gerações pelos povos do campo; e) produção de um trabalho escravo contemporâneo, onde milhares de trabalhadores em situação de vulnerabilidade e pobreza são submetidos a condições degradantes de trabalho, entre outros, além do intenso êxodo rural, onde milhares de trabalhadores tem sido expulsos do campo e superlotado as periferias das grandes cidades. O agronegócio-latifundiário-exportador tem sido considerado como símbolo da modernidade no campo, mas esconde por trás da aparência moderna, a barbárie da exclusão social e expropriação dos povos do campo.

Para Camacho (2009) o capitalismo em sua lógica perversa tem

como características essenciais: o consumismo desenfreado e a exploração descomedida da natureza. Exploração da natureza combinada com a exploração das pessoas, pois este processo gera mais-valia, permitindo a acumulação/reprodução do capital. É, por isso, que esse processo de desenvolvimento capitalista no campo é responsável pela exclusão e marginalização dos povos, além da destruição da biodiversidade, colocando em risco toda a humanidade. Logo, o que temos é a destruição da sociobiodiversidade, visto que toda a humanidade necessita dessa biodiversidade para continuar vivendo. (CAMACHO, 2009, p. 16-17).

Nesta perspectiva de modernidade, diversas teorias amparadas por paradigmas têm defendido a extinção do camponês², além disso, o termo *camponês* também é utilizado de maneira pejorativa para se referir ao atraso mediante o processo de modernização. Paradigma aqui é entendido a partir da proposta elaborada por Thomas Samuel Kuhn, em 1962, sendo utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento e suscetível a múltiplas interpretações e leituras.

Com base nas contribuições da Geografia Agrária, é importante evidenciar que

² Camponês é entendido aqui, como trabalhador e trabalhadora do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinados a elas. Ver mais em Fernandes, 2004 e Caldart, 2004.

o conceito de paradigma, de acordo com Campos e Fernandes (2013), pode ser entendido em dois momentos. O primeiro origina-se na Grécia (paradeigma) com Platão – Teoria da Ideias - e “seu significado remete a um modelo, um exemplo, referente às formas e às ideias” (JAPIASSU; MARCONDES, 1993 apud CAMPOS; FERNANDES, 2013, p.225). O segundo surge a partir da obra “A Estrutura das Revoluções Científicas” (1962), elaborada por Kuhn, onde o conceito “ganha centralidade, incluindo um amplo, diverso e disperso espectro de significados” (CAMPOS; FERNANDES, 2013, p.225), atribuindo vários sentidos para o conceito e conseqüentemente, diversas interpretações nos diversos campos do conhecimento.

Aqui, trilhando o caminho da Geografia Agrária, faz-se necessário adentrarmos na discussão sobre os conceitos de paradigmas³ que permeiam a Questão Agrária, Paradigma da Questão Agrária - PQA e Paradigma do Capitalismo Agrário - PCA, que se configuram como duas linhas de pensamento, com posturas e interesses distintos para o estudo do campo, para assim registramos a qual paradigma filia-se a Educação do Campo, principal objeto de estudo neste capítulo.

A construção destes dois paradigmas, de acordo com Felício (2011, p. 06) pode ser compreendida “como resultado das construções teóricas e metodológicas que procuram interpretar as realidades através de duas visões de mundo”, sendo que uma defende a superação do sistema capitalista e a outra a sua manutenção.

3.1 PCA E PQA: PARADIGMAS DISTINTOS EM CONSTANTES DISPUTAS.

O conceito de paradigma permeia o desenvolvimento da atividade científica, pois de acordo com Campos e Fernandes (2013), a construção do conhecimento constitui-se como um

[...] processo dinâmico, marcado por crises e superações, e mediado por constantes transformações, em que o desenvolvimento da ciência não é concebido dentro de princípios baseados na continuidade, mas

³ Esta discussão faz parte do trabalho produzido a partir da disciplina “Metodologia da Pesquisa”, cursada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em outubro de 2015, intitulado “Territórios paradigmáticos: breve análise para a compreensão das propostas do Paradigma da Questão Agrária (PQA) e Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA)”, e publicado no Boletim DATALUTA n. 101 – Artigo do mês: maio de 2016. ISSN 2177-4463.

sim nos mecanismos de ruptura, chamados por Kuhn (2007) de *revoluções científicas*. (CAMPOS; FERNANDES, 2013, p. 226).

Campos e Fernandes, afirmam ainda que:

Para Kuhn, a ciência é inerente a práticas socialmente compartilhadas e progride em meio a um contexto de disputas, crises e rupturas, instigadas pelas comunidades científicas divergentes que levam a ciência ao aprimoramento e ao progresso. É exatamente por desvelar esses processos de tensões e crises, que a mesma supera se, sempre apresentando melhores níveis de desempenho qualitativo, embora, para Kuhn, qualidade não seja sinônimo de evolução. Ainda, a atividade científica é governada por visões de mundo, cujo embasamento não está fundamentado, apenas, nos critérios experimentais da regularidade e da quantificação, que reduzem a complexidade dos fatos. [...] Kuhn destrói a ortodoxia reinante sobre da natureza da ciência e propõe novos atributos que procuram explicar as mudanças científicas, em que os fatores sociais desempenham um papel determinante. (CAMPOS; FERNANDES, 2013, p. 227).

Diante destas teorias, podemos compreender os paradigmas como pensamentos que constroem interpretações e visões de mundo, relacionados a temas selecionados.

Tratando-se do contexto geográfico, podemos afirmar que a Geografia sempre percorreu diversos caminhos teóricos e metodológicos, abarcando várias abordagens e superando-se na construção do conhecimento, em constante processo de transição paradigmática. Para Campos e Fernandes (2013, p. 246), é a partir de Kuhn que o conceito de paradigma ganha espaço e “abre espaço para que outros autores possam dialogar e elaborar um pensamento mais crítico”, pois sua proposta proporciona “elementos críticos para a construção de uma interpretação coerente com a Ciência Geográfica”.

De acordo com os autores, a obra de Kuhn:

[...] trouxe a discussão para a disputa no interior das comunidades científicas e enfatizou a atuação destas no partilhamento e na seleção de paradigmas. Este selecionamento, embasado pelo método e pela teoria - também despontados na obra kuhniana e que merecem ser aprofundados - conformam *diferenças paradigmáticas* entre os estudiosos, isto é, indicam para a diferencialidade paradigmática que o pensamento geográfico apreende. (CAMPOS; FERNANDES, 2013,

p. 246).

Esta diferencialidade paradigmática é entendida pelos autores como a “diversidade das formas de organização do pensamento que, guiadas por um paradigma de estudo, fazem parte do pensamento geográfico, disputando adeptos, conformando grupos de pesquisa e consolidando linhas de pesquisa nos meios de publicação” (ibidem, 2013, p. 246), como é o caso do PQA e do PCA.

Para os grupos de estudo do Paradigma do Capitalismo Agrário - PCA, as questões agrárias não são questões conflituosas, e sim, questões conjunturais que não dependem de transformações estruturais. Campos e Fernandes (2013, p. 234), afirmam que no PCA a solução para os problemas do campo “respalda-se na integração dos pequenos produtores rurais ao sistema capitalista, ou seja, na pluriatividade, com a gradativa proletarização do camponês, cujo objetivo é impor um único modelo de desenvolvimento para o campo”.

Em contraponto a este pensamento, está a vertente do Paradigma da Questão Agrária - PQA, que comunga da ideia de que a problemática do campo está diretamente ligada a luta de classes, orientando seus estudos para a perspectiva de superação do modelo estrutural, enfrentamento à lógica capitalista e defesa da (re) criação do campesinato por meio da luta pela terra.

Enquanto o PQA entende a questão agrária como um problema estrutural, o PCA entende esta mesma questão como um problema conjuntural, portanto, estas duas vertentes de estudos caminham em sentidos opostos, como tentaremos explicitar.

3.1.1 PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO

Para a vertente do Paradigma do Capitalismo Agrário, segundo Felício (2014, p.17) o desenvolvimento da agricultura é uma questão conjuntural que reflete “as interligações entre o agronegócio e a agricultura familiar, como partes do mesmo projeto para desenvolver a agricultura”. Para ele, esta vertente de pensamento acredita que os problemas agrários são criados pelo capitalismo, portanto podem ser resolvidos por ele próprio, não existindo uma questão agrária na perspectiva do outro

paradigma.

O PCA trabalha com duas tendências internas: a “agricultura familiar” (ABRAMOVAY, 1998; VEIGA, 1991 apud FELÍCIO, 2011, p. 5) e o “agronegócio” (NAVARRO, 2010; SILVA, 1981, apud FELÍCIO, 2011, p. 5). As teorias que compõem esse paradigma entendem que o capitalismo por si só, consegue planejar e realizar ações no sentido de resolver problemas que surgem no desenvolvimento da agricultura, portanto não existem razões para tratar da questão agrária.

De acordo com o autor:

[...] a perspectiva do campesinato consiste na sua inserção competitiva no mercado, quando, o camponês cede o seu lugar para o agricultor familiar. [...] o campesinato deixa de ser um modo de vida, incorpora tecnologia e, integrado no mercado, se transforma em agente econômico. (FELÍCIO, 2011, p. 101).

Segundo Felício, estão nas análises de Mendras (1984), Lamarche (1993), Abramovay (1998) e Silva (1981), algumas proposições que nos ajudam na compreensão da perspectiva do campesinato para a vertente do PCA.

Mendras (1984) acredita que a única perspectiva para o campesinato é sua total integração ao mercado, deixando de ser camponês e transformando-se em agricultor familiar, produtor de mercadorias, agente econômico incorporado a tecnociência. Lamarche (1993) afirma que é a integração na economia de mercado e de consumo que define o ser camponês ou o ser familiar. Para ele o familiar configura desenvolvimento, pois se organiza de acordo com a economia de mercado, o camponês “estagnação, diminuição ou mesmo sua eliminação”, “por não permitir acesso suficiente à sociedade de consumo”. (LAMARCHE, 1993, apud FELÍCIO, 2011, p.111).

Abramovay (1998) entende que a agricultura familiar e a agricultura camponesa se distinguem, pois, o ambiente onde se desenvolve a agricultura familiar é o ambiente que vai asfixiar a agricultura camponesa. Segundo ele, o sistema econômico “ao mesmo tempo em que aniquila irremediavelmente a produção camponesa, ergue a agricultura familiar como sua principal base social de desenvolvimento”, e por consequência “o futuro do camponês consiste em se metamorfosear em agricultor familiar”, pois “aquilo que era antes de tudo um modo de vida converte-se numa

profissão, numa forma de trabalho” (ABRAMOVAY, 1998, apud FELÍCIO, 2011, p. 116). Felício (2011), nos afirma que o avanço do capitalismo na agricultura provocou grandes transformações nas relações de produção e obrigou a agricultura a responder as necessidades da industrialização. De acordo com o autor

a agricultura brasileira evoluiu basicamente daquilo que poderíamos chamar de vários complexos rurais, grandes fazendas, para aquilo que hoje se chama complexos agroindustriais. O processo agropecuário se industrializou formando os complexos da soja, do leite, da cana de açúcar, da laranja. Para possibilitar seu desenvolvimento começa se aprofundar uma integração entre capitais financeiros, industriais, tecnológicos dentro da agricultura. Neste cenário altera a função da pequena produção. (FELÍCIO, 2011, p.124).

Sendo assim, o PCA caminha no sentido de acreditar que o campesinato se integrará as relações mercantis, se adaptará as exigências da agricultura moderna, se transformando em agricultor familiar, ou seja, torna-se uma forma de trabalho, uma profissão, aquilo que antes era um modo de vida.

3.1.2 PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA

Para a vertente do Paradigma da Questão Agrária, a Questão Agrária no capitalismo é uma questão estrutural, pois as perspectivas do campesinato e as perspectivas do capital são irreconciliáveis. Portanto, de acordo com Felício (2011, p. 5) “sua superação está na construção de uma outra sociedade”. Esta vertente defende a ideia de que o campesinato sempre buscou encontrar alternativas para criar e se recriar no campo, de maneira independente e autônoma ao sistema capitalista.

Felício analisando Kautsky (1986), afirma que a agricultura capitalista provoca mudanças na agricultura camponesa, que tem como uma das consequências, a expulsão dos camponeses do campo, formando grande exército de reserva de força de trabalho nas cidades, porém uma parte destes camponeses “voltará sempre a ressuscitar como pequenos rendeiros.” (KAUTSKY, 1986 apud FELÍCIO, 2011, p. 46).

O autor afirma que onde o capitalismo se impõe, ele transforma ou destrói o campesinato, pois assume formas próprias na agricultura, “transforma as concepções,

os valores econômicos e culturais, as relações sociais e de trabalho através da sua divisão social e sexual do trabalho” (2011, p. 48), estruturando-se por meio de dois pilares fundamentais: “a propriedade privada com referência à terra e o caráter mercantil dos produtos agrícolas”. Com isso a terra “se torna produtora de mercadorias” e respectivamente os lotes isolados também se “transformam em mercadorias”. (KAUTSKY, 1986, apud FELÍCIO, 2011, p.48).

A existência na sociedade capitalista se dá por meio do estabelecimento de dois mecanismos de exploração agrícola, o grande que se utiliza de mão de obra assalariada e o pequeno que faz uso da mão de obra familiar. Ou seja, mesmo que a agricultura cada vez mais se ajuste aos padrões capitalistas, as técnicas empregadas pelos pequenos produtores na mesma, são totalmente distintas das técnicas usadas pelos grandes produtores, isso faz toda diferença.

O autor continua seu raciocínio, agora com base em Lênin, afirmando que apesar da tendência fundamental do capitalismo ser a “eliminação da pequena produção pela grande, tanto na indústria quanto na agricultura” (LÊNIN, 1980 apud FELÍCIO, 2011, p. 54), o campesinato segue lutando e se desenvolvendo.

[...] o campesinato não é parte do capitalismo por desenvolver outra lógica ao ocupar o território e nele estabelecer relações de produção que não são as mesmas do capitalismo. Portanto, a questão estrutural consiste no desenvolvimento do campesinato dentro do sistema capitalista sem ser parte dele e, contraditoriamente também, sendo parte dele. Essa questão estrutural está no centro da questão agrária como foi analisada por Lênin (FELÍCIO, 2011, p. 54).

Agora em Chayanov (1974), Felício continua:

[...] o campesinato continua existindo com o capitalismo, se desenvolve nele, fazendo e, contraditoriamente não faz parte dele, por ser guiado por outra lógica. E, estando no capitalismo é necessariamente um produtor de mercadorias, participa do mercado sem, contudo, ser transformado em capitalista. A lei do valor não se efetiva na produção camponesa porque ela é orientada por dinamismos próprios, sem ser norteadas exclusivamente pelo lucro, como o que ocorre com a produção capitalista (FELÍCIO, 2011, p. 55).

Segundo o autor, Chayanov (1974) contribui para a análise de que as lutas

camponesas se intensificam e se internacionalizam, adquirindo novos significados e demonstrando que o agronegócio não é a totalidade, como alguns acreditam. Neste mesmo sentido, corroboram as contribuições de Luxemburg (1985), que ressalta que há diversas formas de se produzir, e que a forma capitalista não é única e exclusiva:

[...] a produção capitalista não é, na verdade, a forma única e exclusiva existente de se produzir. Em todos os países capitalistas e mesmo nos altamente industrializados existem, além dos empreendimentos industriais e agrícolas de cunho capitalista, numerosos estabelecimentos congêneres mantendo uma linha simples de produção mercantil. [...] Essas formas todas de sociedade ou de produção não só existem ou coexistem em perfeita harmonia com o capitalismo como também desenvolveram-se entre elas e o capital europeu um processo intenso e *sui generis* de trocas desde o início da era capitalista (LUXEMBURG, 1985 apud FELÍCIO, 2011, p. 61-62).

Com base nos autores, podemos perceber que a multidiversidade é uma característica do campesinato e uma de suas estratégias para prosseguir sobrevivendo, pois, a agricultura realizada do jeito camponês representa a resistência que se expressa em vários níveis e envolve diversos atores. Portanto, para a vertente do PQA, mesmo que o capital altere todas as relações de produção e tente proletarizar toda mão de obra da agricultura, uma parte do campesinato sempre irá construir alternativas para continuar sua reprodução, pois sabe encontrar maneiras de sustentar e manter sua existência dentro do capital, sendo e ao mesmo tempo não sendo parte dele.

Constata-se, portanto, que a vertente do PQA, defende a ideia de que o agricultor familiar e o camponês são o mesmo sujeito, que resistindo aos avanços do capitalismo, buscam estratégias e alternativas para se recriarem em seu jeito camponês de fazer agricultura. Já a vertente do PCA, reúne diversos argumentos, com os quais afirma serem sujeitos distintos, pois o camponês com o processo de tecnificação se metamorfoseia em agricultor familiar, transformando-se em produtor de mercadorias. Nesse sentido, fica-nos claro que as teorias do PQA defendem que as perspectivas para o campesinato são construídas como alternativas distintas do capital, e que as perspectivas do PCA para o campesinato são idênticas às do capital.

Fez-se necessário este breve diálogo sobre o PQA e PCA, para assim situar o leitor sobre as atuais perspectivas postas para o campo, e afirmar que a Educação do

Campo também se constitui como um paradigma ainda em construção e insere-se no Paradigma da Questão Agrária, pois defende que as perspectivas para o campesinato são construídas como alternativas distintas do capital e que as lutas camponesas se intensificam e se internacionalizam, adquirindo novos significados e demonstrando que o agronegócio não é a totalidade, e que o campesinato constrói estratégias para prosseguir sobrevivendo, pois, a agricultura realizada do jeito camponês representa a resistência que se expressa em vários níveis e envolve diversos atores.

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM NOVO PROJETO PARA O ENSINO E PARA O CAMPO

Se historicamente a educação em nível nacional, ou mesmo mundial, tem cumprido como principal tarefa formar mão de obra barata para manter o atual modelo de desenvolvimento capitalista, no campo, essa situação se precariza ainda mais. Devido a função dada ao campo no atual contexto, e a situação geral da educação brasileira, existe uma tendência de marginalizar a educação e as escolas do meio rural, relegando-as ao abandono, sem falar nos inúmeros fechamentos de escolas rurais que vem acontecendo nos últimos anos.

Com a justificativa de reduzir custos, as crianças e jovens se veem obrigados a frequentarem as escolas das cidades, viajando em transportes escolares e estradas totalmente precárias, inserindo-se em um contexto escolar totalmente diferente do seu, e muitas vezes tratadas com discriminação e consideradas 'atrasadas', pois o que prevalece na maioria dos casos é a visão do urbano como superior, moderno e atraente, além da visão de que a escola deve ser prática e formar para a ascensão social mediante a inserção direta no mercado de trabalho, mercado este, que não é garantido a todos.

De acordo com Camacho (2009, p. 29),

Tendo em vista que os povos do campo se encontram excluídos devido a existência de um modelo socioeconômico que valoriza o agronegócio latifundiário exportador e o espaço urbano como símbolos da modernidade/avanço/progresso. No processo educativo oficial, sempre tivemos uma educação rural reprodutora/domesticadora que objetiva formar para a submissão,

preparando mão-de-obra barata para o capital urbano e para o agronegócio, reproduzindo as relações sociais vigentes que são, por sua vez, excludentes.

A realidade escolar das crianças e jovens, filhos e filhas dos trabalhadores e moradores do campo, na maioria das vezes, tanto nas escolas rurais quanto nas urbanas, se difere totalmente do seu contexto de vida. O ensino no campo sempre foi tratado de maneira pejorativa, pois na visão das elites, a população do campo não tem a necessidade de uma educação de qualidade, conseguir assinar o próprio nome é suficiente, tendo em vista que o trabalho braçal não exige esforço intelectual.

Além disso, pode-se destacar a falta de escolas e de infraestruturas necessárias para atender a todas as crianças e adolescentes; falta de políticas de valorização dos docentes, que na maioria das vezes são mal remunerados e trabalham em situação precária; falta de docentes qualificados; docentes com visão de mundo urbana e deslocados das questões do campo; currículo e calendário escolar alheios a realidade do campo; escolas que estimulam o abandono do campo; falta de garantia de todas as séries da educação básica, o que faz com que muitos adolescentes ainda sejam semianalfabetos ou não tenham acesso ao Ensino Médio, principalmente entre as mulheres, entre outros.

Frente ao avanço do agronegócio e a todo este processo de exclusão que historicamente o campo e conseqüentemente as escolas do campo tem sofrido, há uma crescente resistência por parte de diversos setores organizados da classe trabalhadora, especialmente pelos movimentos sociais do campo e da intelectualidade, no sentido de pensar a educação e conseqüentemente a vida no campo de uma nova maneira, reagindo e lutando pela construção de políticas públicas que garantam uma vida de qualidade no campo, atrelada a uma nova forma de produzir em harmonia com a natureza, além do acesso à educação em si, porém uma educação diferenciada, que represente uma identidade própria do campo e que ao mesmo tempo configura-se como um projeto de sociedade, pois de acordo com Kolling, Nery e Molina (1999, p. 63),

uma primeira condição para construir-se essa escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, tampouco promove a inclusão social. Ela pode ser

um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente no modelo econômico. A educação não levara ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isso para não cair na falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural, por exemplo.

Retomando a ideia de que o homem aprende a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, e que na relação com a natureza e com o próprio homem ele educa a si mesmo e as novas gerações, abre-se um horizonte na perspectiva mais ampla de educação. Para Mészáros, felizmente, parte do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa fora dos sistemas educacionais formais, por isso não podem ser controlados e manipulados por inteiro, dando-nos a possibilidade de mudanças.

Para ele, atualmente, a principal função da educação formal está orientada a

agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los as exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. (MÉSZÁROS, 2008, p. 57).

Portanto, a educação, no sentido amplo do termo, desempenha importante papel na transformação da sociedade, pois pode romper com a internalização e legitimação do Estado capitalista, mas para isso ela deve estar voltada para o trabalho como princípio educativo, transformando, criando e recriando o ser humano omnilateral, ou seja, deve orientar-se no sentido de desenvolver as suas várias dimensões. E é na perspectiva de superar os diversos e históricos problemas enfrentados pelo campo em relação a educação, que movimentos sociais do campo, intelectuais e diversas outras organizações vem lutando para evitar que o capitalismo destrua o campesinato ou continue mantendo-o a margem da sociedade.

Para Mészáros, a luta por uma educação emancipadora é ao mesmo tempo a luta por uma transformação social.

[...] a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve

ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos- todos*, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixa-las cair. As apostas são altas demais para que se admita a hipótese de fracasso. (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

Sendo assim, a educação em seu significado real, deve cumprir o papel de produzir indivíduos críticos, capazes de se orientarem estrategicamente diante das condições sociais. A escola que se quer construir deve cumprir o papel de formar indivíduos, capazes de desenvolver de forma equilibrada a capacidade ao trabalho manual e ao trabalho intelectual, pois, além de ensinar ler, escrever, fazer contas, entre outros, deve trabalhar de forma relativa os direitos e os deveres do ser humano, e para isso faz-se necessário a construção de um outro projeto de educação para o campo, que já está em andamento e tem proporcionado na prática uma outra relação com o campo e seus diversos sujeitos.

Para Camacho (2009, p. 29),

a construção desse projeto educativo no campo nos faz perceber que o campo está vivo e em constante movimento e que, dessa forma, além das reivindicações, por parte dos movimentos sociais, por uma distribuição de terra e renda mais justa, existe uma produção pedagógica, também, por parte destes sujeitos.

Há um movimento iniciado, através de diferentes ações dos diferentes sujeitos, na busca por uma educação que de fato seja do campo e para o campo. Fernandes (2002), discorrendo sobre o mesmo assunto, acredita que pensar em uma educação voltada para o campo significa reconhecer que o

campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2002, p. 92)

Quando se afirma que a luta por uma educação do campo está vinculada a luta por um novo projeto de desenvolvimento para o campo, está-se falando que a educação deve proporcionar aos seus sujeitos o desenvolvimento amplo do ser humano, pensando as especificidades da educação na infância, na juventude e na idade adulta, trabalhando a formação da consciência política e fortalecendo a identidade de sujeito coletivo, que luta por novas relações de trabalho e de vida, que resiste e não se conforma com o atual modelo de agricultura e trava constantemente árduas lutas para construir um novo modelo, um novo projeto de desenvolvimento, onde todos possam estar incluídos, trabalhando e vivendo no campo e do campo.

3.2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGENS E PRESSUPOSTOS

A Educação do Campo, surge em consequência da situação social, política, cultural e econômica, a que o campo historicamente foi submetido. Aumento da pobreza, da exclusão e da degradação da qualidade de vida, além da barbárie provocada pelo avanço do modelo capitalista no campo, somado a ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses, estão entre os elementos principais que fizeram surgir o debate e a concepção de que um outro projeto de desenvolvimento para o campo, bem como um novo projeto de educação era necessário e urgente. Ou nas palavras de Caldart, (2004, p. 19):

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas.

Diante da necessidade de se construir uma escola que não seja somente no campo ou para o campo, mas sim do campo, vinculada as questões sociais inerentes a cultura e a luta do campo, movimentos sociais e demais entidades organizadas, assumiram a tarefa de lutar também por um novo projeto de educação, vinculado a luta pela terra, por trabalho, por cultura, por dignidade, entre outros, ou seja, vinculado ao um novo projeto de desenvolvimento para o campo.

Em consequência destas diversas articulações, e principalmente por iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, movimento este que desde a sua origem tem lutado arduamente por um novo projeto de desenvolvimento para o campo e conseqüentemente para a educação, que será aprofundado no terceiro capítulo deste trabalho, acontece em julho de 1997, o “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA”, que contou com a parceria de diversas entidades preocupadas com o rumo da educação no Brasil, e em especial no campo, que até este momento era entendido e denominado como “educação do meio rural”. Fernandes (2002) em depoimento reflexivo sobre o período, aponta que este momento, entre outras questões, foi um momento de materialização de ideias que a muito tempo vinham sendo gestadas.

[...] 1997 uma referência importante, pois foi quando realizamos o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA. Naquele evento, começavam a se materializar as ideias que vínhamos matutando desde a segunda metade da década de 1980, com a criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (FERNANDES, 2002, p. 90)

Em consequência do êxito do I ENERA, representantes do MST; Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; Universidade de Brasília – UnB e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco, iniciaram um trabalho mais amplo sobre a educação rural, levando em consideração as especificidades que envolvem o campo, que culminou na realização da “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu de 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia – GO, e que muito mais do que denunciar a situação precária da educação rural, foi a afirmação de que um outro projeto era possível e sua construção já estava em curso. Para Arroyo, a

conferência foi

a afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo. As experiências narradas e, sobretudo, as vivências, o pensamento, os valores revelados pelos educadores e educadoras presentes mostram que a educação está acontecendo no campo, que o movimento de renovação pedagógica, que vem se afirmando no Brasil desde o final dos anos de 1970, e até antes, com o movimento social e cultural, está presente entre os educadores do campo. (ARROYO, 1999, p. 9).

Ainda na referida conferência foi apresentado o texto base intitulado “Por uma educação básica do campo”, que tinha a finalidade de provocar o debate sobre a tendência dominante de tratar o campo como um lugar marginalizado e a educação para os povos do campo como algo desnecessário. O texto foi elaborado por uma equipe constituída pelos professores Bernardo Mançano Fernandes da Universidade Estadual de São Paulo - Unesp, Paulo Ricardo Cirioli do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária - Iterra e Roseli Salette Caldart do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Entre os principais pontos levantados neste documento podemos destacar: a) a necessidade de se criar para o campo uma educação específica e diferenciada no sentido amplo da palavra, possibilitando aos seus sujeitos a intervenção direta na sua realidade social, ou seja, uma educação de qualidade voltada aos interesses da vida no campo. Além disso, deve contribuir para a superação da dicotomia rural x urbano, atraso x moderno; b) a escolarização é um direito social fundamental e dever do Estado, ou seja, todos devem estudar pelo menos até o Ensino Médio; c) a expressão *meio rural*, deve ser substituída por *campo*, expressão que melhor abarca todos aqueles e aquelas que vivem e sobrevivem do campo, sejam eles camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, entre outros. Outra questão fundamental é a expressão “educação básica *do* campo”, ou seja, a luta é por uma educação vinculada as causas, aos sonhos, a história e a cultura dos povos do campo e não apenas a implantação de modelos educacionais *no* campo, e que nada tem a ver com a realidade do campo. Por isso *do* campo e não apenas *no* campo. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

A discussão dessa conferência mostrou que a luta por uma educação plena só

é possível se vinculada a luta por um novo projeto de desenvolvimento para o país. Nessa perspectiva, foram compromissos assumidos neste momento: a) vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional; b) propor e viver novos valores culturais; c) fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; d) lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; e) formar Educadores e Educadoras do Campo; f) produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; g) envolver as comunidades neste processo; h) implementar as propostas de ação desta Conferência. (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998).

Diante dos desafios apontados, o debate iniciado prossegue transformando-se em bandeiras de luta de diversos movimentos, organizações, entidades e sociedade civil. Em 2002 acontece em Brasília o “Seminário Nacional Por uma Educação do Campo”, deixando claro que a educação que se busca vai além do final do Ensino Médio e dos limites da escola formal. A busca da especificidade da Educação do Campo está associada a busca por um novo projeto para o campo.

Nesta conferência gestou-se o documento “Por uma Educação do campo: Declaração 2002”, que além de fazer um resgate sobre a trajetória da luta por uma educação básica do campo, também apontou e reafirmou práticas e preocupações acerca deste novo momento protagonizado pelo campo. Entre estes estão a reafirmação de que o campo está vivo e é base para sobrevivência e produção de seres humanos.

Os povos do campo, de acordo como o Decreto da Presidência da República nº 7.352/2010, são

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, art.1).

São aqueles que tem sua raiz própria, seu jeito próprio de viver, trabalhar e se reproduzir, e a educação deve estar vinculado a estas questões. Com base neste entendimento, o movimento Por uma Educação Básica do Campo, saí desta

conferência com dois principais objetivos:

Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis. Contribuir na reflexão político-pedagógica da *educação do campo*, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 17).

Como resultado das diversas ações dos diferentes sujeitos dessa articulação, tem-se uma importante conquista no âmbito das políticas públicas que é a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo”, via o Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, que entre as principais resoluções, afirma que:

reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, [...] homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve: [...] Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. [...] Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. [...]§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil. § 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002).

Esta longa citação se fez necessária, pois do ponto de vista legal, este decreto possibilita o avanço de diversos objetivos desta articulação, tais como: garantia da identidade da escola do campo; vinculação com questões inerentes a realidade do

campo; valorização dos saberes dos povos do campo; construção do calendário escolar de acordo com as necessidades da escola e da comunidade; liberdade de utilização de diferentes espaços pedagógicos, de acordo com a realidade e necessidade da escola e comunidade, entre outros.

Para Fernandes (2002, p. 91), a aprovação destas Diretrizes representou

um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Este novo momento protagonizado pelas organizações do campo fez com que se reafirmasse as principais convicções e linhas de ação na construção do projeto específico Por uma Educação Básica do Campo, articulado a um Projeto Nacional de Educação.

Entre as principais convicções estão: a) O ser humano deve estar no centro das ações, ou seja, os trabalhadores e trabalhadoras devem se assumir como tal, compreendendo que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos e devem ser garantidos a todos e todas que vivem e trabalham no campo; b) É preciso se contrapor a lógica de que a escola do campo é pobre, ignorada e marginalizada. É possível viver e estudar no campo, pois esta escola também pode ser de qualidade; c) A luta por uma educação básica e de qualidade no campo deve estar articulada com a luta por um novo projeto de desenvolvimento para o país, contrapondo-se ao atual modelo de agricultura que exclui e mata dia a dia a dignidade de milhares de famílias do campo; d) A escola que se luta para construir, que amplia o direito a educação e escolarização no campo, deve ser a escola que está *no* campo, mas também é *do* campo, ou seja, é politicamente e pedagogicamente vinculada a história, a cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo; e) Esta luta também deve acontecer no sentido de garantir respeito e a valorização profissional

dos educadores, por melhores condições de trabalho, melhor remuneração, além de uma formação de qualidade; f) A educação também deve estar preocupada com as questões de gênero, de raça e de respeito as diferenças culturais dos diferentes povos; g) Parte dos objetivos almejados só serão garantidos através da garantia de políticas públicas, por isso o Estado deve ser constantemente pressionado para que se garanta os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras; h) A luta deve ser expressão do povo organizado, portanto não se trata de uma luta *para* os povos do campo e sim, uma luta *dos* povos do campo. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Com acúmulo de discussões, a articulação “Por uma educação básica do campo”, passou a ser denominada “Por uma educação do campo”, pois o que se busca não é somente a garantia da escola básica formal, mas a garantia de todos os processos formativos construídos pela humanidade, desde a infância até a universidade. Para Caldart (2002), os termos *Escola do Campo* e *Educação do Campo*, significam juntos

pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. Se for assim a escola do campo será mais do que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra... (CALDART, 2002, p 34).

Neste sentido, fez-se necessário pensar a educação articulada com uma concepção de projeto para o campo, que mesmo ainda estando em construção, já delimita seus principais princípios, ou seja, a Educação do Campo está associada a luta pela Reforma Agrária, não a de mercado ou redistributiva⁴, mas a Reforma Agrária Popular⁵, que para o MST significa “a construção de um novo modelo agrícola para o

⁴ Para melhor compreensão sobre Reforma Agrária Redistributiva e Reforma Agrária de Mercado, ver: Lima, Eloísa A. C. R. A Questão Agrária no Brasil: Contribuições para a compreensão das políticas de Reforma Agrária Redistributiva e Reforma Agrária de Mercado. Campinas: RURIS - Revista do Centro de Estudos Rurais - ISSN (On-line) 2317-1480.

⁵ Reforma Agrária Popular, acessar a página do MST: <http://www.mst.org.br>.

campo brasileiro, indo além de um processo de democratização da terra e propondo como estratégia o estabelecimento de um sistema agrícola em contraposição ao agronegócio” (MST, 2016), pois a Educação do Campo é incompatível com o atual modelo de agricultura.

3.2.2 O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA DISPUTA POR TERRITÓRIOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A questão agrária no Brasil constitui-se como uma problemática estrutural que desafia pesquisadores a compreender, entre outras questões, a amplitude de várias disputas, entre elas, a territorial. Concentração fundiária, superexploração do trabalho, grilagem de terras, impactos ambientais, agricultura para a produção de *commodities*, sementes transgênicas, entre outros, são elementos históricos dessa problemática; e a constante luta pela terra e pela permanência nela, contribui para que o território brasileiro seja um espaço de constantes disputas que envolvem diversas ações e sujeitos, ou seja, esta permanente disputa territorial, envolve vários interesses e é marcada, segundo Campos e Cubas (2014, p. 220), por fatores que abarcam a multidimensionalidade e a conflitualidade entre as diferentes classes sociais, nas dimensões ideológicas, econômicas, políticas, ambientais, sociais e culturais, nos territórios material e imaterial.

A luta pela terra e pela permanência nela, insere-se na conflitualidade agrária brasileira, que para Girardi e Fernandes (2009) significam “um conjunto de conflitos que constitui um processo gerador e indissociável do desenvolvimento no campo”, gerados nos processos de “territorialização-desterritorialização-reterritorialização de movimentos socioterritoriais, de camponeses, de grupos tradicionais, do agronegócio, do latifúndio” (GIRARDI; FERNANDES, 2009, apud GIRARDI, 2016, p. 83), entre outros, desencadeando conflitos e diversos tipos de violência.

Para o autor, a histórica concentração da terra no Brasil é o principal elemento causador de conflitos no campo, pois a concentração fundiária está interligada a concentração do poder político e econômico no país. Portanto a luta pela terra de maneira mais articulada não é um fenômeno da atualidade, pois de acordo com Fernandes (1999, p. 24),

em seu processo de formação, os camponeses sempre enfrentaram os coronéis - latifundiários e grileiros, se opuseram ao Estado representante da classe dominante, que construiu ditaduras para manter seu poder. Assim, a resistência camponesa manifesta-se em diversas ações que sustentam formas distintas e se modificam em seu movimento. São caminhos abertos e construídos no tempo e no espaço, e nessa marcha participam do processo de transformação da sociedade.

Ou seja, as elites brasileiras sempre negaram a necessidade da realização de uma política de reforma agrária ou não permitiram que tais políticas fossem implementadas, pois fazer reforma agrária significa redistribuir terras concentradas nas mãos de grandes latifundiários para os sem-terra⁶ e pequenos agricultores, ou seja, significa mexer na estrutura agrária existente e no controle sobre os recursos fundiários, o que conseqüentemente aumentaria o poder dos camponeses sob esses recursos, diminuindo o poder daqueles que historicamente detêm o controle sobre os meios e os processos de produção. (BORRAS JR., 2006). Portanto, todas as conquistas voltadas para os trabalhadores do campo devem-se à pressão dos movimentos camponeses que mantém constantes lutas pela realização de um programa de reforma agrária de qualidade.

Nos últimos anos estas disputas e conflitos tem se acirrado, principalmente pela imposição de um modelo de desenvolvimento econômico que tem colocado o Brasil em lugar destacado no mercado mundial como exportador de produtos primários, portanto agora, além da concentração da “propriedade da terra”, concentra-se também “dinheiro e tecnologia” (FERNANDES, 2007, p. 02). Trata-se de um modelo de desenvolvimento que tem sua origem no modelo da *plantation*, que segundo Stedile (2005a, p.21), é uma palavra de origem inglesa, que para muitos sociólogos e historiadores resume o “funcionamento do modelo empregado nas colônias”, como “a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, praticando a monocultura, ou seja, especializando-se num único produto, destinado à exportação”. Este modelo, desde os princípios do capitalismo, passou por diferentes

⁶ Aqui para melhor compreensão do texto, utilizaremos a mesma metodologia utilizada por Caldart na obra “Pedagogia do Movimento Sem Terra (2012), que é a de fazer um esclarecimento sobre a grafia dos nomes sem-terra e Sem Terra. A grafia sem-terra será utilizada para designar a condição de ausência de propriedade ou de posse de terra, já a grafia Sem Terra será utilizada para designar um nome próprio que expressa uma identidade constituída pelas lutas do MST. Para saber mais: CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 4º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

fases e modificações até se constituir no que chamamos a partir da década de 1990 de agronegócio.

O modelo de agricultura imposto pelo agronegócio, voltado apenas para atender as necessidades dos países ricos, foi apresentado à sociedade brasileira como a melhor alternativa para superar o atraso do campo e modernizá-lo. Para Fernandes (2007), “o conceito de agronegócio é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista”, pois o

latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico. É, portanto, um espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país. Latifúndio está associado com terra que não produz, que pode ser utilizada para reforma agrária. (FERNANDES, 2007, p. 14).

Porém, embora tenham tentado apagar a verdadeira essência deste modelo, e criado uma figura de latifúndio produtivo, nada pode apagar ou ocultar a tamanha violência que este impõe a natureza e aos seres humanos. O modelo do agronegócio promove ainda mais a concentração fundiária e é incapaz de produzir sem o uso intensivo de agrotóxico e máquinas pesadas, o que produz uma crescente e inconsequente degradação ambiental e humana. O país exporta commodities agrícolas à custa do envenenamento das terras, das águas e da extinção das reservas florestais. Para Fernandes,

a imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. (FERNANDES, 2007, p. 14).

O agronegócio expandiu sua territorialidade e conseqüentemente ampliou seu controle sobre o território e as relações sociais. Para Camacho (2014),

A territorialização do capitalismo no campo deve ser entendida num

contexto de internacionalização da economia do Brasil num mundo capitalista globalizado. Isto quer dizer que, hoje, os grandes grupos econômicos - nacionais e, sobretudo, internacionais – comandam a exploração de nossos recursos naturais visando à exportação. [...] Acompanhando a intensificação desse processo de exploração do capital, temos um maior apoio ao agronegócio por parte do Estado, se tornando a prioridade econômica e política por ser, segundo o discurso ideológico da nossa elite, modernizador do campo brasileiro. (CAMACHO, 2014, p. 243-244).

De acordo com Camacho, essa lógica de modernização é justificada pelos governantes e pelas elites como sendo necessária para o pagamento da dívida externa e para que isto seja garantido tem insistentemente e constantemente criminalizado a luta pela terra e os movimentos sociais, utilizando como ferramenta os maiores meios de comunicação do país, com amparo das diversas esferas do poder público, cujos planos estão direcionados a atender aos interesses do capital e não as necessidades dos povos do campo.

As lutas camponesas sempre estiveram presentes no Brasil, pois os camponeses sempre enfrentaram o latifúndio e se opuseram ao Estado representante da classe dominante. A luta pela terra e por condições dignas de vida no campo, constitui-se ao mesmo tempo como uma luta por um novo modelo de desenvolvimento que atenda aos interesses dos pequenos e médios proprietários rurais, das famílias sem terras e do povo brasileiro, ou seja, um modelo de agricultura que implemente a democratização do acesso à terra, que promova a educação pública, gratuita e de qualidade no meio rural, que incentive uma matriz produtiva baseada na policultura e na agroecologia, na preservação ambiental, entre outros.

Os movimentos sociais são os principais protagonistas dessa luta, são herdeiros e continuadores da histórica luta pela educação, pela terra, pela saúde, pelo transporte, pela cultura, entre outros, ou seja, por políticas públicas que garantam vida digna aos diferentes povos do campo em vista de seu desenvolvimento pleno. Neste sentido a luta pela reforma agrária tem se constituído como uma luta direta contra o agronegócio que cada vez mais tem se territorializado e promovido a expulsão dos camponeses do campo. Para Fernandes, (2007, p. 05) esta territorialização do agronegócio tem

gerado e intensificado as desigualdades sociais, por meio da exclusão, expropriação territorial e controle social da maior parte da população

rural, com a precarização das relações de trabalho, desemprego estrutural e destruição de camponeses e comunidades indígenas.

Tais consequências são oriundas da própria lógica destrutiva do capital. Para Camacho (2014, p. 243), nesta perspectiva de modernização o latifúndio improdutivo que excluía mediante a concentração da terra foi substituído, porém, a exclusão social continua, pois agora o “agronegócio exclui porque concentra nas mãos de poucos além da terra, renda, tecnologia, *commodities*, etc.”, ou seja,

o discurso ideológico de produtividade e modernidade do agronegócio visa esconder a verdadeira essência estrutural que fundamenta a sua existência: a concentração de terra e renda e a exploração do ser humano e da natureza, exploração esta que chega ao limite do retorno ao tempo colonial com a ocorrência, muitas vezes, de trabalho análogo ao escravo, característica do capitalismo dos países subdesenvolvidos. (CAMACHO, 2014, p. 243).

Por outro lado, o campesinato tem arduamente, mediante a organização dos movimentos sociais, lutado pela territorialização e reterritorialização dos camponeses, mediante diversas lutas e ações, com destaque para as ocupações de terra. Para o autor, trata-se de uma árdua “disputa territorial entre capital e campesinato”, pois “as propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, onde se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento” (FERNANDES, 2007, p. 06).

De um lado tem-se o modelo de desenvolvimento do agronegócio que resumidamente trabalha com a “produção de monoculturas em grande escala, com trabalho assalariado, intensamente mecanizado e com utilização de agrotóxicos e sementes transgênicas”, e de outro lado o “modelo de desenvolvimento do campesinato que defende a “produção de policulturas, em pequena escala, com predominância do trabalho familiar, com baixa mecanização, em sua maior parte, com base na biodiversidade sem a utilização de agrotóxicos” (idem).

Tratando da Educação do Campo, como já dito, ela está diretamente ligada a disputas de projetos para o campo, pois vincula-se a luta pela reforma agrária, aos movimentos sociais e as suas bandeiras de lutas, fortalecendo-os e se fortalecendo. Nas palavras de Caldart (2004),

A Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou, mais amplamente, dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, na construção deste projeto, tem sido garantido por meio do protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo. (CALDART, 2004, p. 29).

Nesse sentido, a Educação do Campo como resultado do protagonismo dos movimentos sociais é um forte elemento na disputa de projetos que ao mesmo tempo se constitui como disputa de territórios, pois contesta a realidade e contribui para a compreensão do atual momento da luta de classes que inclui o debate sobre as “contradições da fase atual do capitalismo e as consequências que traz para a agricultura e para a vida (ou morte) dos camponeses, bem como para o conjunto da sociedade”. (CALDART, 2009, p. 58), e ajuda a produzir a possibilidade de emancipação e soberania dos povos do campo.

3.2.3 EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO E A LUTA POR POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.

A Educação do Campo, desde as suas primeiras manifestações, vem se configurando como um marco na conquista por direitos iguais e de respeito à diversidade dos povos do campo, questões que historicamente lhes foi negado. Lutar por condições dignas de vida no campo, significa lutar também por políticas públicas, tendo em vista que esta é a única maneira de se universalizar o acesso dos povos do campo a educação e a outros direitos básicos do ser humano. De acordo com Caldart (2002, p. 27),

este olhar para a educação do campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar, quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*.

A luta do povo por políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para o campo, pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas, de acordo com Caldart (2002), é o primeiro

traço que nos permite identificar a construção da identidade do movimento “Por uma educação do campo”. Os sujeitos da educação do campo são pessoas que sentem dia a dia a perversa realidade vivida no campo e não se conformam com ela. Resistem e lutam para continuar a caminhada, apesar do modelo altamente excludente a que está submetido o país.

Para a autora, faz-se necessário entender que por traz das estatísticas e da posição geográfica, existe um povo que vive no campo com suas diferentes identidades, mas também com uma identidade comum, por isso a educação deve vir no sentido de fortalecer esta identidade e proporcionar a continuidade da luta organizada e articulada, ou seja, possibilitando-os que sejam ou continuem a ser sujeitos de seu próprio destino.

Trata-se de uma educação para os povos do campo e não para o meio rural, tendo em vista que historicamente os governos criaram políticas educacionais que sujeitavam os povos do campo a “um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos”, fazendo das pessoas que vivem no campo “instrumentos de implementação de modelos que as ignoravam ou escravizavam”, além de prepará-los para serem mão de obra barata a serviço do mercado. (CALDART, 2002, p. 28).

Por isso entende-se que a luta por Educação do Campo, afirma-se como um basta a estes pacotes capitalistas, pois se auto organiza para participar diretamente da construção de um projeto educativo que prioriza e respeita o ser humano em suas diferentes culturas, que o respeita enquanto classe trabalhadora protagonista das transformações necessárias a uma vida plena. A luta por educação deve estar vinculada a luta pela transformação das condições de vida no campo, pois de acordo com a autora, na prática não há como “educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização”, pois “e na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado. (CALDART, 2002, p.30).

O campo é constituído por diversos e diferentes sujeitos, com suas diferentes formas de produzir e de viver, porém estas diferenças não apagam a identidade coletiva deste povo, pois são a parte de uma nação que historicamente tem vivenciado a opressão e discriminação econômica, política e cultural. Para a autora, talvez seja essa a materialidade que conforma esta identidade. “E talvez seja este o sentido da

expressão *do campo* que às vezes assusta”, e torna tão difícil para alguns aceitarem “que a educação é *do campo* e não apenas *do* ou *para o meio rural*.” (CALDART, 2002, p. 29).

Fernandes (2002, p. 98) fazendo um paralelo com esta discussão, afirma que

as diferenças entre *escola no campo* e *escola do campo* são pelo menos duas: enquanto *escola no campo* representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a *escola do campo* representa a proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo.

Assim como afirmado no primeiro capítulo deste trabalho, a história da Educação no Brasil apresenta alicerces capitalistas, e a partir da década de 1930, intensifica estes laços pois associa-se ao projeto de modernização do campo, tornando-se ainda mais excludente e sempre a serviço das elites brasileiras, portanto se difere totalmente dos princípios e concepções defendidos pela Educação do Campo.

Embora a partir da década de 1980, se torne visível uma série de modificações voltadas para a educação no meio rural, mediante diversas lutas populares, que incluem a intensificação da luta pela Reforma Agrária, e posteriormente, em 1996 aprova-se a Lei⁷ nº 9.394/96 que demonstra em seu Artigo 28 a desvinculação da escola rural aos meios educativos da escola urbana, até então nunca contempladas em leis anteriores, na prática as raízes da escola urbana permanecem.

Todavia, os movimentos sociais do campo mantêm-se ativos a tais questões educacionais e organizadamente dão continuidade a luta por uma educação diferenciada, que como já afirmado no início deste capítulo, culminam na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em 1998, e seus diversos desdobramentos. Portanto, pode-se observar que a luta é por uma educação *do* campo vinculada as causas e questões dos povos do campo.

⁷Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoveram as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, art., 28).

Para Kolling (1999, p. 29), a perspectiva era de

conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessárias escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

A luta por educação do campo é ao mesmo tempo a luta pela reforma agrária, pela saúde, pela qualidade do ensino básico e pela garantia do ensino superior, por melhores condições de moradia, pelo direito e condições de produzir sem envenenar e contaminar a natureza, pelo acesso a água e alimentação de qualidade, entre outros, e para que todas estas questões sejam garantidas a luta por políticas públicas baseada na reflexão de entendimento dos valores, dos interesses e das necessidades de desenvolvimentos dos sujeitos que habitam o campo são essenciais.

Diante das diversas lutas e embates políticos travados pelos movimentos sociais, muitas políticas e demais conquistas no âmbito educacional foram garantidos, porém muito mais precisa ser feito, pois o que se busca é a superação da escola tradicional rural que se insere no processo de modernização capitalista para o campo, comprometido apenas com a lógica da produtividade. Os povos do campo buscam uma educação que não esteja apenas no campo, mas que seja do campo, ou seja, uma educação que seja *no* e *do* campo, como afirma Caldart (2002),

No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

A educação deve estar vinculada ao contexto social dos indivíduos do campo, deve dialogar com a realidade concreta. Se a educação tradicional voltada para o campo oferecida pelo Estado, reflete o projeto de dominação capitalista, a proposta

de educação do campo protagonizada pelos sujeitos do campo reflete o projeto emancipatório que se busca para o campo, por isso a luta é por uma educação *no e do* campo. ‘No’, pois a escola deve ser para todos e em todas as idades, por isso deve estar em todos os lugares. Os povos do campo têm direito de ter acesso a escola no lugar onde vivem, cuja forma e conteúdo respeitem a sua cultura e sua realidade. ‘Do’, porque tem a ver com o protagonismo destes povos e representa um projeto de construção coletiva, edificado pelas mãos daqueles que nos embates do dia a dia, através das lutas e da pressão, se constituem como sujeitos capazes de intervir diretamente na realidade.

Esta intervenção está também diretamente ligada a pressão e disputa pela formulação de políticas públicas específicas para os povos do campo, direito que historicamente lhes foi negado. A constituição originária da Educação do Campo está vinculada a clareza da urgência e necessidade da garantia de políticas públicas voltadas para o campo, como nos mostra Caldart (2009, p. 52-53),

Não por acaso é a II Conferência Nacional de Educação do Campo de 2004 que confirma a força assumida pela luta por uma política pública de Educação do campo, através do lema aprovado pelos seus participantes: “Educação do campo: direito nosso, dever do Estado”. [...] O percurso da Educação do campo foi desenhando a dimensão da política pública como um dos seus pilares principais. [...] Para os movimentos sociais, lutar pela Educação do campo é passar a pensar na educação do conjunto da classe trabalhadora e é buscar pautar dessa forma, em uma perspectiva de classe, a questão da política educacional.

Nesse sentido, para se garantir um projeto alternativo para o campo é necessário ampliar as lutas, promover alianças para além do campo e lutar pela democratização do Estado, que em primeiro momento se dá pela garantia de políticas públicas voltadas a atender as necessidades do conjunto dos trabalhadores, incluindo assim uma educação de qualidade e a partir do lugar onde vivem. Portanto, para garantir o processo de construção da Educação do Campo no Brasil, faz-se necessário pensar também sobre a construção da Escola do Campo, que de acordo com o texto base da I Conferência Nacional de Educação do Campo, 1998, é entendida como:

aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a

economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e economicamente igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica da própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação”. (Concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo. Texto Base da I Conferência Nacional de Educação do Campo, 1998).

Portanto, para que a escola garanta seus processos formativos vinculados a vida familiar, ao trabalho, ao ensino e pesquisa, a comunidade, aos movimentos sociais, as manifestações culturais locais, entre outros, ela deve estar situada fisicamente no campo, como podemos interpretar a partir da própria Lei de Diretrizes e Bases, que afirma que os

currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Art. 1o, 22 e 26, LDB 9.3494/96).

Além da base nacional comum, o ensino deve ser complementado, de maneira diversificada, a partir das realidade e características locais e culturais de cada comunidade, e para que isso seja garantido a escola deve estar lá, dentro da comunidade, sendo vivenciada no dia a dia, inclusive fisicamente.

Outra questão intrínseca ao projeto da Educação do Campo é a formação e valorização dos educadores e educadoras, e aqui referimo-nos também a tarefa específica de dominar os processos complexos de aprendizagem, tendo em vista que o conceito de educador é muito amplo. De acordo com Caldart (2002, p. 36) educador é aquele “cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social”, “seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos”, portanto nesta perspectiva, todos de alguma forma são educadores.

Os educadores e educadoras portadores da tarefa específica de educar, tem estado à frente das lutas e têm sido imprescindíveis para a resistência no campo e nas escolas, portanto entre as diversas políticas públicas que se busca, estão aquelas que garantam a formação de educadores/as do campo. Lutar pela Educação do

Campo é também lutar para formar educadores e educadoras do campo e para o campo, que contribuem para construção deste tão almejado projeto educativo. De acordo com Caldart (2004, p. 35),

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo.

Os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo, mas a formação institucional e formal também deve estar incluída. Molina (2002), em documento elaborado a partir o “Seminário Nacional Por uma Educação do Campo”, apontava para a necessidade de enraizar a educação do campo, no campo institucional, não apenas nos sistemas públicos municipais e estaduais de educação, mas também nos sistemas federais de ensino, a exemplo dos cursos superiores de “Pedagogia da Terra” e “Licenciatura em Educação do Campo” que já acontecem em diversos estados brasileiros

O que nos parece significativo é que tenhamos como estratégia política a decisão da ocupação das universidades como espaço público, onde os movimentos sociais têm o direito de estar presentes, contribuindo não só na desprivatização destas instituições, mas estimulando com estas demandas um novo esforço de pesquisa por parte destas instituições sobre as diferentes possibilidades que o espaço rural representa em potencialidade de geração de empregos, renda, espaço de moradia, serviços. Contribuir para a redescoberta da interação campo-cidade, exige reflexões profundas sobre a ocupação e utilização do território brasileiro, e a Educação do Campo tem um enorme potencial para contribuir nesta tarefa. (MOLINA, 2002, p. 41-42).

Outra importante ação levantada por Molina, tratava-se da necessidade de se constituir articulações regionais e estaduais que também culminassem na realização de encontros que possibilitassem aos diferentes educadores do campo trocarem experiências e dialogarem sobre suas diversas práticas, além de ampliar a visibilidade desta demanda em relação aos órgãos públicos e potenciais parceiros.

Em relação a escola em si, esta também está entre os principais objetivos da Educação do Campo, tendo em vista que a escola tem tido uma tarefa fundamental na formação das novas gerações, além de ser um espaço de constantes disputas hegemônicas. Para Caldart (2004, p. 36),

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais. Isso ocorre por que: a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses.

Portanto a escola do campo não pode estar fechada em si, deve estar vinculada a outros espaços educativos e contribuir diretamente para a construção de políticas que visam o desenvolvimento do campo. Além disso, deve estar atenta ao tipo de ser humano que se busca forjar e o que se está forjando, contribuindo para a humanização das pessoas. Para a autora os processos pedagógicos desenvolvidos pela escola devem contribuir para a construção e fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo.

3.2.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRABALHO QUE HUMANIZA.

De maneira geral a história da educação tem mostrado que a escola desde sua origem foi organizada para atender os filhos de grupos prioritários destinados a dirigir a sociedade intelectualmente. Posteriormente com o desenvolvimento das forças produtivas sob a lógica capitalista, a escola se estende ao conjunto dos trabalhadores com o intuito de suprir as necessidades apresentadas pelos modos de produção capitalista, vinculado ao crescente interesse de mercantilização, onde tudo se transforma em mercadoria, inclusive os seres humanos.

A educação escolar encontra-se inserida na lógica dos mercados capitalistas e ganha papel central no processo de ascensão social via o trabalho, ideia que tem se intensificado nas últimas décadas por meio da qualificação profissional, entre outros, por isso o crescente interesse de mercantilização da educação, principalmente, por órgãos econômicos mundiais, ou seja, a educação é um serviço que se concretiza a

partir de relações sociais capitalistas, e por isso exige dos indivíduos um desempenho específico para se adequarem ao processo produtivo, o que conseqüentemente influencia sua forma de pensar e agir. Para Silva (2011, p.136),

as pretensões formativas da educação como mercadoria corroboram esse estado de coisas. Nesse sentido, ao invés de preparar os indivíduos para exercerem um papel de sujeito na sociedade, a educação tem reforçado sua condição de submissão e obediência.

A escola inserida na sociedade moderna que tem como base a sociedade urbanizada e a indústria, ao longo do tempo, orientada pela lógica de acumulação e expansão do capital, de forma dualista, incorporando a ciência no processo produtivo, passou a exigir de uma parte específica do seu público, os trabalhadores, um aprendizado também específico orientado diretamente para a formação e preparação para o trabalho, nesse sentido, o homem, o trabalho e a educação ficam reduzidos a perspectiva produtivista de mundo.

Portanto existe um constante conflito em relação a constituição da escola moderna que está longe de se resolver, principalmente ligado ao tipo de formação que a escola deve oferecer, onde de um lado está uma formação humana clássica e do outro, um ensino específico voltado para uma função também específica. Esta segunda orientação reforça-se cada dia mais, tendo em vista que o capitalismo se encarrega de garantir seus objetivos em resposta às suas grandes demandas, tendo como foco principal a formação para o trabalho como produtor de mercadorias. Para Noronha (2014, p. 69),

A escola, neste sentido, está a serviço do capital na medida em que propõe uma formação genérica, básica e para todos, deixando de representar um mecanismo de mobilidade social e de construção da identidade profissional dos trabalhadores.

Portanto, esta lógica de restringir o trabalho vivo a valor de troca, transforma-o em simples mercadoria e os trabalhadores passam a ser prestadores de serviços, submetidos ao desemprego ou a condições de trabalho extremamente precárias e desumanas.

O trabalho sob a lógica do capital separa o ser humano do trabalhador e exige um trabalhador que seja capaz de ter o domínio dos princípios gerais subjacentes a toda a produção, caracterizando toda a versatilidade exigida pelas atuais forças do mercado capitalista. (NORONHA, 2014, p.70).

Porém, não é esse o conceito de trabalho e de formação humana defendido pela concepção materialista histórica dialética de Karl Marx, que defende o conceito de trabalho como algo criador e transformador do mundo, pois como afirma Noronha (2014), apoiando nos conceitos de Marx (1978),

o homem é antes de tudo um animal político que só na sociedade poder individualizar-se, que a universalidade do indivíduo está viva em sua ação humana e se realiza nas relações objetivas, teóricas e práticas, ou seja, na práxis como atividade criadora e transformadora do homem, da natureza e dos outros homens. (NORONHA, 2014, p. 71).

O animal homem se transforma em “homem” nas relações sociais concretas. Nas palavras da autora “Marx reafirma deste modo sua compreensão dialética de homem, de mundo e de sociedade, de trabalho, de ciência e de tecnologia como relações sociais”. (NORONHA, 2014, p. 70), portanto seria ingenuidade acreditar que o homem se constitui como tal, de maneira natural e não como resultado de um processo histórico.

Este conceito está diretamente ligado ao conceito de trabalho vivo e criador e a defesa de uma educação e conseqüentemente uma escola que rompa com a visão produtivista, propondo uma formação que ultrapasse a visão capitalista de trabalho e de formação. Para Noronha esta escola deve

trabalhar o conhecimento como síntese histórica entre os conhecimentos construídos nas condições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou seja, nos processos de vida e de trabalho dos alunos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade em sua história. [...] Por meio da mediação da práxis como categoria de interpretação, de explicação e de ação torna-se possível realizar o movimento permanente entre as vivências do senso comum, do mundo do trabalho e o conhecimento elaborado, tendo como objetivo a superação da consciência ingênua e naturalizada pelas relações *fetichizadas* do mundo da mercadoria. (NORONHA, 2014, p. 72).

A afirmação do trabalho como práxis, de acordo com a autora (2014, p. 74-75), mostra a atualidade do pensamento de Marx e entende a “realidade histórica atual em sua dimensão de totalidade e não a partir de identidades fragmentadas”, ou seja, sociedade, economia, política, classes sociais não são realidades independentes, portanto o trabalho “pode ser definido como uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo”, e não como uma atividade qualquer como defendem os ideólogos do capitalismo globalizado “que fragmenta, precariza e desqualifica o trabalhador submetendo-o às mais cruéis formas de mercantilização da força de trabalho.” De acordo com Noronha,

O conceito de práxis representa, portanto, a síntese entre objetivo e subjetivo, entre teoria e prática, entre saber e fazer, entre conhecimento elaborado e conhecimento tácito. No entanto, no capitalismo atual esta síntese se materializa cada vez mais em um trabalho intelectual que é metamorfoseado em trabalho “morto”. Esta metamorfose articula-se, por sua vez, a uma visão reducionista do mercado de trabalho que não considera que o trabalho “morto” nada mais é do que trabalho materializado nas ações humanas e, portanto, vivo. (NORONHA, 2014, p. 75).

Nas análises da autora, fica claro que esta visão reducionista que metamorfoseia o trabalho vivo em trabalho morto, coloca os trabalhadores como únicos responsáveis por seu sucesso ou fracasso, e isso se reflete diretamente na perspectiva educacional que reforçada pelas estratégias neoliberais, centra seu foco nas competências individuais, exigindo dos estudantes e trabalhadores permanentes reciclagens, novas competências cognitivas, habilidades flexíveis e comportamentos adequados para se manterem ativos ou entrarem para o mercado de trabalho.

Portanto, é possível identificar que a educação, de modo geral, historicamente organiza-se de acordo com as necessidades apresentadas pelo capitalismo, e isso inclui o fortalecimento da dicotomia entre o ensino para o trabalho intelectual e ensino para o trabalho manual, ou seja, ensino destinado aqueles que se ocupam das tarefas e ações intelectuais, destinadas aos sujeitos que planejam, decidem, coordenam, entre outros, e ensino voltado para aqueles que desenvolvem tarefas e ações práticas, executando apenas aquilo que já foi previamente determinado.

Almeida (2012, p. 05), com base em Kuenzer (2006), afirma que

a escola, mediante o sistema capitalista dominante, historicamente vem se organizando de acordo com as mudanças ocorridas nos modos de produção e funcionamento do setor produtivo gerando, com isso, prejuízos incalculáveis à formação do indivíduo/cidadão e ao desenvolvimento da sociedade uma vez que a incorporação de princípios econômicos à instituição escolar resulta na negação de sua essência, pois à medida que traz para sua realidade, mecanismos voltados ao atendimento das necessidades produtivas do sistema ela contradiz sua especificidade de instituição formadora ao gerar uma educação restrita e condicionada ao cumprimento da alienação humana.

Neste sentido, a escola tem como preocupação maior, não a formação humana ou o desenvolvimento da sociedade como um todo, mas uma formação que possibilita a elevação da produtividade e para isso produz um perfil específico de trabalhador. Nas palavras de Almeida (2012, p. 14), um trabalhador “praticamente infalível, completo e “adaptável” a qualquer situação que ocorra no âmbito do seu trabalho”, enfim, aquele que possui as “condições necessárias para garantir sua própria empregabilidade”, e para que isso ocorra, os espaços educacionais passam a desenvolver novas práticas pedagógicas de organização e gestão a fim de suprir a demanda de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Neste cenário, a Educação do Campo se contrapõe a este modelo predominante de Educação, propondo e defendendo uma educação que integra o saber prático e saber teórico com vistas à formação ampla do ser humano, e não uma educação reduzida a mero instrumento de preparação para o trabalho, pois compreende o trabalho como atividade fundamental do ser humano, que permite a criação e a recriação de sua existência e em todas as dimensões humanas, que se situa na esfera da necessidade, mas também da liberdade. A Educação do Campo não nega a necessidade de se estar atento a projetos de desenvolvimento locais e regionais que possam devolver a dignidade para as famílias e as comunidades camponesas, mas que não se reduza as exigências capitalistas de produção.

A Educação do Campo defende o trabalho como princípio educativo em sentido amplo do termo, pois através dele é possível produzir os meios de vida, mas também produzir arte e cultura. De acordo com Caldart (2004, p. 33) “a cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais”, portanto a Educação do Campo também luta

para recuperar a ideia de que a cultura também forma, pois a educação é uma dimensão dela.

O trabalho é entendido na perspectiva da Educação do Campo como uma ação que educa produzindo conhecimento e criando habilidades, pois grande parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade se deu através do trabalho. Para Caldart (2009), esta educação deve dar centralidade as relações e ao vínculo “entre educação e trabalho”, entre “educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização), ” recolocando em discussão “a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano “. (CALDART, 2009, p. 42).

A escola que se busca não é aquela que aponta caminhos distintos aos indivíduos que a compõe, mas aquela que trabalha segundo as possibilidades e necessidades de cada um, levando em consideração a relação entre o trabalho e educação em uma perspectiva humanizadora, vinculada a uma formação omnilateral oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, entre outros, ou seja, uma formação que possibilita o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas de maneira completa e não fragmentada.

4. A LUTA DOS SEM TERRA POR TERRA E POR ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES E ESCOLA MADRE CRISTINA

A luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST para garantir escolas aos Sem Terra foi empunhada quase que ao mesmo tempo em que se inicia a luta pela terra e pela reforma agrária neste movimento, pois sempre entendiam que ocupar a escola era tão necessário quanto ocupar a terra, tendo em vista que a educação é peça fundamental para a emancipação humana.

Em meados dos anos de 1984, como herança de diversas lutas e lutadores camponeses como Sepé Tiaraju, Zumbi dos Palmares, Canudos, Trombas e Formoso, Contestado, Ligas Camponesas, entre outros, aliado ao momento de intensa concentração fundiária e conseqüentemente do aumento da exploração dos trabalhadores, à forte repressão e a não realização da reforma agrária por parte dos governos militares que utilizando-se de mecanismos de coerção apostavam no controle das lutas camponesas e no fim do campesinato, surge o MST.

O país vivia um período de forte intensificação do capitalismo no campo fazendo com que as lutas e os conflitos por terra também se expandissem. A partir de década de 1980, aprendendo com a história da formação camponesa, trabalhadores Sem Terra organizados com outras instituições como a Igreja Católica e a Comissão Pastoral da Terra – CPT, iniciam o processo de gestão do MST, que se consolida oficialmente em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná, pois como afirma Fernandes (2000, p 36), “o próprio capital, em seu desenvolvimento desigual e contraditório, cria, destrói e recria o campesinato. É por essa lógica que podemos compreender a gênese do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem –Terra”.

O MST se especializou e se territorializou em uma estrutura participativa e democrática e hoje está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país e tem cerca de 350 mil famílias assentadas. Desde a sua gestação o MST tem como principais objetivos: a luta pela terra; pela Reforma Agrária; pela transformação social.

Pela terra, pois de acordo como o MST “a luta pela terra é a luta concreta para que as massas se mobilizem. É o primeiro passo e o primeiro objetivo a ser alcançado”. Pela Reforma Agrária, pois ela “consiste na distribuição massiva de terras

a camponeses, democratizando a propriedade da terra na sociedade e garantindo o seu acesso”. Pela transformação social, pois isto significa lutar por “transformações na estrutura da sociedade brasileira” e por um “projeto de desenvolvimento nacional com justiça social” (MST, 2017). Para Fernandes (2000, p. 39) a luta deste movimento “pela terra e pela reforma agrária são antes de mais nada, a luta contra o capital”, ou seja, por uma sociedade mais justa.

O MST em seu processo de gestação e formação tem lutado por diversas bandeiras de lutas, entre elas estão: a) a luta por uma reforma agrária que além de garantir o acesso à terra, garanta a organização da produção agrícola tendo como objetivo principal a produção de alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos e organismos geneticamente modificados (transgênicos), aplicando assim o princípio da soberania alimentar; b) a luta por acesso à educação, à cultura, ao conhecimento, a valorização dos saberes populares, pois acredita que esta é condição fundamental para realização dos seres humanos; c) combate à violência sexista, pois diversas são as formas de opressão de gênero que se projetam, sobretudo, sobre as mulheres que ano após ano continuam sendo mais mal remuneradas no mercado de trabalho, continuam tendo dupla, às vezes, tripla jornada de trabalho e continuam sofrendo com o assédio sexual e a violência física por parte dos homens; d) luta por saúde a toda a população implementando políticas públicas de soberania, segurança alimentar, de condições de vida dignas, como medidas preventivas às doenças; e) luta por políticas de desenvolvimento baseadas fundamentalmente nos interesses de melhoria das condições de vida de toda a população, em especial dos mais pobres, além de políticas que combatam a ampla discriminação que existe no país principalmente em relação ao povo negro e indígena; f) luta por políticas e práticas que garantam a plena soberania do povo, sobre o território, riquezas naturais, minerais, biodiversidade, água e as sementes, entre outros. (MST, 2017). Ou seja, o MST muito mais do que lutar por terra e por reforma agrária, luta por um projeto de transformação social e por um novo modelo de desenvolvimento econômico para o país, como é afirmado claramente em suas normas gerais e princípios organizativos:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social, de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil. (MST. Normas gerais e princípios organizativos do MST, 2016, p. 09)

Em relação a educação, foco principal deste trabalho, este movimento logo em seus primeiros anos de luta, compreendeu que só o acesso à terra não era o bastante, pois ela representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, mas lhes faltava um instrumento fundamental para impulsionar a luta, tendo em vista que para garanti-la era necessário compreender a conjuntura política, econômica e social, e isso só seria possível por meio do estudo, portanto a educação também passa a ser prioridade no movimento.

O MST ao longo de sua trajetória definiu objetivos e princípios que formam sua identidade e lhe garante unidade, e dentre estes está a educação. Para este movimento “o conhecimento deve ser um processo de conscientização, libertação e de permanente elevação cultural de todos e todas que vivem no campo” (MST, 2016), portanto sua luta também é para garantir a população que vive no campo o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade e em todos os níveis.

Dentre a estrutura organizativa do MST estão os setores e coletivos que cumprem a função de planejar, organizar e executar atividades baseados nas linhas políticas definidas nos Congressos Nacionais e Encontros Nacionais e Estaduais, instâncias onde são definidas as linhas políticas e estratégias de lutas do movimento. São 12 os setores e coletivos e entre eles está o Setor de Educação. Cada setor ou coletivo tem a tarefa de, em conjunto com toda a organização, executar suas tarefas específicas, fortalecendo a organização e garantindo as normas e linhas políticas definidas pelo todo.

Portanto, como já afirmado, pensar a educação em amplo sentido, bem como a educação escolar, sempre foi prioridade no MST desde os seus primeiros anos de vida, tendo em vista que a história da relação deste movimento com a escola é também parte da história do próprio MST, que desde os primeiros acampamentos, já passou a se preocupar com a escolarização das crianças.

4.1 A ESCOLA NO MST: GÊNESE

Para compreendermos a origem e trajetória da Educação no MST, é necessário compreender que para o MST a educação e o estudo são valores de emancipação

humana, por isso cada vez mais ele vem pensando e concretizando seu projeto de *ocupação da escola*.

Desde os primeiros anos de vida do MST, ainda no início da década de 1980, as famílias Sem Terra começaram a se mobilizar pelo direito a escola, e não qualquer escola, mas uma escola que se preocupasse com o presente e o futuro das crianças. De acordo com Caldart (2000) as primeiras a se mobilizarem foram as mães e professoras, seguido dos pais e de algumas lideranças, e posteriormente as próprias crianças vão tomando seu lugar e sentindo-se parte desta luta.

De acordo com Caldart (2012),

na base social que constituiu o Movimento, encontravam-se muitas famílias que traziam como herança o valor da escola, em geral naquela visão de que ela pode ser a porta de entrada para um futuro melhor, *menos sofrido*. Exatamente por terem sido excluídas dela não o queriam mesmo destino para seus filhos: *se estudarem vão ter mais escolhas*, diziam, alguns pensando em escolhas na própria terra que sonhavam conquistar. (CALDART, 2012, p. 233, grifo do autor).

Portanto, diante da necessidade e pressionado pelas famílias, o MST assume a tarefa de organizar a luta direta por escola, que incluía duas grandes ações: a) pensar uma proposta pedagógica diferenciada para as escolas que fossem sendo conquistadas e b) formar educadores e educadoras que fossem capazes de trabalhar dentro desta nova perspectiva de educação. Nesse sentido, foi criado, assim como para os demais campos de atuação do movimento, um setor específico que pensasse a educação. A criação do Setor de Educação em 1987, formaliza este momento e aos poucos abre espaço para a discussão sobre o tipo de escola que se buscava para os Sem Terrinha. (CALDART, 2000).

A organização dos coletivos de educação que vão desde o nível local até o nacional, com a tarefa de contribuir na mobilização e reflexão sobre a questão da educação, fortalece o princípio organizativo do MST em relação à educação e outros aspectos da vida social. Com o passar do tempo e aos poucos, foi possível colocar a questão da educação dos povos do campo na agenda das Secretarias e Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e do próprio Ministério da Educação - MEC. A pressão por políticas públicas para a população do campo foi e tem sido ferramenta fundamental para o avanço das conquistas para os trabalhadores camponeses.

A luta do MST por escola, a princípio era para garantir as crianças Sem Terra o ensino de 1º a 4ª série. Logo esta luta se estende e hoje, de acordo com o MST (2017), as famílias Sem Terra contam com mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos, cerca de 200 mil crianças, jovens, adolescentes e adultos com acesso à educação garantida, mais de 50 mil adultos alfabetizados, cerca de dois mil estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas, além dos inúmeros e diversos cursos de formação política estendidos a toda a militância e a base social do movimento.

Caldart (2000, p. 28-29) afirma que,

o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.

A princípio, a luta do MST pela garantia de escolas era entendida como uma luta por direitos sociais, porém logo perceberam que ter um lugar garantido na escola não era suficiente, pois nas escolas tradicionais não têm lugar para os sujeitos do campo, tendo em vista que na maioria das vezes, estas escolas não conhecem ou desrespeitam a realidade e as especificidades do campo, e eles precisavam sentir-se parte da escola, representar-se em sua própria pedagogia. Nesse processo de ocupação da escola, o MST produziu reflexões que mostraram a necessidade de se pensar uma educação centrada no desenvolvimento pleno do ser humano e na construção de novas relações sociais.

Isso levou a refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos Sem Terra a extrair dele lições de pedagogia que permitem qualificar a intencionalidade educativa do movimento, pondo em ação diferentes matrizes constituidoras do ser humano: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, conhecimento, história. (KOLLING, CALDART, MOLINA, 2012, p. 505).

Diante desta realidade, os Sem Terra começaram a incluir em sua agenda a discussão sobre a necessidade de se ter uma educação e uma escola diferente, viva, e não fechada em si e em sua burocracia, muitas vezes mecanizando o ato de ensinar e aprender, como nos mostra Caldart:

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever. Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. Foi assim que se começou a dizer no MST que se a *Reforma Agrária é uma luta de todos, a luta pela educação de todos também é uma luta do MST...* (CALDART, 2000, p. 30, grifo do autor).

Nesse sentido, o MST no processo de ocupação da escola foi aprendendo e produzindo algumas reflexões sobre a concepção de escola que se busca, tendo em vista a construção de uma sociedade mais digna e humana para todos. Para tanto, buscou nas experiências de educação popular e alternativas, um novo jeito de pensar a educação e de fazer escola.

Caldart (2000, p. 31) reproduzindo a síntese elaborada pelo MST para a primeira parte do Caderno de Educação n.º 9, intitulada “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental”, nos ajuda a compreender a concepção de escola que se busca neste movimento, bem como a sua pedagogia: a) o MST tem sua própria pedagogia, que é o jeito através do qual ele “vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte.”; b) ser Sem Terra significa muito mais do que não ter acesso à terra. “*Sem Terra é uma identidade historicamente construída*” e cultivada, que vai muito além da condição social do sujeito, por isso também se atribui as crianças, filhos e filhas das famílias acampadas ou assentadas o termo *Sem Terrinha*, pois ele significa um nome “próprio a ser herdado e honrado”; c) recupera-se no MST a “concepção de educação como *formação humana*”, tendo em vista que a sua origem está na luta por melhores condições de vida para todos, em todos os sentidos, e isso é um princípio e um valor, pois constrói o cotidiano e forma identidade. A luta em constante movimento tem o poder de transformar o jeito de ser das pessoas e da sociedade, ensinando a cultivar valores humanistas que se “contrapõem aos valores anti-

humanos que sustentam a sociedade capitalista atual”, portanto educa.

Para Caldart (2000, p. 32), do processo de formação do MST que se extraem as “*matrizes pedagógicas básicas* para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história”, tendo sempre a compreensão de que “a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola”, essa ação é muito maior e envolve o ciclo da vida como um todo, e a escola é apenas uma parte deste todo.

4.1.1 O MST E A ESCOLA: VIVÊNCIAS E MATRIZES PEDAGÓGICAS

Em sua trajetória, e com base nas diversas pedagogias produzidas ao longo da humanidade, o MST foi produzindo um jeito diferente de educar, transformando-se em uma grande escola. Este novo jeito de educar pode ser visto no dia a dia, na vivência e nas ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos Sem Terra. Nesta grande escola em movimento⁸, este novo jeito de fazer educação também pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. Pedagogia “quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano”, e é do Movimento pois “tem o Sem Terra como sujeito educativo”, além disso, se desafia “a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando”. (CALDART, 2000, p. 33).

Embasado em Caldart (2000), trataremos brevemente de algumas das principais pedagogias que ajudam a construir a escola no MST, e o próprio Movimento.

Pedagogia da Luta Social: esta pedagogia brota do próprio movimento de luta (enfrentamentos, contradições, conquistas, derrotas), pois são eles que fazem a história e mostram que através da luta é possível conquistar condições verdadeiramente humanas para viver, onde a vida é um bem muito maior do que qualquer propriedade. Além disso, busca-se garantir que as experiências de lutas das famílias, sejam incluídas como conteúdo de estudo, desenvolvendo nos educandos uma postura de inconformismo e indignação diante das injustiças vivenciadas no dia a dia.

⁸ Utilizaremos a grafia movimento (minúsculo) quando nos referirmos a um movimento do verbo movimentar, e Movimento (maiúsculo) quando nos referirmos ao Movimento Sem Terra.

Pedagogia da Organização Coletiva: a coletividade está entre os princípios fundamentais do MST. Os Sem Terra, com a vivência do dia a dia tornam-se uma grande família, se reconhecem uns nos outros por dividirem um passado comum e compartilharem uma perspectiva de futuro melhor, por isso a cooperação e cuidado uns com os outros estão sempre presentes e ensinados dia a dia, na prática, para seus filhos. Além disso, essa cooperação contribui para a construção de novas relações de trabalho, propõe valores e altera comportamentos, concepções e ideias historicamente enraizadas nas pessoas, devido a uma cultura capitalista e conseqüentemente individualista a que estão submetidos.

Pedagogia da Terra: a luta pela terra foi o que impulsionou o surgimento do MST e está entre os seus principais objetivos, pois ela ao mesmo tempo é “o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultuar os mortos” (CALDART, 2000, p.35). Lutar pela terra e cuidar dela é ao mesmo tempo lutar por novas relações humanas, pois a lida com a terra ensina que as coisas não nascem prontas, é preciso lutar por elas. É preciso preservar a terra e conseqüentemente a vida, não apenas no discurso, mas em ações diretas que garantam um cultivo e manuseio cuidadoso da terra, da natureza e de todos os seres que vivem nela e dela.

Pedagogia do Trabalho e da Produção: aqui o trabalho é visto como fundamental a todos os seres humanos, pois ele gera produção que garante qualidade de vida e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora. “As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência (CALDART, 2000, p. 35-36). O trabalho nessa pedagogia é trabalho vivo e humanizado, pois permite a criação e a recriação da existência humana, que se situa na esfera da necessidade, mas também da liberdade. Aqui o trabalho é visto como princípio educativo, pois através dele é possível produzir os meios de vida, produzir conhecimento, criar habilidades, formar a consciência, sem se reduzir as exigências capitalistas de produção.

Pedagogia da Cultura: a cultura é cultivada no MST em cada ação do dia a dia, no jeito de ser e de viver das famílias Sem Terra, do jeito de produzir e reproduzir a vida, na mística, na forma de organizar as ocupações, os encontros, as assembleias, a formação, no culto e respeito aos símbolos, na religiosidade, na arte, entre outros. Nas escolas do MST os símbolos, as ferramentas de trabalho e de luta

e a mística são regatados e preservados cotidianamente, pois representam o jeito de ser Sem Terra e relembram uma trajetória, uma histórica luta camponesa que ajuda a refletir sobre as várias dimensões da vida e da luta. A pedagogia da cultura, também é a pedagogia do exemplo, pois através dele o ser humano aprende a fazer e a ser. Olhando o percurso da história as pessoas podem olhar para o passado, analisar o presente e tomar decisões para o futuro baseado no exemplo. Isso também se dá na vida das crianças que olham para a história de seus pais e avós e se identificam com a luta e a terra, tornando-se continuadoras desse legado.

Pedagogia da Escolha: os seres humanos vivem permanentemente fazendo escolhas que definem o rumo de suas vidas, porém estas escolhas nem sempre são individuais e sim coletivas. Essa pedagogia entende que os seres humanos devem fazer escolhas levando em consideração aspectos pessoais e individuais, mas principalmente movidos por valores que são construídos coletivamente. Para Caldart (2000, p. 37) “as pessoas se educam, se humanizam mais, quando exercitam a possibilidade de fazer escolhas e de refletir sobre elas”, portanto ao assumirem a responsabilidade pelas escolhas que fazem, os seres humanos “aprendem a dominar impulsos, influências, e aprendem também que a coerência entre os valores que se defende com palavras e os valores que efetivamente se vive, é um desafio sempre em construção”. A escola deve ser um espaço onde os sujeitos sejam estimulados a participar, fazer escolhas, sejam pequenas ou grandes, de modo que possam refletir constantemente sobre sua história e escolhas.

Pedagogia da História: esta pedagogia entende que os seres humanos devem compreender-se como parte da história, pois isso é fundamental para a construção de uma identidade individual e coletiva. Cultivar a memória é conhecer o passado individual, mas principalmente coletivo, é compreender-se nesse coletivo e sentir-se parte dele, pois ninguém tem uma história deslocado das relações sociais e interpessoais. Nesse sentido é primordial para a continuidade da luta, que a memória seja constantemente resgatada e lembrada, pois ela é condição necessária para a tomada de decisões futuras, seja coletiva ou individual. Portanto a escola que deseja cultivar a história, deve deixar de apresentá-la apenas como uma disciplina e trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo, pois através dela pode-se resgatar a luta coletiva e histórica de todos os povos.

Pedagogia da Alternância: defende que os educandos devem estar

permanentemente ligados as suas raízes. Essa pedagogia foi inspirada nas experiências das Escolas Família Agrícola – EFAs, que desenvolvem este método a mais de 45 anos. Ela tem por objetivo integrar a escola com a família e a comunidade, fortalecendo os laços familiares e o vínculo do educando com o assentamento ou acampamento, com a terra e sua história. Nesse sentido a escola é pensada em dois momentos distintos, mas que se complementam: a) Tempo escola, onde os educandos “têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola” (CALDART, 2000, p. 38); b) Tempo comunidade, é o momento em que os educandos estão diretamente com suas famílias, lidando com sua realidade, pesquisando-a e registrando-a, interligando assim os saberes práticos aos teóricos.

Para a autora, a pedagogia do MST é uma pedagogia em movimento, que não se fecha apenas nas pedagogias citadas acima. O movimento destas pedagogias produz a escola do MST, que leva em consideração a formação humana onde o ser humano está no centro, é um sujeito de direitos e não pode ser tratado como mera mercadoria a ser vendida no mercado de trabalho. De acordo com Caldart, o MST busca uma escola onde,

os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio, ... e fazer tudo isto sintonizados com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. Por isto em nossa Escola é vital que as educadoras cultivem em si e ajudem a cultivar nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos. (CALDART, 2000, p. 39).

Ao longo da trajetória, diante de diversas experiências positivas e negativas e muitas reflexões, os Sem Terra foram aprendendo algumas lições que tem sido fundamental para a construção e fortalecimento desse novo jeito de pensar e lutar pela escola e pela educação. Entre elas podemos citar:

a) A Educação que se busca no MST reafirma um projeto de vida, mas também de sociedade, pois lutar por educação e escola de qualidade, que atenda as verdadeiras necessidades dos povos do campo é também lutar pela realização

da Reforma Agrária e por transformação social, pois como afirma a autora, não há como ter escolas *do campo*, em um campo sem perspectiva de vida, sem um projeto a ser buscado, bem como não há como lutar por um projeto de transformação social sem um projeto de educação, com pessoas escolarizadas e conscientes de seus direitos. (CALDART, 2000).

b) Se há a compreensão de que a escola deve garantir os interesses dos diversos sujeitos trabalhadores e trabalhadoras do campo, então a luta por esta escola deve partir destes próprios sujeitos, pois a escola movimenta-se de acordo com a ação e reação de quem a compõem. Se a luta pela terra precisa ser feita pelos próprios Sem Terra, a luta para a construção de uma escola que atenda a seus interesses precisa ser empunhada e conduzida pelos próprios sujeitos da escola (famílias, educandos, educadores e educadoras, comunidade, etc.). Para a autora (2000, p. 42), “o grande desafio pedagógico é exatamente pressionar para que a escola seja assumida pelos sujeitos que a conquistaram”. Porém é importante ressaltar, que assim como as famílias do MST não fazem a luta pela terra e pela Reforma Agrária sozinhos, precisam do apoio de outras organizações, entidades e amigos, a luta por essa escola também necessita dialogar com outras experiências e práticas educativas, ou seja, na relação com outros sujeitos sociais e com o movimento da história.

c) Quando se afirma que a escola do campo deve ter um novo jeito, não se trata de fazer comparações pejorativas com as escolas da cidade, mas sim de afirmar que a escola do campo deve reconhecer, acolher e ajudar os povos do campo em sua diversidade de saberes, culturas e jeito de ser. A escola tem papel fundamental na construção da identidade dos sujeitos do campo e consequentemente na construção do projeto de vida e sociedade que esses sujeitos almejam, portanto dialogando com o todo, a escola do campo deve representar e atender os anseios de quem vive no campo.

d) A escola do campo deve romper com a visão de que é necessário sair do campo para continuar a ter escola, e quando se tem escola, o caminho é sair do campo. Ou seja, historicamente as pessoas foram ensinadas que no campo não é lugar de escola, pois para lidar com a terra os camponeses não precisam dela, ou que no campo não tem espaço nem perspectiva para quem se dedicou a escola. Essa visão é resultado do processo de exclusão que a séculos os povos do campo

são submetidos, portanto também é papel da escola ajudar a tornar consciente que a educação escolar de qualidade é um direito e um dever de todos. Daqueles que tem a perspectiva de consolidar sua vida no campo, bem como para aqueles que almejam um dia sair dele.

Além disso, a luta pela escola não pode ser secundária a luta por terra ou por infraestrutura que possibilite viver nela, pois a escola não é algo a parte, ela é parte de um todo no processo de formação e humanização das pessoas, por isso deve ser compreendida como algo necessário e indissociável da luta e da formação da identidade camponesa.

e) Não há como avançar na luta por transformação social se os sujeitos dessa luta não conhecem nem interpretam a sua realidade. Para que isso aconteça, é necessário que esses sujeitos sejam alfabetizados e se dediquem ao estudo. De acordo com Caldart (2000, p. 45), “o estudo, entendido basicamente como este processo de interpretação da realidade para poder transformá-la, é um componente importante na constituição e no fortalecimento dos sujeitos sociais, sejam eles do campo ou da cidade”. É importante ressaltar que não é necessário estar na escola para se ter a prática do estudo, mas ela tem um papel fundamental no cultivo do hábito da leitura e do estudo, pois está em contato direto, principalmente com as crianças e jovens, ou seja, com a futura geração de lutadores e lutadoras, como nos afirma a autora:

[...] quando o movimento da luta for capaz de combinar a cultura do direito à escola com a cultura do dever de estudar, e estudo neste sentido mais amplo de que aqui se trata, os sujeitos que vão sendo formados neste Movimento passam a discutir algo mais do que ter ou não ter escola; passam a discutir também sobre que escola querem ou precisam. Os Sem Terra costumam dizer isto do seu jeito: *queremos que nossos filhos aprendam na escola algumas coisas que nós tivemos que aprender fora dela, e muito mais tarde. Uma destas coisas é sobre quais são os nossos direitos e que precisamos nos organizar e lutar por eles.* (CALDART, 2000, p. 45, grifo do autor).

f) A escola do campo, sendo uma escola em movimento, pois se forma e se transforma no dia a dia junto aos seus sujeitos, precisa ser ocupada pelas pedagogias que formam estes sujeitos. Para Caldart, do mesmo jeito que o Movimento precisa se ocupar da escola, a escola precisa se ocupar dele, pois ela

não é e não pode ser neutra como foi nos ensinado. A escola é lugar de formação humana, ela ajuda a humanizar ou desumanizar as pessoas, portanto muitos mais do que conteúdos curriculares, ela deve ajudar a formar sujeitos que pensam e tomam decisões sobre seu próprio destino.

g) O MST, desde os seus primeiros anos de vida definiu alguns objetivos centrais que guiarão sua trajetória, porém com o tempo, seu horizonte de luta foi ficando cada vez mais amplo, apontando novos desafios que estão em constante renovação, assim também é a escola, pois não existe escola pronta, ela está em constante construção. Para Caldart (2000, p. 55),

se depois de todo o esforço de pensar e colocar em funcionamento uma escola do campo, com tempos, espaços, estruturas e práticas planejadas por e para serem educativas dos sujeitos do campo, imaginamos que agora está tudo pronto e que podemos relaxar e deixar que as coisas assim permaneçam, ou que andem sozinhas, acabamos de matar o processo pedagógico e destruir nossa escola.

Ou seja, o movimento da escola é que faz o ambiente educativo, não existe escola do campo se não existir o movimento da escola, pois é ele que garante o processo de produção e implementação das diversas pedagogias que forjam a escola e o sujeito do campo.

A luta do MST por uma Educação emancipadora e plena, resulta como já afirmado, da contradição entre o que está proposto para o campo no sistema capitalista e o que se busca para o campo por parte de seus sujeitos, tendo em vista que historicamente as iniciativas do Estado para a educação tem favorecido o modelo de agricultura capitalista que transforma os camponeses em objetos executores de suas políticas. Nesse sentido o MST tem assumido diretamente, junto a demais organizações, entidades e pessoas, a construção do projeto de educação para o campo, a Educação do Campo, já apresentada no segundo capítulo deste trabalho.

O MST foi um elemento fundamental nesta luta que tem como marco cronológico a realização do “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária”, I ENERA, em julho de 1997, e que inspirou a realização da “Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, no ano seguinte. Nesse sentido o MST é parte da luta por uma “Educação do Campo” e a luta por uma “Educação do Campo” é parte do MST, pois ambos são indissociáveis.

Fernandes (2002), referindo-se ao momento de gestação de ideias e práticas que começaram a se desenvolver mais diretamente a partir do I ENERA, afirma que:

É importante destacar a razão pela qual nasceram essas ideias de uma Educação do Campo. Já naquele tempo, tínhamos um outro olhar sobre o campo. A luta pela terra e a conquista dos assentamentos construíam um território, onde se desenvolvia uma nova realidade, que são os assentamentos rurais. Nesses territórios, os sem – terra com seu jeito matuto deram a cismar que construir uma outra escola era possível. E quando quase todos diziam que isso era impossível, eles teimaram em fazer, como que obstinados do mesmo modo que resolveram entrar na terra, eles decidiram criar a escola da terra, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo desde o campo. (FERNANDES, 2002, p.90).

Portanto, os movimentos sociais e organizações do campo, mais especificamente o MST, não produzem apenas uma luta pela melhor distribuição de terra e renda, mas produzem também, uma luta pela construção de uma pedagogia condizente com a luta e com o processo de produção e reprodução material e simbólica dos povos do campo, que apesar da força do capital, estão vivos e continuam produzindo conhecimento, cultura, alimentos, enfim, vida.

4.2 A FORMAÇÃO DO MST NO ESTADO DO MATO GROSSO.

A formação do MST no Estado de Mato Grosso tem sua origem no contexto de aprofundamento do neoliberalismo iniciado com o Governo Fernando Collor de Melo, e aprofundado com o Governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa fase de desenvolvimento do capitalismo se caracterizou por um amplo programa de privatizações, desemprego em massa e massacres de sem-terra. Neste período o MST já havia se territorializado em várias regiões do Brasil, e tornava-se um movimento nacional.

Fernandes (2000), analisa o nascimento dessa organização na perspectiva da luta e da resistência camponesa no Brasil e dividi sua territorialização e institucionalização em fases, situando o nascimento do MST no Mato Grosso no que ele identifica como terceira fase que compreende os anos de 1990 a 1999. Nesse período o contexto político estadual do Estado do Mato Grosso estava favorável à formação do MST, pois havia um forte e crescente desemprego da população,

principalmente a urbana, aliado à forte crise econômica que atingia diretamente os proprietários de terras, em especial, os proprietários com até cinco mil hectares, o que contribuiu para uma maior oferta de terras para assentamentos de reforma agrária. Além disso, havia um arco de alianças em torno do então governador Dante de Oliveira que não mantinha relações orgânicas com os latifundiários do estado e fora eleito por uma frente popular e de esquerda, tendo em sua composição o Partido Democrático Trabalhista - PDT, o Partido dos Trabalhadores - PT e o Partido Comunista do Brasil PCdoB.

Outro importante aspecto que contribuiu para a formação do MST nesse estado foi a solidariedade de diversos setores organizados da sociedade Mato-Grossense como a Igreja Católica de Rondonópolis, Irmãs Catequistas Franciscanas, Comunidades Eclesiais de base – CEBS, Partido dos Trabalhadores – PT, Movimento Estudantil das Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT e da Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT, Centro de Direitos Humanos Simão Bororo da Diocese de Rondonópolis, Central Única dos Trabalhadores – CUT, Sindicato Estadual dos Trabalhadores em Educação-SINTEP, Conselho Missionário Indigenista – CIMI, da Comissão Pastoral da Terra-CPT, entre outros, além de diversas pessoas que de maneira individual, contribuíram decisivamente para que o MST conseguisse se fixar neste estado. (SCARABELI, 2015).

A luta pela terra no Estado no Mato Grosso já acontecia, empunhada por movimentos populares que percebiam que a luta pela terra era necessária, porém a faziam de maneira isolada e desarticulada. Portanto, em 1994, o MST nacional, levando em consideração a situação da luta de classes, decide organizar o Movimento no Mato Grosso e encarrega uma equipe de cinco pessoas para se mudar para o estado e organizar o MST nesse território.

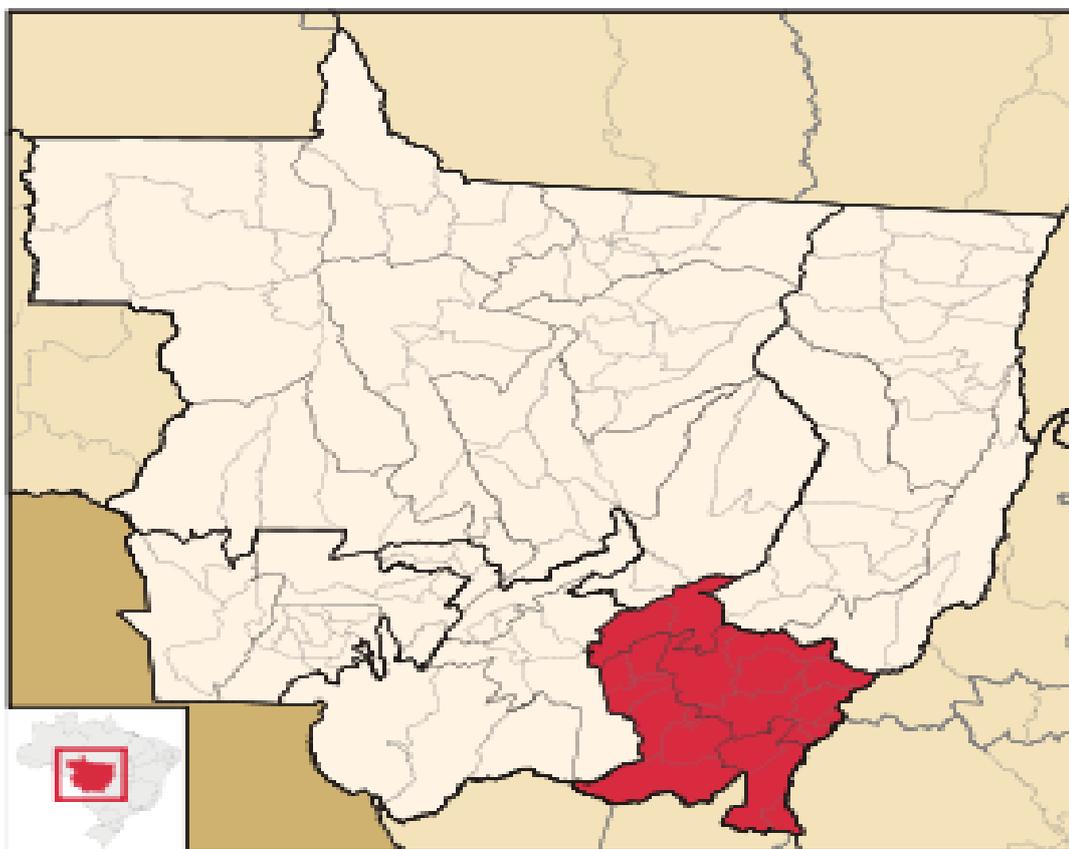
Diante de muitas dificuldades, combates e enfrentamentos o MST demarca seu primeiro espaço de territorialização no Mato Grosso, no dia 14 de agosto de 1995, com a ocupação da Fazenda Aliança, Município de Pedra Preta, Mesorregião⁹

⁹ As mesorregiões do Brasil foram uma regionalização do território brasileiro em regiões que congregam diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais nos estados brasileiros, que por sua vez se compõe de microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa. O estado do Mato Grosso está dividido em 05 Mesorregiões: Centro-Sul, Nordeste, Sudeste, Sudoeste e Norte. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1990).

Sudeste do estado, com aproximadamente 1.100 famílias. O acampamento foi batizado com o nome de Zumbi dos Palmares e representou a inauguração de uma nova forma de luta pela terra no estado.

Abaixo, mapa do Estado do Mato Grosso, e em vermelho, Mesorregião Sudeste, onde o MST demarca seu primeiro espaço de territorialização.

Mapa 01: Mapa do Estado do Mato Grosso - Mesorregião Sudeste



Fonte: Google Maps, 2017. (Adaptado pelo autor)

Fernandes (2000) referindo-se a este momento afirma que essa ação,

representou a inauguração de uma nova forma de luta pela terra no estado e procurava romper com a concepção das lutas isoladas e fragmentadas. Por outro lado, desafiava o argumento dos empresários e latifundiários que defendiam não haver terras na região para fazer assentamentos. Além de cortar a cerca do latifúndio, o MST quebrava o discurso político dos latifundiários, que sempre se organizaram para rechaçar as ocupações naquela região. O questionamento da realidade estava colocado. (FERNANDES, 2000, p 205).

A maneira como o MST se organizava fazia a diferença, não era mais um acampamento isolado, era um acampamento organizado, com estratégias e planejamento para enfrentar os latifundiários. O país neste momento vivia o contexto do Massacre de Corumbiara - RO, onde foram assassinadas nove pessoas, entre elas uma criança. Esse acontecimento ao mesmo tempo em trazia medo as famílias, reforçava o entendimento de que o latifúndio deveria ser duramente combatido, devido a sua crueldade e inutilidade.

Ainda em 1995, com território já demarcado na Mesorregião Sudeste, o MST com forte apoio e solidariedade de outras organizações encaminha uma equipe de militantes para as Mesorregiões Sudoeste e Centro Sul, que iniciaram as articulações com os setores organizados, e alguns meses depois tem-se a segunda ocupação do MST no estado, mais precisamente no dia 08 de abril de 1996, na Fazenda Santa Amália, Município de Cáceres. Esta ocupação é considerada a maior ocupação do MST no Mato Grosso em seus 22 dois anos de existência, pois mesmo com a tentativa dos fazendeiros da região de impedir que os caminhões levassem as famílias, somente nos três primeiros dias, o acampamento batizado por Margarida Alves, já contava com mais de 1.500 famílias, como nos conta Fernandes (2000, p. 208):

No dia 8 de abril, mil quinhetas e três famílias ocuparam a fazenda Santa Amélia no município de Cáceres e criaram o acampamento Margarida Alves. [...] O acampamento ficava em uma área bem localizada, na BR 364, que liga Cuiabá a Porto Velho, a vinte e oito quilômetros da cidade de Cáceres. O MST ocupava um espaço político fundamental para divulgar a luta pela reforma agrária na região.

Nesse período, o MST sofreu diversas ações de intimidação e desmobilização das famílias, além de ameaças de morte e tentativas de cooptação de seus militantes, somada a intransigência e descaso do estado para com as famílias acampadas, como relata Fernandes (2000, p. 2017) “Com o crescimento da forma de organização do MST, constantemente, alguns militantes passaram a ser ameaçados de morte. Pistoleiros foram contratados pelos latifundiários para fazer a “limpeza da área””.

Diante das ameaças, do descaso e intransigência do estado, o MST com o objetivo de pressionar as autoridades e debater com a sociedade sobre o que estava acontecendo, decide realizar uma marcha sentido a capital Cuiabá. Organizada em duas grandes colunas, sendo uma da Mesorregião Centro Sul, Acampamento

Margarida Alves com 950 pessoas, e outra da Mesorregião Sudeste, Acampamento Zumbi dos Palmares, com 450 pessoas. A largada da marcha aconteceu no dia 17 de julho de 1996 percorrendo cerca de 250 quilômetros cada coluna.

Para Fernandes, estas caminhadas foram fatos novos no estado e chamou a atenção da sociedade que podia acompanhar diariamente o drama e o sofrimento dos marchantes, que além do martírio, sofreram um triste atentado. “Uma caminhonete F-4000 atropelou e matou o trabalhador Geraldo Pereira Andrade. Por causa desse acontecimento, as duas caminhadas pararam e fecharam as rodovias até que fosse preso o motorista, o que aconteceu no mesmo dia”. (FERNANDES, 2000, p. 209).

A marcha chegou ao seu destino final no dia 31 de julho, manifestando para toda a sociedade os descasos que vinham sofrendo. De um lado o governo do estado alegava dizendo que fazer Reforma Agrária não era de sua competência, do outro, o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – Incra, também não fazia seu trabalho pois não era de seu interesse implantar assentamentos naquelas regiões. Diante desse impasse, relembra Fernandes (2000, p. 208), “os sem-terra decidiram permanecer em Cuiabá. Ocuparam a sede do Incra e resolveram que só sairiam se fossem assentadas. A negociação havia chegado em seu limite”.

Diante da pressão e resistência dos acampados, o Incra não teve escolha e iniciou o processo de assentamento das famílias no início do mês de setembro de 1996. Primeiro foram assentados os acampados da Mesorregião Sudeste, seguido da Mesorregião Centro-Sul. Até o final de outubro foram conquistadas 16 áreas e todas as famílias foram assentadas.

Enquanto eram transferidas as famílias para os vários assentamentos conquistados, o MST ampliava sua territorialização na Mesorregião Sudoeste, realizando a primeira concentração pela Reforma Agrária no estado dia 09 de outubro de 1996, as margens da Rodovia Estadual 358, Município de Nova Olímpia. Essa concentração foi organizada pelos militantes formados nas duas primeiras ocupações e teve a participação de 1.000 famílias. A princípio a concentração era para acontecer em uma área cedida pelo vice-prefeito do Município de Tangará da Serra, porém, um dia antes da data marcada para a ação, o proprietário da área, pressionado pelos latifundiários, recuou do combinado e se negou a ceder o espaço, obrigando as famílias que já vinham a meses se preparando para essa ação com transporte e alimentação organizados, fossem obrigadas a se concentrar as margens da rodovia.

Esse acampamento recebeu o nome de Antônio Conselheiro.

Novamente um fato muito triste marcou a história do MST nesse estado. Sabendo dos riscos que as pessoas sofriam ao estarem acampadas as margens da rodovia 358, o acampamento se preveniu sinalizando o espaço com placas e construindo quebra-molas, porém, na noite do dia 16 de outubro do mesmo ano, uma carreta desgovernada entrou no acampamento passando por cima de diversos barracos e matando cinco trabalhadores que estavam dormindo. Diante desse acontecimento, e pressionado pelos acampados e pela sociedade, as famílias foram transferidas para uma área de 20 hectares, dentro da Fazenda Itamarati, em Tangará da Serra, onde meses mais tarde foram assentadas em uma área que compreende os Municípios de Tangará da Serra, Nova Olímpia e Barra do Bugres. O Assentamento Antônio Conselheiro é considerado hoje, um dos assentamentos mais extensos do Brasil.

De acordo com Fernandes, dois anos após o MST ter se organizado no Mato Grosso, já havia conquistado:

17 assentamentos, onde passaram a viver mais de duas mil famílias em oitenta e oito mil hectares. Contava com três secretarias, uma na capital, uma em Cáceres e outra em Rondonópolis. Na realização dos encontros regionais e do estaduais, os sem-terra definiam as políticas da luta e organizavam os setores do Movimento, no processo de consolidação da forma de organização social. Realizaram diversos encontros dos setores para articularem as atividades desenvolvidas pelas famílias assentadas e acampadas. (FERNANDES, 2000, p. 209-210).

O processo de formação e territorialização do MST no Mato Grosso continua e em 1997, ele realiza duas grandes ocupações simultâneas, uma na Mesorregião Sudeste com 1.600 famílias, onde o acampamento recebeu o nome de Padre Josimo, e a outra na Mesorregião Centro-Sul com 1.500 famílias, onde o acampamento foi batizado por Roseli Nunes. As ocupações e ações no estado não pararam por aí, pois o MST entendia que “se do ponto de vista nacional era necessário expandir o MST para o maior número possível de estados, no caso do MST de Mato Grosso a necessidade era de expandir-se internamente, superando assim, o caráter regionalizado do Movimento.” (MST/MT, 2015, p. 12). A expansão se deu de maneira muito rápida, pois em apenas três anos de existência no Estado de Mato Grosso o

MST já somava diversas ações realizadas, base organizada e políticas de alianças concretas e fortalecidas.

Abaixo mapa das 05 Mesorregiões do Mato Grosso, onde o MST está espacializado.

Mapa 02: Mapa das cinco Mesorregiões de Mato Grosso



Fonte: Google Maps, 2017. (Adaptado pelo autor)

Em agosto desse ano o MST no Mato Grosso completou 22 anos de existência e de acordo com o próprio Movimento,

está posicionado nas regiões mais estratégicas do Estado do Mato Grosso. Organiza-se nas regiões do estado onde tem a maior população, maior economia e maior quantidade de aliados. É nessas regiões onde a luta de classes está cada vez mais acirrada em função dos recursos naturais, (especialmente a terra, recursos hídricos e minerais) da força de trabalho e da infraestrutura. (MST/MT, 2015, p. 14).

O MST do Mato Grosso produziu em 2015 uma cartilha em comemoração aos seus 20 anos de existência nesse estado, e nela, de maneira sucinta, enumera algumas de suas conquistas:

a) conquista do respeito e da solidariedade de diversas organizações religiosas, políticas, sindicais, estudantis e alguns movimentos populares, além de várias pessoas públicas como políticos, advogados, professores, sindicalistas, religiosos, estudantes, trabalhadores do comércio, da construção civil, entre tantos outros, sem falar nas inúmeras pessoas que ficaram no anonimato, pois não podiam aparecer, mas foram decisivas nas lutas;

b) tem-se hoje mais de 4.900 famílias assentadas em 44 assentamentos, em mais de 190 mil hectares, distribuídos em 23 municípios nas cinco Mesorregiões do estado. Nestes assentamentos vivem hoje aproximadamente vinte mil pessoas;

c) dentro desses assentamentos tem-se hoje, 12 escolas, sendo que 9 dessas atendem até o Ensino Médio, e 3 até o Ensino Fundamental, bem como o Ensino de jovens e Adultos – EJA. Além disso o MST do estado, em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, garantiu a realização de três cursos de nível Superior, sendo 02 de Pedagogia da Terra nos Municípios de Cáceres e Sinop, e 01 de Agronomia em Cáceres, bem como 01 de Pós-Graduação lato sensu, “Especialização em Educação Ambiental Campesina”, em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT;

d) na área da formação uma das maiores conquistas do MST foi o Centro de Formação e Pesquisa Olga Benário Prestes – CECAPE, que atende toda a Região Centro Oeste, e tem capacidade para acolher cerca de 200 pessoas. O CECAPE tem como objetivo e função, a realização de diversas atividades de formação, no intuito de formar novos seres humanos com capacidade técnica e política para dar continuidade a luta do movimento neste estado;

e) no campo da produção e na organização produtiva dos assentamentos existem mais de 30 associações e 05 cooperativas regionais que tem sua atuação principalmente na comercialização dos produtos dos assentados. Além disso, em quase todos os assentamentos existem tratores e implementos agrícolas e algumas pequenas agroindústrias que produzem farinha, rapadura e doces.

Por último o MST encerra o tópico sobre suas conquistas na cartilha, afirmando que diversas outras conquistas não foram citadas, pois os números não conseguem expressar o quão importante é estar no MST e fazer parte desta luta. Ressalta ainda que

a melhor e maior conquista é que nas terras conquistadas vivem hoje mais de 20 mil pessoas que tem onde morar, tem trabalho, tem dignidade [...] e minimamente o conhecimento de seus direitos e assim continuar lutando. [...] ainda não conquistamos o nosso sonho por completo, há ainda muitas lutas a fazer. No entanto, reafirmamos o nosso compromisso como classe trabalhadora e camponesa de que o MST/MT lutará até conquistar os bens necessários para todos/as viverem bem, até conquistar a dignidade e a liberdade roubada, lutaremos até conquistar a emancipação humana por completo. (MST/MT, 2015, p. 21)

Por fim, percebe-se que o MST nesse estado continua firme na luta por seus ideais e na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo que respeite a terra e todos os seres da natureza.

4.3 ASSENTAMENTO ROSELI NUNES: A LUTA CONTINUA

Para nós, trabalhadores/as do Assentamento Roseli Nunes, o conceito de ser livre, se associa e se aproxima da liberdade para falar, se expressar, dizer aquilo que sente. É estar fora dos agrotóxicos, fora da mineração; liberdade de lutar, buscar alternativas e autonomia; liberdade de plantar, colher suas próprias sementes – direito de produzir; ter qualidade de vida; poder brincar, fazer o que quiser; conquistar a terra; ter vez e voz; ter coragem; ter direitos; coletividade; vida digna e saudável; livrar-se das injustiças, viver sem ter medo; falar o que pensa; direito de ir e vir; dizer não ao capital. Liberdade é um processo de resistência!

(Assentamento Roseli Nunes, MST/MT)

Foto 01 – Placa de entrada do Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Andrés Pasquis, 2017.

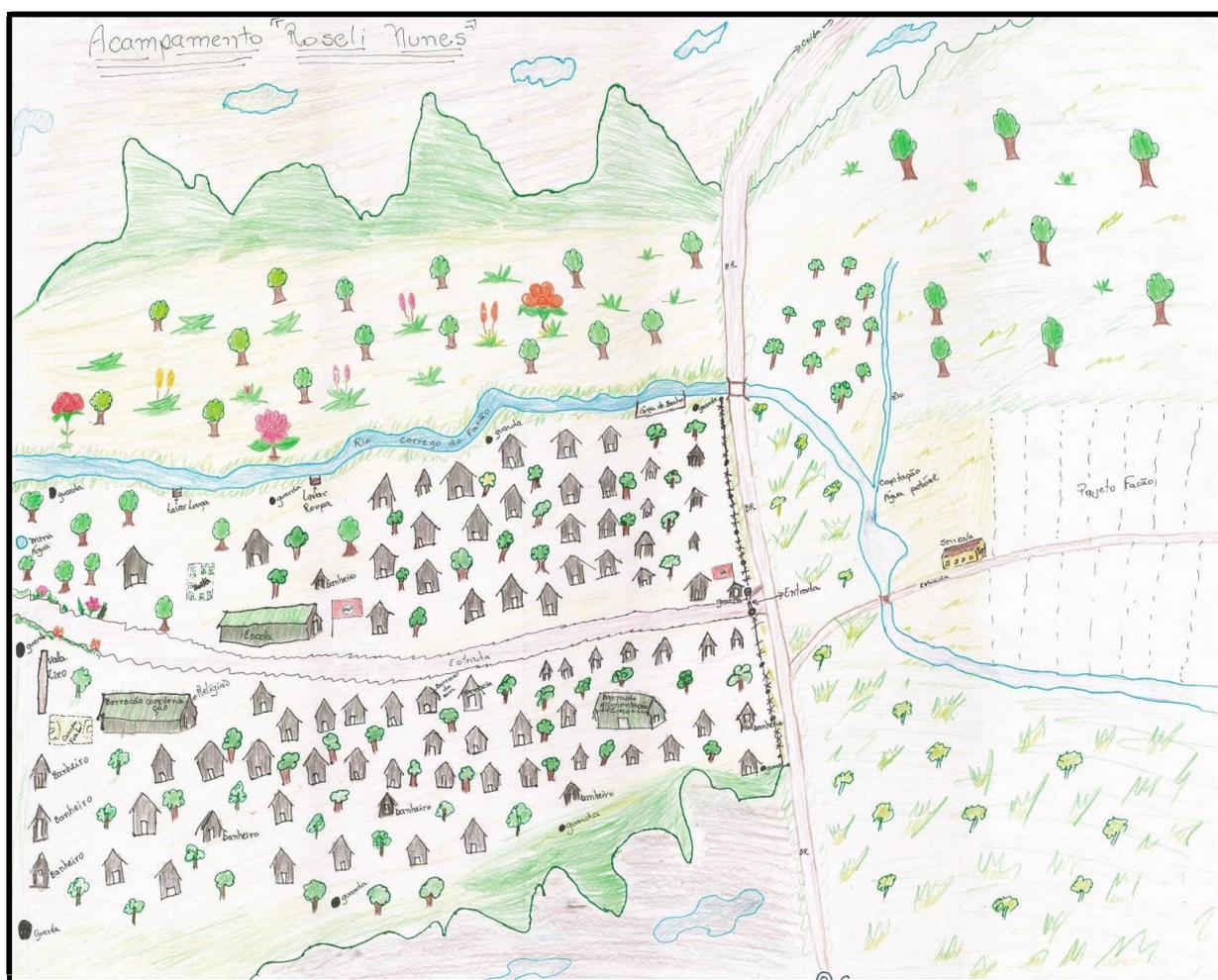
A placa acima, que dá boas vindas ao Assentamento Roseli Nunes, deixa claro que esse território foi conquistado e é mantido diante de muita luta e resistência camponesa. Roseli Nunes, também conhecida por Rose, foi uma grande lutadora que ajudou a construir o MST, desde a ocupação da Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul, primeira ocupação organizada pelo MST no Brasil.

Filha de índios e colonos, Rose cresceu lidando com o trabalho na terra e quando adulta, continuou na luta com seu companheiro e filhos, pois acreditava que só teria um futuro melhor com sua família e companheiros de luta, se tivesse acesso à terra para trabalhar. Foi em um desses momentos de luta que ela declarou “*Prefiro morrer lutando, do que morrer de fome!*”. Seu filho mais novo nasceu no acampamento e foi batizado de Marcos Tiaraju, em homenagem ao grande guerreiro indígena das Missões Sepé Tiaraju.

Roseli Nunes foi assassinada no dia 31 de março de 1987, atropelada por um caminhão que se lançou contra uma marcha dos Sem Terra, deixando vários feridos e seu corpo à beira da estrada. Rose hoje é um símbolo para a luta de todos os sem-terra e por isso é homenageada por todo o Brasil.

Assim como em vários lugares do país, o MST do Estado do Mato Grosso, homenageou esta grande lutadora dando seu nome a um de seus assentamentos, localizado no Município de Mirassol do Oeste. As famílias do assentamento Roseli Nunes são oriundas da ocupação da Fazenda Facão, Município de Cáceres, que posteriormente, no ano de 2000, se consolidou em assentamento na antiga Fazenda Prata, que possuía uma área de 10.531 mil hectares, considerada pelos órgãos competentes como improdutivo.

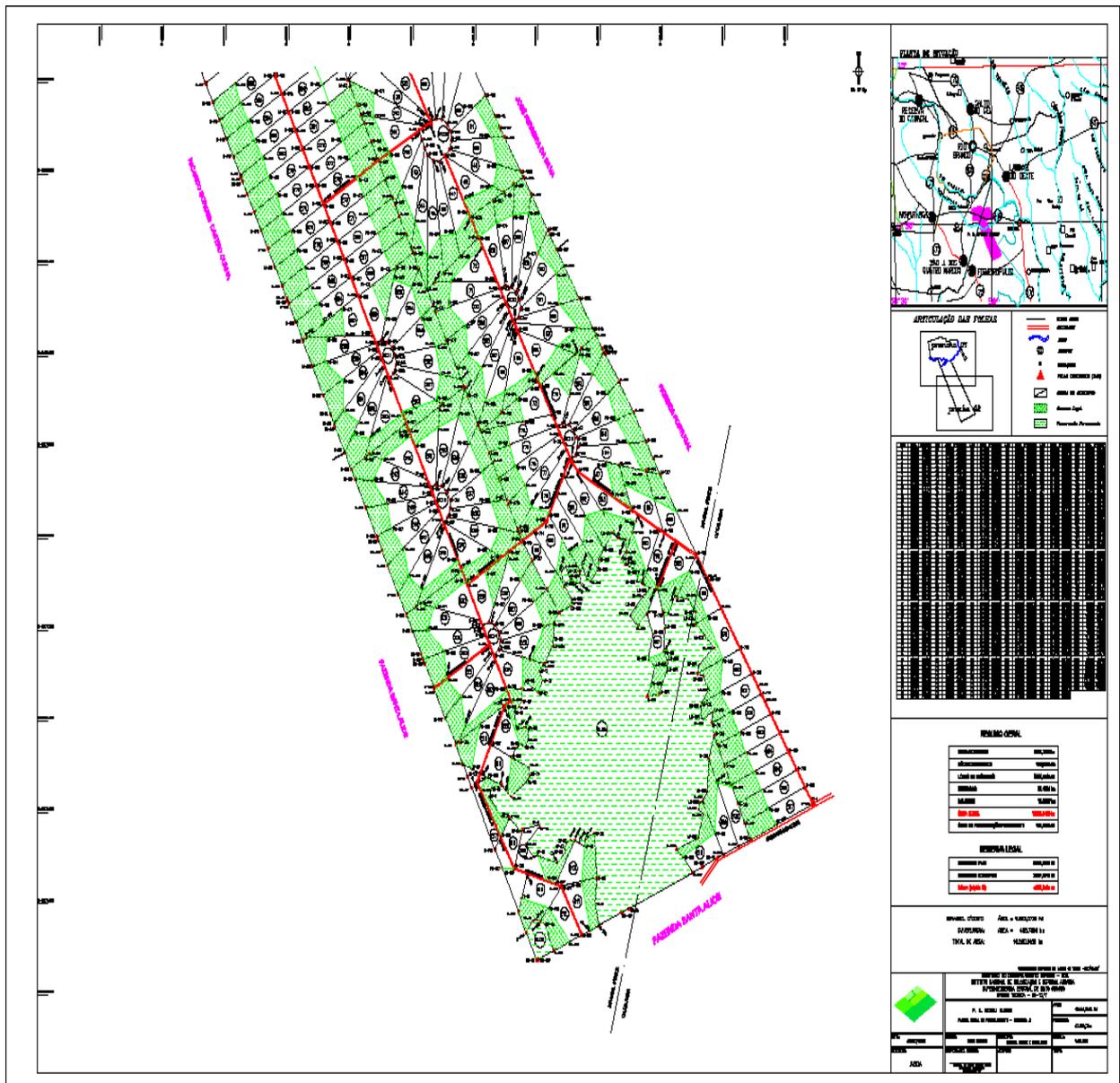
Mapa 03: Mapa comunitário¹⁰ do Roseli Nunes na época do acampamento



Fonte: (BATISTA, 2014, p.339)

¹⁰ Mapeamento comunitário produzido pelos assentados do Roseli Nunes na oficina de mapeamento coordenada pela Professora Dr.^a Sinthia Cristina Batista. Disponível em: BATISTA, S.C. *Cartografia Geográfica em Questão: do chão, do alto, das representações*. Tese de doutorado apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre - RS, 2014.

Mapa 05: Planta do Assentamento Roseli Nunes. Parte II



Fonte: (INCRA, 2002 apud BATISTA, 2014, p.339)

A consolidação desse assentamento provocou um impacto populacional na região, tendo em vista que um espaço ocupado por apenas alguns funcionários, se transformou com a chegada das 331 famílias que somam em média 1.350 pessoas, em um lugar de terra partilhada e de recondução da dignidade humana, pois aquele latifúndio tomado apenas por grandes extensões de pastagem, tornou-se um lugar de produção diversificada, garantindo assim um olhar diferenciado sobre o usufruto da terra e o uso dos recursos naturais.

A forma de organização das famílias ainda hoje segue os princípios organizativos do MST, onde os assentados se organizam em núcleos de base ou por associações para realizar reuniões e discutir seus problemas e as estratégias de luta para solucioná-los.

O assentamento tem infraestrutura básica como rede de energia, abastecimento de água através de poços artesianos coletivos e individuais e casas de alvenaria. Além disso, a comunidade conta com pequenos mercados internos, lanchonetes, posto de saúde, cinco campos de futebol e uma quadra poliesportiva com cobertura, tudo conquistado através de muita mobilização e luta.

Foto 02: Quadra poliesportiva do assentamento



Fonte: Arquivo da Escola Madre Cristina.

O Assentamento Roseli Nunes é bem diversificado, tendo em vista que é composto por famílias oriundas de vários estados brasileiros e de várias etnias. Essa rica diversidade pode ser observada nas diferentes linguagens, danças, vestuário, religião e outras tradições como as festas de São Benedito, de São João, da Colheita, entre tantas outras que são realizadas nos espaços do assentamento, que pode ser

visto como um símbolo de resistência da Reforma Agrária no Estado do Mato Grosso. Está cercado por grandes latifúndios do agronegócio, portanto é um território de constantes conflitualidades, mesmo assim, resiste e garante condições dignas de vida para as famílias assentadas.

Tratando-se da Educação, o assentamento é referência na Educação do Campo, pois a Escola Madre Cristina, forjada e erguida pelos próprios Sem Terra, além de garantir aos filhos e filhas dos assentados o acesso à educação básica dentro de seu próprio território, também se tornou espaço de referência fundamental para as articulações políticas e demais atividades que envolvem o assentamento e suas organizações. Neste sentido, ela cumpre em sua dinâmica o papel de escola do campo por fazer parte do processo formativo dos sujeitos que a constitui.

Imagem 01: Imagem satélite da estrutura física da Escola Madre Cristina



Fonte: Google Earth, 2017.

4.4 ESCOLA MADRE CRISTINA: UM NOVO JEITO DE EDUCAR É POSSÍVEL

NÃO VOU SAIR DO CAMPO

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*

*O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé*

*Cultura e produção
Sujeitos da cultura*

*A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização*

*Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa*

(Gilvan Santos)

Foto 03: Escola Madre Cristina



Fonte: Arquivo da Escola Madre Cristina

A Escola Madre Cristina é mais uma das importantes conquistas do MST. Está localizada no centro do Assentamento Roseli Nunes e é símbolo da luta coletiva dos Sem Terra que desde os primeiros dias de acampamento já se preocupavam com a educação escolar de seus filhos.

A escola foi batizada com esse nome em homenagem à religiosa católica Madre Cristina, cônega da Congregação de Santo Agostinho, também professora e psicóloga. Madre Cristina atuou arduamente em favor dos direitos humanos e dos trabalhadores e teve participação ativa na resistência ao regime militar de 1964, na campanha da anistia política, na luta por “Diretas Já” e na organização de movimentos sociais. Nessa época recebeu inúmeras ameaças de morte por consequência de sua militância, porém nunca se rendeu ou se amedrontou.

Em 1977, fundou o Instituto Sedes Sapientae, em São Paulo, que até hoje oferece cursos de especialização nas áreas de pedagogia, psicologia e filosofia. A instituição era definida por Madre Cristina como “um espaço aberto aos que quiserem estudar e praticar um projeto para a transformação da sociedade, visando um mundo onde a justiça social seja a grande lei”. Ela dizia ainda que “o povo de Deus deveria ser ordeiro, mas não cordeiro” (CIAMPA; MALDOS, 2012). Morreu aos 81 anos, no dia 26 de novembro de 1997, mesmo ano da ocupação que deu origem ao Assentamento Roseli Nunes e a construção da escola que leva seu nome.

Na época da fundação da Escola Madre Cristina, em 1997, um barraco de palha de coqueiro e lona preta, construído pelas próprias famílias e por alguns professores também acampados, tornou-se a sala de aula dos alunos, como relembra MPS,¹¹ moradora do assentamento.

A escola Madre Cristina existe desde o período de acampamento lá no Facão [...] desde de lá já inicio esta escola, pois as criança não podia ficar sem estuda. Fizeros três barraco, um era a sala de aula, outro a despensa com os alimentos e outro com os livro, a biblioteca. Eles chamavam a escola de itinerante porque o período que precisava fazer uma mobilização, por exemplo pra Cuiabá né, no Incra ou uma caminhada, a escola ia junto, pois as criança não podia para de estudar. Ia todo mundo pra Cuiabá, os pais, os professores e a

¹¹ Moradora do Assentamento Roseli Nunes desde a época de acampamento em 1997. Reside com seu companheiro e um sobrinho. Entrevista concedida a Eloísa A. C. R. Lima, em julho de 2017. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice A dessa dissertação.

criançada e ficava o tempo que fosse preciso. (MPS, 2017).

Em 2002, depois que a terra já havia sido conquistada e todos já se encontravam no local onde seria feito o parcelamento dos lotes, as dificuldades para manter a escola só aumentaram. No Projeto Político Pedagógico – PPP (2016) da escola, a história de sua origem, bem como do assentamento é contada detalhadamente. É importante ressaltar que o PPP define a identidade da escola e indica caminhos a serem seguidos para garantir essa identidade, portanto encontrar esta história contada com orgulho em um documento tão importante, mostra que esta escola não só está *no campo*, ela é *do campo*.

O ano de 2002 foi muito difícil no setor de educação do assentamento. Devido ao parcelamento da área, as famílias a partir de julho de 2002 começaram a ir para seus lotes. A maioria delas ficou longe da escola e sem estradas [...] houve muitas evasões, devido à distância é a falta de condições para frequentar as aulas. No ano de 2003, as aulas começaram um pouco tarde, pois as estradas estavam em péssimo estado e não tinha como buscar os alunos para estudar, e este problema só foi solucionado no período da estiagem e o ano letivo só deu início em maio. Neste mesmo ano começou a construção da escola, com recursos do estado e dos próprios assentados. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p. 21-22).

Para garantir a construção de um espaço melhor para funcionamento da escola, cada família doou seu trabalho voluntário mais uma parte dos materiais e juntas construíram o espaço físico onde funcionaria a escola. Na época, a escola era municipal e devido a todos os descasos que as famílias sofriam por parte do governo, tiveram elas mesmas que manter por diversas vezes a escola em funcionamento, como nos conta o SPS¹².

A Madre Cristina foi uma escola que nois começo ela no acampamento, debaixo de um barraquim de paia. Depois que nois pego o assentamento, nois queria construí uma escola melho, ai junto todo mundo e compro os materiais, depois que a escola já estava toda no respaldo, e a prefeitura viu que nois ia contrui mesmo, veio e acabo de construir. Na época as cidade vizinha como Mirassol e Curvelândia coloco ônibus para levar as criança pra cidade, mas nois não aceitamo. Nois começo a escola no acampamento e queria continua

¹² Morador do Assentamento Roseli Nunes desde a época de acampamento em 1997. Reside na propriedade com a esposa, filhos e netos, ao todo são sete pessoas. Entrevista concedida a Eloísa A. C. R. Lima, em julho de 2017. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice A dessa dissertação.

aqui. A Madre Cristina é nosso idioma (SPS, 2017)

De acordo com as falas dos entrevistados, percebe-se que a escola Madre Cristina só existe porque foi construída diretamente pelas famílias moradoras do assentamento, que mesmo sofrendo diversos preconceitos e principalmente descaso por parte do poder público, não abriram mão do direito de terem seus filhos educados escolarmente dentro do seu próprio território. MJRL¹³, assentada, professora e componente da equipe gestora da escola, nos conta que na época em que as famílias foram assentadas, a escola era garantida totalmente via trabalho voluntário.

Para garantir esta escola, muitas vezes tivemos que trabalhar sem contrato, de maneira voluntária, pois a sugestão da prefeitura era buscar os alunos e levar para estudar na cidade. Mas a gente não permitiu, pois era a nossa escola. Relembrar esta história nos traz, além da emoção, uma força de seguir em frente enfrentando os novos desafios, pois desde o início não foi fácil manter esta escola, e mesmo hoje, com prédio e toda a infraestrutura que temos, ainda existe muitos obstáculos e todos os anos eles se renovam (MJRL, 2017).

Hoje a gestão da escola é compartilhada entre município e estado, ou seja, uma parte do ensino (Educação Infantil) é de responsabilidade do Município de Mirassol D'oeste e a outra parte (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA) passou a ser de responsabilidade do estado, portanto as dificuldades para mantê-la dentro dos princípios da pedagogia do MST e Educação do Campo aumentaram ainda mais. Fica claro na fala dos entrevistados que essa escola só existe devido a mobilização e resistência dos educadores¹⁴ e dos assentados, pois além do preconceito que sofrem por assumirem a identidade de escola do campo, sempre há um enfrentamento por parte do poder público, tanto estadual quanto municipal para descaracterizá-la e transformá-la em uma escola comum, como as da cidade. De acordo com os educadores, inúmeras vezes houve a tentativa de fechar a escola e transferir seus alunos para as escolas urbanas dos municípios vizinhos, com a

¹³ Participou da luta pela conquista do assentamento e da escola desde 1998, mora em sua parcela de terra com mais duas filhas. É professora pedagoga e compõe a equipe gestora da Escola Mare Cristina. Entrevista concedida a Eloísa A. C. R. Lima, em maio de 2017. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice B dessa dissertação.

¹⁴ Aqui educador do campo é entendido como “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social” (CALDART, 2004, p. 158).

justificativa de que transportar estes alunos para a cidade custa menos ao poder público do que manter a escola dentro do assentamento.

Ou seja, preocupam-se apenas em cortar gastos e não com o tipo de educação que será oferecida a estes educandos. Não se trata de afirmar que as escolas da cidade não têm capacidade ou condições de receber estes alunos, e sim de compreender e reconhecer que a escola da cidade, com exceção de raríssimos casos, não se insere na dinâmica da luta pela implementação de um projeto de desenvolvimento para o campo, onde os povos do campo discutem e lutam por questões ligadas ao campo e a sobrevivência nele. Os sujeitos do campo querem e tem direito de serem escolarizados e educados em uma escola que faça parte da sua história e da história de seus antepassados, portanto, inseridos na escola urbana, estarão descolados de sua realidade e perspectiva de vida.

Outro enfrentamento que os assentados e a escola tem sofrido é em relação aos profissionais atribuídos pelo estado para trabalharem nela. Todo ano o Estado do Mato Grosso, assim como vários estados do país, abre processo seletivo para contratação de funcionários e professores que atuarão nas escolas estaduais, porém não há um seletivo diferenciado e com normas específicas para as escolas do campo. Isso faz com que muitas vezes as pessoas selecionadas para atuarem nessas escolas, sejam pessoas sem nenhuma ligação com a luta pela reforma agrária, não conhecem a história desses sujeitos e não compreendem a dinâmica e a luta deles. Isso gera árduos conflitos e garantir os princípios da escola se torna um grande um desafio.

Atualmente a escola atende cerca de 480 alunos, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Médio Técnico Profissionalizante com ênfase em agroecologia e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Conta com cinquenta e três educadores, sendo quatorze no Apoio Administrativo Educacional (vigia, limpeza e nutrição), quatro Técnicos Administrativos Educacionais (secretaria, biblioteca e laboratório de informática) e trinta e cinco professores, incluindo coordenação e direção. Ao todo, a escola tem sete salas de aula em dois pavilhões, laboratório de informática, biblioteca, sala multifuncional, cozinha, refeitório, banheiros, quadra poliesportiva coberta e alojamento básico para professores. Devido à extensão do assentamento, três ônibus escolares fazem o transporte dos educandos

até a escola, em três principais roteiros, sendo um perpassando as linhas Ilha e Carvoeira, outro, as linhas Trezentos e Zap e um último na linha Santa Helena.

Tratando-se do EJA, além das três turmas que funcionam dentro da própria escola, ainda existem quatro turmas anexas à escola no Assentamento Margarida Alves e uma turma no Assentamento Sílvio Rodrigues, ambos também pertencentes ao Município de Mirassol D' oeste, e frutos da luta do MST na região.

Foto 04: Escola Madre Cristina – Pavilhões do meio



Fonte: Arquivo da Escola Madre Cristina

4.5 ASSENTAMENTO ROSELI NUNES: ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E AS PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS.

A atividade econômica principal das famílias assentadas no Roseli Nunes é a agricultura, com uma produção significativa em hortaliças, frutas, tubérculos, entre outros, para subsistência familiar, além da comercialização através do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA, entregas diretas e feiras livres e permanentes. Além disso, tem-se uma grande

produção leiteira que é comercializada nos laticínios da região. Existe ainda no assentamento uma agroindústria de mandioca que beneficia a produção das próprias famílias assentadas e circunvizinhos.

Tratando-se ainda da organização da produção, existem várias associações formadas dentro do assentamento, dentre elas, destaca-se a Associação Regional dos Produtores Agroecológicos - ARPA, que inclui 88 famílias sócias, oriundas do assentamento Roseli Nunes, mais algumas famílias dos assentamentos vizinhos.

A ARPA foi fundada em 2003, é uma entidade sem fins lucrativos e seus filiados são as próprias famílias inseridas em seus grupos de produção. Tem como finalidade organizar a produção e comercialização dos produtos da agricultura camponesa, incentivando as famílias a produzirem de maneira diversificada tanto para a comercialização quanto para o autoconsumo. Em seu estatuto deixa claro que se o associado fizer uso de agrotóxico será automaticamente desligado da associação. A partir da adoção de práticas agroecológicas e extrativistas, as famílias da ARPA tem estabelecido uma nova relação com a natureza, elemento fundamental para garantir uma produção de qualidade, conservando a biodiversidade.

Figura 01 – Logo da ARPA



Fonte: Arquivo da ARPA

Em 2005, a ARPA iniciou a comercialização de sua produção via o PAA e em 2010 via PNAE. Em 2012 a ARPA comercializou 117.648 kg de alimentos para o PAA, e em 2013 mais de 204.548 kg. Estes alimentos foram entregues para os bairros, comunidades carentes de Mirassol D'Oeste e às escolas para a alimentação escolar (OLIVEIRA; ASEVEDO, 2014, p.03). Além disso, mais de 6.000 alunos das escolas estaduais e municipais em Mirassol D'Oeste são beneficiados diariamente com os produtos agroecológicos entregues pela ARPA via o PNAE, inclusive a Escola Madre Cristina.

Fotos 05 e 06: Transporte e entrega de alimentos via o PNAE



Fonte: Arquivo da ARPA

É de suma importância ressaltar que estes produtos são produzidos com base na agroecologia que tem suas bases no manejo ecológico do solo, da água, das “pragas” e doenças, das espécies, entre outros, apontando para a sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Além disso, a agroecologia também é entendida como

um projeto de soberania popular e soberania alimentar¹⁵ para os movimentos e organizações camponesas, fundamentado na valorização da diversidade cultural e biológica, conservando e resgatando as variedades crioulas e o conhecimento tradicional das populações locais.

O Assentamento Roseli Nunes é considerado um símbolo da luta pela Reforma Agrária, pois um território que antes era do latifúndio, hoje se configura como um espaço de vida farta, onde o trabalho, mesmo que as vezes seja árduo e cansativo, não é trabalho superexplorado, produtor apenas de mais valia. Entre as famílias prevalece o trabalho familiar, produtor de diversidades e não mais de monocultivos. Embora ainda existam inúmeros problemas a serem superados, as famílias, mesmo emaranhadas nas relações sociais que geram exploração, dominação e controle ideológico, permanecem firmes na crença de que um novo jeito de produzir e viver na terra é possível.

Foto 07 – Produção de alimentos livres de agrotóxicos



Fonte: Arquivo da ARPA

Este ano o assentamento comemorou 20 anos de existência e de constantes

¹⁵ A agroecologia originou-se como uma ciência que aplica os conceitos e princípios ecológicos para o estudo e manejo dos sistemas agrícolas, gerando uma base científica para o desenvolvimento de uma agricultura mais sustentável. Ver mais em: SAMBUICHI, R. H. R. [et al.]. A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável. Brasília: Ipea, 2017.

lutas para garantir direitos que historicamente lhes foram negados. Mesmo conquistando a tão sonhada terra, os conflitos nunca pararam de existir, muito menos as repressões, pois esse continua a ser um território em disputa. Além das famílias associadas na ARPA, existe um grande número de assentados que conseguem garantir um modelo de produção mais sustentável e livre de agrotóxicos, porém, mediante constante pressão

Fotos 08 e 09 – Produção saudável de JGS¹⁶ - Assentado do Roseli Nunes e integrante da ARPA



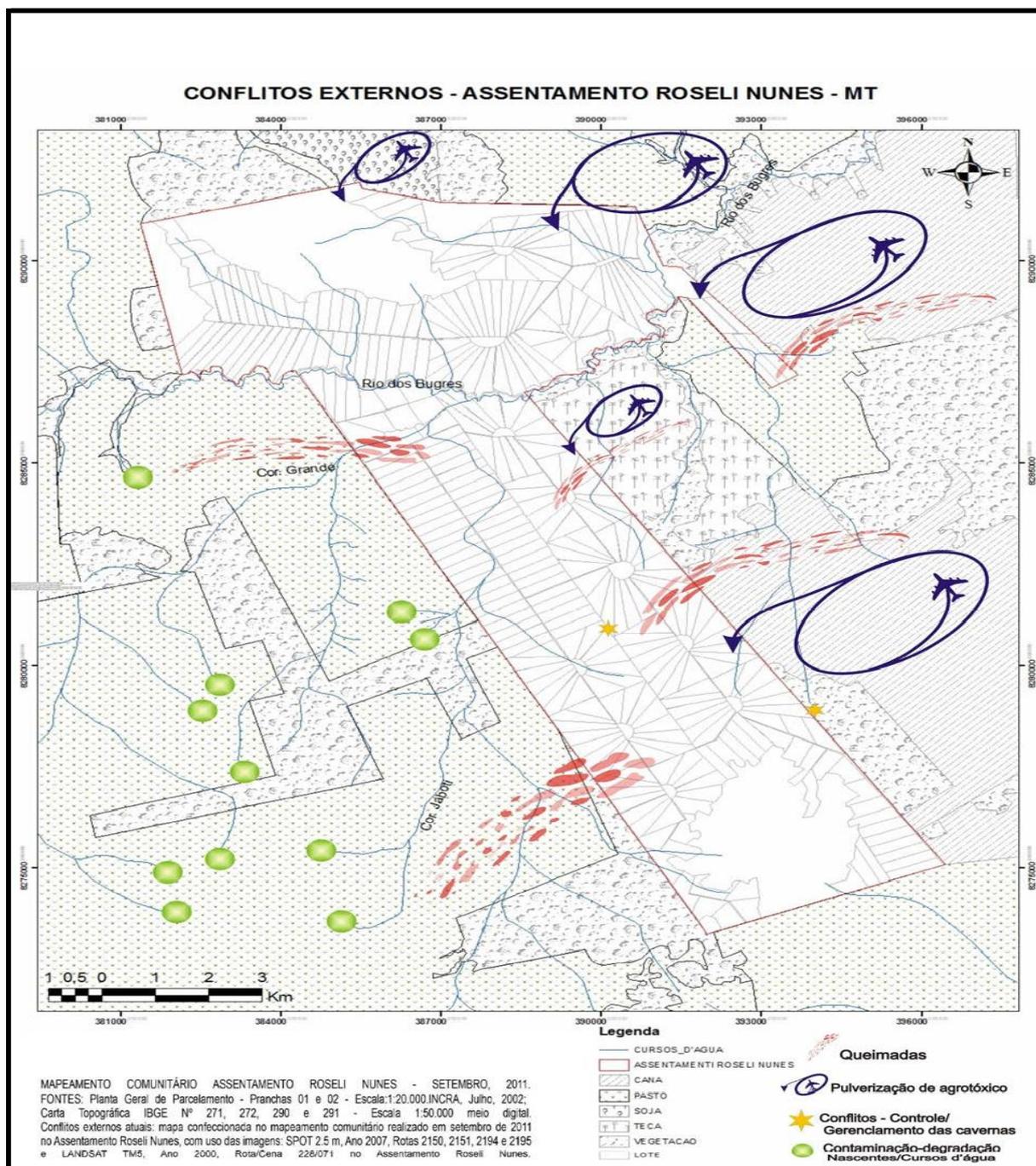
Fonte: Arquivo pessoal de JGS, 2017.

O assentamento está cercado de grandes monoculturas como a de cana-de-açúcar para produção de biocombustível, de teca para exportação de madeira, de soja transgênica em grande escala, além de extensas áreas de pastagens para criação de gado de corte, e as constantes pulverizações aéreas e terrestre de agrotóxicos tem contaminado a produção agroecológica através do vento, que leva o veneno até as

¹⁶ JGS é militante do MST desde 1997, assentado e integrante da ARPA. Graduado em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade de Brasília, atua na coordenação do assentamento. Além de conceder entrevista para essa pesquisa, cedeu dados documentais e fotos. Entrevista concedida a Eloísa A. C. R. Lima, em julho de 2017. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice A dessa dissertação.

plantações do assentamento, levando a uma perda irreparável da biodiversidade, como pode-se observar no mapa comunitário abaixo.

Mapa 06: Mapeamento comunitário – Síntese dos conflitos externos



Fonte: (BATISTA, p. 455, 2014)

De acordo com a “Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e Pela Vida”¹⁷, desde 2008 o Brasil assumiu o ranking mundial do consumo de agrotóxicos e

¹⁷ Participam da campanha escolas, universidades, instituições de pesquisa, movimentos sociais rurais e urbanos, movimentos sindicais e de classe, entidades, ONGs, assessorias, associações,

o Estado do Mato Grosso o ranking nacional. A média anual nacional de consumo de agrotóxicos é de 5,2 litros por habitante e no Mato Grosso 31 litros. O estado é conhecido como o celeiro do país, campeão na produção de soja, milho, algodão e de rebanho bovino, além de ser o maior consumidor de agroquímicos (agrotóxicos e fertilizantes), em sua maioria para exportação, deixando os insumos químicos no território.

Portanto a campanha tem como principal foco denunciar para a sociedade os efeitos perversos dos agrotóxicos, transgênicos e do agronegócio em geral, para a saúde humana e o meio ambiente, além de anunciar e fortalecer a agroecologia como forma de produção agrícola e de vida no meio rural, garantindo alimentação saudável para o campo e a cidade, justiça social, igualdade de gênero e soberania alimentar. Nesse sentido o Assentamento Roseli Nunes e a Escola Madre Cristina são sujeitos ativos dessa luta.

Em março desse ano, os assentados produziram um documento intitulado “Carta do Assentamento Roseli Nunes /MT – A luta por um território livre¹⁸”, que tinha por objetivo denunciar essa situação e fazer um debate com a sociedade sobre as constantes ameaças e repressões que as famílias vêm sofrendo por defenderem um outro modelo de produção para o campo. Em um trecho da carta as famílias afirmam:

Hoje, o assentamento se encontra ameaçado de extinção pelo modelo de fazer agricultura imposto pelo agronegócio, que nos pressiona de todos os lados, que tem como base de produção a monocultura, o avanço da fronteira agrícola, o uso intensivo de agrotóxicos e o mau uso do solo. Isso vem dificultando a cada dia a permanência dessas famílias neste território. (P.A. ROSELI NUNES, 2017).

Porém, mesmo diante de tantas ameaças e apesar de todos esses impactos, as famílias continuam firmes na defesa desse território. Em outro trecho da carta eles afirmam que “apesar de todos esses impactos vivenciados, permanecemos aqui e

cooperativas, entre outros. Ela tem por objetivo sensibilizar a população brasileira para os riscos que os agrotóxicos representam, e a partir disso tomar medidas para frear seu uso no Brasil. Entre estas medidas está a promoção da agroecologia como modelo de produção de alimentos, em detrimento do modelo baseado no uso de agrotóxicos e transgênicos. Ver mais em: <http://contraosagrototoxicos.org/campanha-permanente-contra-os-agrotoxicos-e-pela-vida>.

¹⁸ A “Carta do Assentamento Roseli Nunes /MT – A luta por um território livre”, encontra-se no Anexo A dessa dissertação, em sua forma original.

continuamos firmes na proposta de produzir alimentos agroecológicos, livres de agrotóxicos e transgênicos, para nossa sobrevivência e ainda matar a fome de outras famílias”, mostrando que este modelo de desenvolvimento que assassina o campo e seus povos diariamente, não é viável e não será aceito, pois vai contra todos os princípios dos povos do campo e tudo que acreditam como: “agroecologia, educação no campo, sementes crioulas, organização social, trabalho digno”. (P.A. ROSELI NUNES, 2017).

O Assentamento Roseli Nunes e demais assentamentos da Reforma Agrária tem lutado incansavelmente, na teoria e na prática, para contrapor esse modelo de produção e desenvolvimento, por meio da produção agroecológica, do trabalho coletivo, na adoção de novas práticas que melhoram a saúde, a renda e a vida das famílias que produzem, mas também que consomem. Essas práticas sustentam-se nos princípios do MST e da Educação do Campo, integrando trabalho e conhecimento como base fundamental na formação humana.

4.5.1 CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA “PÉ NO CHÃO”

Acreditando que um novo jeito de produzir é possível, o assentamento via ARPA e Escola Madre Cristina tem realizados diversas atividades de formação com o objetivo de discutir os modelos de produção postos para o campo, bem como disseminar práticas diferenciadas que possibilitam as famílias realizarem o seu próprio manejo no solo, fazer o controle biológico nas plantações, tratar os animais por meio de técnicas homeopáticas, entre outros. Entre essas iniciativas podemos citar o Curso Técnico em Agroecologia “Pé no Chão” que acontece em parceria com a Fase em diversos territórios camponeses mato-grossenses, inclusive nos assentamentos e acampamentos do MST.

O curso com ênfase em agroecologia tem em sua metodologia etapas teóricas (no caso do Assentamento Roseli Nunes, essas aulas acontecem na Escola Madre Cristina), mas também práticas, onde as famílias aprendem a preparar caldas e compostagens, a planejar o plantio, organizar a produção e a comercialização, fortalecendo os grupos coletivos e a cooperação. Esse curso tem por objetivo principal promover um processo de conscientização das famílias assentadas e acampadas, na

perspectiva da cooperação agrícola e produção agroecológica, em detrimento ao modelo econômico hegemônico de agricultura desenvolvido pelo agronegócio, aplicando conceitos e técnicas que permita a construção de um relacionamento entre os seres humanos e com a natureza de forma integrada ao agro ecossistema (DHESCA, 2017).

Fotos 10 e 11: Curso Técnico em Agroecologia “Pé no Chão”



Fonte: Arquivo da Escola Madre Cristina

4.6 O ASSENTAMENTO ROSELI NUNES E A LUTA CONTRA A MINERAÇÃO

Como se não bastasse todo o enfrentamento do agronegócio sobre as famílias, o assentamento vem sofrendo uma ameaça de extinção devido a um projeto de mineração que empresas empreendedoras ameaçam implantar nesse território, tendo em vista que ele está situado em cima de uma mancha de calcário que perpassa o Município de Cáceres até a fronteira com a Bolívia, e isso o coloca em um enfrentamento direto com estas empresas interessadas nesse minério. Sobre essa questão as famílias afirmam na “Carta do Assentamento Roseli Nunes /MT – A luta

por um território livre”:

Essas empresas colocam na cabeça das pessoas, que esses empreendimentos são bons para o desenvolvimento da região, vem como essa propaganda do progresso, e as pessoas acreditam nisso! Assim que eles fazem, vão colocando as famílias umas contra as outras, e quem fica no meio dessa confusão, fica sem saída para lutar e se defender! Isso nos preocupa, porque esses projetos capitalistas de desenvolvimento vêm pressionando muitas famílias do assentamento a se renderem. (P.A. ROSELI NUNES, 2017).

De acordo com o Movimento Pela Soberania Popular na Mineração - MAM (2017), existe uma posição bem definida por parte do Estado, a favor das empresas, em aumentar drasticamente a exploração mineral no Brasil. Isso se confirma mediante a Medida Provisória Nº 790/2017 que está em tramite para votação na Câmara dos Deputados. Essa lei altera o Decreto-Lei nº 227, de 28 de fevereiro de 1967 - Código de Mineração, e a Lei nº 6.567, de 24 de setembro de 1978, que dispõe sobre regime especial para exploração e aproveitamento das substâncias minerais.

Para o MAM, esse novo marco regulatório permite a exploração mineral em áreas de conservação, retirando das empresas mineradoras a responsabilidade sobre os danos causados à água e ao ar, bem como da proteção e conservação das fontes de água, que até então estão previstas nas leis atuais. Os interesses das mineradoras estarão garantidos na nova lei que dá prioridade de utilização do subsolo sobre qualquer atividade no solo, protegendo a atividade mineral sobre qualquer embaraço e perturbação (trabalhadores e comunidades atingidas).

Todos os anos importantes organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas - ONU e a Organização Internacional do Trabalho - OIT, além de ONGs como a Anistia Internacional e Human Rights Watch, divulgam relatórios denunciando as consequências das atividades de mineração, incluindo a precarização e exploração do trabalho, principalmente de mulheres e crianças, além do enorme impacto ao meio ambiente e as comunidades, causado pela exploração desenfreada de metais.

Entre os diversos impactos da mineração já destacados, está a contaminação dos trabalhadores e vizinhança por amônia, amianto e arsênio, metais utilizados na exploração que causam diversos tipos de doenças, principalmente o câncer. Além

disso, de acordo com as leis brasileiras, essas empresas estão ligadas a diversas irregularidades como evasão de divisas, sonegação de impostos, comercialização clandestina no mercado internacional, entre outros. Mesmo assim, diante de tantas irregularidades, a exploração mineral vem aumentando drasticamente no país, e a maioria das empresas mineradoras continuam recebendo incentivos do estado brasileiro como a isenção fiscal para commodities exportadas.

Diante dessa nova ameaça as famílias tem se mobilizado junto a escola para dizer “Mineração, aqui não!” Nas entrevistas os assentados relataram que sempre estiveram ameaçados pelo modelo de produção do agronegócio e agora pela mineração, portanto estão se mobilizando junto a outros movimentos e organizações, Ongs e demais lutadores da Reforma Agrária por meio de reuniões, seminários, assembleias, denúncias públicas, entre outros, para continuar resistindo na terra e produzindo alimentos variados e saudáveis, cultura e educação, ou seja, dar continuidade ao projeto de vida construído nesse território.

Foto 12: Seminário sobre o tema: “Mineração, aqui não!”



Fonte: Arquivo da Escola Madre Cristina

4.7 ESCOLA MADRE CRISTINA: UMA ESCOLA NO E DO CAMPO

Para a pedagogia do MST, a educação é elemento fundamental nas estratégias de lutas, diante disso, a escola cumpre um papel importante na formação de sujeitos capazes de interagir no meio social e lutar por suas necessidades. Com base nos dados coletados nessa pesquisa (observações, documentos e entrevistas), podemos afirmar que a Escola Madre Cristina é uma escola que cumpre esse papel, pois suas práticas condizem com os propósitos e com a pedagogia da Educação do Campo.

Seu PPP, construído com a participação dos educadores, educandos educandas e famílias assentadas, condiz com a realidade do assentamento e da escola, como nos conta a educadora MPS¹⁹.

O PPP aborda nossa realidade, pois nós da escola do campo também temos que trabalhar todos os conteúdos estipulados pela Base Comum Curricular, porém é nossa obrigação trabalhar também com os conteúdos e temáticas que envolvem a vivência dos nossos educandos e educandas, levando em consideração a visão de mundo e as experiências que eles já trazem de casa. Portanto o PPP nos dá cobertura para trabalharmos essa educação diferenciada. Essa escola valoriza muito o ser humano, não é uma escola só de codificar e decodificar, ela ensina as pessoas a serem críticas, pois trabalha com a realidade. Não adiante o professor vir com um texto que diz para o aluno “o Ivo viu a uva”, se aqui nos plantamos milho e batatas. Então essa escola é diferente sim, e o PPP nos ampara nessa educação diferenciada (MPS, 2017).

No seu Projeto Político Pedagógico, a escola deixa claro sua filosofia:

A Escola Estadual “Madre Cristina” tem por filosofia a **formação integral do sujeito** com base nos seguintes princípios; Educação de qualidade social para todos (as); **compromisso com a educação básica do campo, que ajude a preparar os sujeitos das transformações sociais**; educação voltada para as **várias dimensões da pessoa humana**; educação que cultiva **valores humanistas**; educação para o **trabalho e a cooperação**; educação como processo permanente de **formação e transformação humana**, tendo em vista o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável conforme preceitua as diretrizes

¹⁹ Moradora no assentamento desde a sua ocupação. Formada em Letras e em Pedagogia, possui quatro Pós-graduações e é professora da escola a 17 anos. Entrevista concedida a Eloísa A. C. R. Lima, em julho de 2017. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice B dessa dissertação.

operacionais para as escolas do campo. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p. 03, grifos meus).

Em seu PPP, a Escola Madre Cristina se reconhece como uma escola *no e do* campo, que brotou da luta do MST, erguida por aqueles que não se conformam com a situação social em que vivem, e por isso tem por compromisso a constante busca por um novo jeito de educar, que leve em consideração as diversidades e necessidades de seus sujeitos.

A Escola Madre Cristina propõe uma educação específica e diferenciada, isto é, educação no sentido amplo do processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas do educando, por meio do trabalho pedagógico que leve a um senso crítico enquanto cidadão participante e transformador da sociedade. [...] O currículo da escola Madre Cristina tem a escola com um lugar de práticas que se constituem como situações de diversos aprendizados, capazes de dar conta da complexidade do processo de formação humana, multidimensional e formação política em sintonia permanente com o movimento da realidade e do processo de formação dos sujeitos. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p. 08-09).

De acordo com a educadora MPS, percebe-se que as famílias do assentamento se sentem acolhidas pela escola e por isso também a acolhem, lutam por ela, pois ao fazerem isto estão lutando por si mesmas, tendo em vista que a escola é parte da vida delas e representam sua história. MPS cita ainda as visitas que a escola faz aos alunos que por algum motivo precisam faltar as aulas por muitos dias, ou mesmo aqueles casos em que o educando ou educanda tem alguma deficiência que o impede de frequentar as aulas regularmente, e relata:

A gente percebe que o aluno se sente valorizado, se sente importante. A família percebe que a escola se preocupa com a criança. O fato da gente ir até o encontro dessa criança, traz segurança para o pai e para a mãe, sobre o local onde eles estão deixando seu filho e isso reforça a pertença entre comunidade e escola. (MPS, 2017).

Nesse sentido a Escola Madre Cristina é uma escola em movimento, que valoriza seus sujeitos e leva em consideração o movimento da realidade e as pedagogias do MST e conseqüentemente da Educação do Campo, na formação e

transformação deles. Sua metodologia é construída de acordo com a realidade do campo, de forma inovadora, criativa e contextualizada.

Em seu dia a dia a escola mantém práticas que reafirmam sua identidade e reforçam a caminhada, como a preparação de místicas²⁰ que na maioria das vezes são organizadas pelos próprios alunos para celebrar dias especiais como o Dia Mundial da Água, Dia do Trabalhador Rural, Dia da Terra, aniversário da conquista do assentamento, entre muitos outros, ou relembrar dias tristes como os dias em que aconteceram assassinatos ou massacres de trabalhadores, pois compreende que essas atividades são cruciais para inspirar e motivar a luta.

Em todas estas práticas os alunos participam com interesse e entusiasmo, as místicas são feitas todas as semanas por séries diferentes, com apresentações sobre o cotidiano da escola, do movimento, da comunidade e do mundo e ao final canta-se o hino do movimento, as místicas são muito bonitas e de grande importância para a formação sendo um dos pilares que nos levam a reflexões sobre as questões da escola, da comunidade e do mundo em que vivemos. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p. 09-10).

Além das místicas a escola realiza as jornadas socialistas e noites culturais, que são atividades que envolvem toda a comunidade, ressaltam a importância da luta e da união e relembram os mártires da classe trabalhadora.

Nas noites socialistas convidamos os camponeses para participar com a gente e conhecer as memórias dos mártires que são importantes para nós e continuam nos fortalecendo através do exemplo de suas vidas. [...] são realizadas pela comunidade escolar através de palestras, músicas, teatros, místicas, danças e brincadeiras a qual são convidados todos da comunidade para participar e neste momento é resgatado a importância do camponês, os seus valores, a sua cultura, respeitando o seu jeito de agir e o jeito de falar. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p.10).

²⁰ De acordo com Ademar Bogo (2012, p. 473), a mística tem diversos significados, porém para o MST ela é “como a força de germinação que existe dentro das sementes”, nesse sentido cumpre a função de despertar, animar, mover e conduzir os sujeitos a luta por uma causa. Ver mais em: BOGO, A. Mística. In: CALDART, Roseli Salette. et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Fotos 13 e 14: Mística do 5º Ano do Fundamental II. Tema: Educação do Campo



Fonte: Arquivo da Escola Madre Cristina

Com base nas entrevistas e análise do PPP da escola, é possível perceber que ela, em seu processo educativo, vivencia as matrizes pedagógicas enfatizadas pelo MST e pela Educação do Campo. Entre elas podemos citar a “pedagogia da luta social”, pois a escola além de ser fruto da mobilização e da luta, participa ativamente junto as famílias assentadas das diversas mobilizações e ações que reivindicam e garantem estruturas e melhores condições para o assentamento e escola.

A Escola madre Cristina surgiu nos acampamentos do MST [...] entendemos que a luta não pode estagnar somente na conquista da terra, temos que ir além e romper também com as cercas sociais do sistema capitalista brasileiro que gera muita miséria, opressão, corrupção, enfim um sistema pensado para manter uma pequena elite no poder dominando assim uma grande parte da população. Fazendo esta análise, percebemos então que para permanecer na terra é necessário ampliar a luta [...] lutar por terra, saúde, moradia, educação de qualidade, ou seja, condições humanas para viver e trabalhar na terra tendo assim uma vida digna. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p.12).

Percebemos ainda a “Pedagogia da organização coletiva”, garantida também no PPP, onde todos trabalham em coletividade através da divisão de tarefas distribuídas entre os setores: político pedagógico, setor da saúde, setor da infraestrutura, setor da mística, setor da secretaria, entre outros. Além disso, em cada sala de aula é indicado democraticamente um educando ou educanda que irá coordenar a sala e atuará junto com o professor no sentido de garantir a disciplina, o respeito, a organização dos trabalhos, entre outros. A escola deixa claro através do PPP a importância que a organização coletiva tem, no sentido de garantir os objetivos e perspectivas da escola.

Para nós a organização coletiva é um princípio que adquirimos ao assumirmos a luta em massa por um objetivo comum, no qual nos fez amadurecer e entender que numa sociedade que visa primeiramente a produção capitalista é com certeza o oposto deste coletivo que aprendeu a lutar com todas as forças e coragem destacando sempre o valor da produção humana e o ser humano como valor absoluto. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p.62).

Tratando-se da “Pedagogia da terra”, é possível perceber que a terra é algo sagrado para as famílias, é o lugar onde moram, trabalham, produzem, tem suas plantações e animais, tudo cuidado à sua maneira e com muito carinho e pertença. Portanto a terra também é valorizada pela escola que surgiu como consequência da luta por ela. Para os entrevistados, a Escola Madre Cristina é uma escola do campo, pois valoriza a terra e o jeito de ser camponês, como podemos ver nas falas de MPS e DC²¹:

[...] A escola do campo é aquela que valoriza a terra, porque a escola da cidade fala muito pouco do campo e da realidade camponesa, assim as crianças vão crescendo com essa visão, assim, mais de cidade, de emprego, nunca assim pra valoriza o campo, pra valoriza o camponês, pra valoriza a produção camponesa, por isso eu acho que a Escola Madre Cristina é diferente que a escola da cidade, é craro que eu nunca estudei lá, mas eu acompanho e vejo que a Escola Madre Cristina abre os olhos dos aluno para a realidade dos trabalhadores. (MPS, 2017).

[...] Por meio da luta e dos estudo na escola, cada um de nós passa a

²¹ Morador do Assentamento Roseli Nunes desde o primeiro dia de acampamento. Em sua parcela de terra moram duas famílias que ao todo somam 9 pessoas. Entrevista concedida a Eloísa A. C. R. Lima, em julho de 2017. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice A dessa dissertação.

entende um pouco sobre o meio ambiente, do que é degradação do veneno, é, aí sim, quando a pessoa passa a entender um pouco de cada coisa, aí sim é uma verdadeira educação do campo. A Escola mãe Cristina é diferente, pois aqui ensina que não pode comer um fruto com pulverização de agrotóxico. Aqui os filhos do assentado aprendem como produzir um alimento saudável, como ter uma vida de qualidade, cuidando da terra. (DC, 2017).

Mesmo com todos os problemas enfrentados no dia a dia pelas famílias, é nítido o sentimento que elas nutrem pela terra. Nesse sentido a “pedagogia do trabalho e da produção” também estão presentes. O trabalho é visto como o caminho que leva a produção, que garante qualidade de vida e identifica a classe trabalhadora. Ninguém pode viver sem trabalhar, porém, aqui o trabalho é pensado no sentido da emancipação humana, que produz os bens necessários à vida, mas também produz cultura, produz arte, produz conhecimento, produz o desenvolvimento de novas habilidades, entre outros, e isso é ensinado aos educandos e educandas não só na teoria, mas na vivência e nas práticas do dia a dia, que nesse sentido, acaba por vivenciar também a “pedagogia da cultura.”

Como já assinalado a pedagogia da cultura está associada à maneira de ser e de viver das famílias, de produzir e se reproduzir na terra, de educar, de organizar as lutas, de cultivar os símbolos e as ferramentas de trabalho, de lidar com a religiosidade, ou seja, de representar como camponeses. A pedagogia da cultura, também é a pedagogia do exemplo, portanto com base na própria pesquisa, podemos afirmar que tanto o assentamento quanto a escola repassam através de suas práticas, o exemplo necessário para que as futuras gerações descendentes desse território possam dar continuidade aos que seus pais e avós já vem fazendo há muitos anos: lutar pela terra e pela vida.

Nesse sentido, há também nessa escola a “pedagogia da história e da escolha”, pois ela se torna um espaço de vivência e aprendizado onde os sujeitos são educados a fazerem escolhas com base na sua realidade, mas também na história de seus antepassados, que é individual e ao mesmo tempo coletiva.

4.7.1 METODOLOGIA E FORMAS DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA MADRE CRISTINA

De acordo com o PPP, a Escola Madre Cristina para dar suporte a essa educação diferenciada, pensa sua metodologia de acordo com a realidade do campo sendo inovadora, criativa e contextualizada. Portanto o planejamento e a execução das aulas devem ser realizados de acordo com as orientações metodológicas gerais do MEC sem deixar de atender as necessidades específicas da escola e dos sujeitos que a compõe.

Em seu PPP a escola deixa claro a necessidade de que além das iniciativas mais tradicionais, os professores também organizem periodicamente estudos de caso, exposições orais individuais e coletivas, aulas práticas, pesquisas no campo, visitas técnicas, palestras, seminários e relatórios. Orienta ainda que se tratando dos recursos metodológicos, se faz necessário o uso de Datashow, computadores, internet, máquinas fotográficas e filmadoras, entre outros, mas também de ferramentas de trabalho como enxada, carriola, regrador, pá, entre outros.

A avaliação acontece de maneira contínua, levando em consideração o desenvolvimento e a participação dos educandos nas atividades propostas em sala e extraclasse, para tanto obedece aos seguintes critérios e orientações:

- A intervenção do educador em situações de limitações do educando mediante os conteúdos ofertados.
- Avaliar os educandos a partir do seu conhecimento de mundo.
- Instigar através de oficinas práticas a demonstração do conhecimento científico inserido no processo de ensino aprendizagem.
- Relatório das atividades realizadas extra sala.
- Conduzir os educandos a um aprofundamento interior, através da síntese dos conhecimentos assimilados como: provas, testes, arguições, verificações, trabalho de pesquisas, exercícios, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, seminários.
- Conduzir os educandos a uma síntese de experiências que lhe permita situar-se no tempo e no espaço, dentro de uma visão global que lhe rodeia. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p. 28).

O PPP (2016, p. 28), diz ainda “almejamos um processo avaliativo contínuo levando em conta a formação humana e o contexto da escola, onde as práticas sejam voltadas a realidade do campo, respeitando as diversidades que nela existem”. Ou seja, essa escola como escola do campo, constrói seu processo avaliativo de forma participativa e contínua, acompanhando permanentemente o processo de construção do conhecimento dos educandos que são observados não só em sala de aula ou em

relação ao aprendizado do conteúdo programático, mas também na sua vivência do dia a dia e na sua relação com o meio, pois na concepção dialética da proposta de avaliação desta escola, avaliar significa considerar e valorizar todos os momentos pedagógicos, objetivando o crescimento individual, mas também coletivo.

4.7.2 DIMENSÃO ADMINISTRATIVA: GESTÃO DA ESCOLA MADRE CRISTINA

É tarefa da gestão escolar planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar todas as atividades da escola, bem como sua relação com a comunidade. Nesse sentido a Escola Madre Cristina elege seu gestor com base em critérios estabelecidos pela coordenação do assentamento, pelo Conselho Deliberativo da escola, pelos educadores e educandos e pela comunidade como um todo. Dentro do PPP da escola estão as cláusulas que regem a administração e orienta o trabalho da equipe gestora. Entre elas destacamos:

[...] X. Responsabilizar-se pela articulação e integração da escola com a comunidade e com o sistema de ensino que está inserida; [...] XIII. **Para que assumir a direção deve comprovar para todos que cumpriu junto com a comunidade uma trajetória de luta desde acampamento até o assentamento** (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p. 37, grifos meus).

Em relação a coordenação pedagógica, ela é indicada e eleita pelo corpo docente já atribuído e cumpre a função de planejar, organizar, coordenar, controlar e avaliar as atividades pedagógicas da escola, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem. Em relação a coordenação pedagógica, destacamos as seguintes cláusulas do PPP:

[...] Artigo 19 – A Coordenação Pedagógica coordena os assuntos didáticos pedagógicos e tem como objetivos as atividades provenientes da necessidade percebida nos diagnósticos da realidade escolar, e em conjunto com a discussão sobre a função social da Escola.

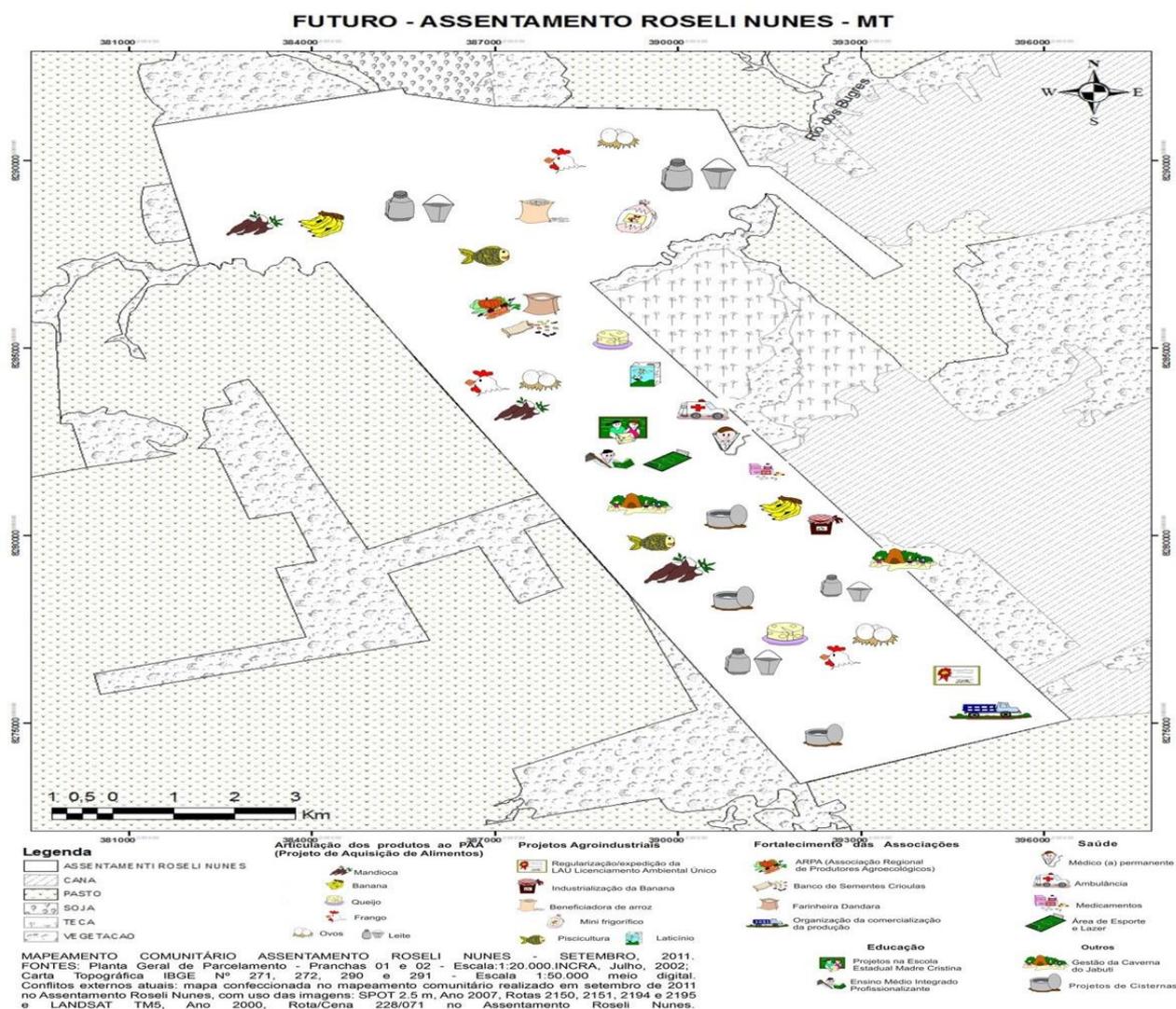
Artigo 20 – A função da coordenação deve ser preenchida de acordo com as normas fixadas pela Secretaria Estadual de Educação e **Setor de Educação do MST.**

Artigo 21 – São atribuições da coordenação pedagógica.

[...] VI. Participar de reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres e **reunião da Coordenação do Assentamento**; VII. Planejar e participar de todas as atividades da escola e calendário de lutas do MST como: Feira de Ciência, Semana da Pátria, Semana da Criança, Dia da Terra, Folclore, Jogos, Gincanas, Jogos inter classe. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p. 38, grifos meus).

Ou seja, a Escola Madre Cristina e o Assentamento Roseli Nunes, mesmo sofrendo diversos enfrentamentos por parte da SEDUC/MT, que não garante uma atribuição de funcionários diferenciada para escola, pois não respeita as particularidades de uma escola do campo, e todo ano tenta colocar no quadro de funcionários pessoas sem nenhuma identidade ou vivência com a luta dos Sem Terra, não se rendem e não aceitam que qualquer indicado tome a frente da gestão escolar, devido ao risco que ela corre de perder sua identidade e suas características, pois como afirma DC “a escola é o coração do assentamento”. (DC, 2017). O mapa (mapa 7) apresentado a seguir, construído pelas próprias famílias, demonstra a perspectiva de presente e de futuro que elas desejam e estão construindo para si e para as futuras gerações de camponeses que viverão nesse território.

Mapa 07: Perspectiva de futuro das famílias do Assentamento Roseli Nunes



Fonte: (BATISTA, p. 467, 2014)

O mapa 07 apresenta a produção saudável, o trabalho criador, a educação emancipatória, a preservação das culturas e dos saberes camponeses, a luta por moradia, saúde, lazer, entre tantas outras necessidades dos seres humanos que não se dissociam, estão interligados, por isso as famílias lutam e resistem. Isso nos dá uma dimensão da Educação do Campo e do processo formativo que se realiza na escola.

Além disso, a escola e o assentamento deixam claro no PPP o perfil que deve ter um educador do campo:

O educador *no e do* campo deve conhecer a realidade e estar presente no processo de construção do novo homem e da nova mulher com ideologia voltada ao campo, que reforça a coletividade e a transformação. [...] deve gostar do campo, do cheiro da terra, da chuva, de semear sementes e protegê-las. [...] construir valores e estar junto na luta de classes. Ser educador do povo, ter filosofia voltada para a luta por vida digna para todos, ter respeito e afinidade com os movimentos sociais [...] colaborar nos projetos populares, identificar-se com o campo, manifestar-se contra as injustiças sofridas pelo nosso povo e assumir a identidade Sem Terra. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p.39).

Ou seja, os educadores e educadoras dessa escola, incluindo a equipe gestora, devem assumir a identidade do campo e ajudar a fortalecer o projeto de Educação do Campo.

4.7.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA MADRE CRISTINA

Atualmente existem no Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2016), cerca de 12,9 milhões de pessoas excluídas do direito de conhecer as letras e de ter acesso ao conhecimento, principalmente aquelas que vivem no campo. Este alto índice de analfabetismo está vinculado diretamente a condição de pobreza e desigualdade social que existe no país, portanto a luta pela garantia da Educação de Jovens e Adultos – EJA, tem possibilitado que diversas pessoas tenham acesso a esse direito.

A EJA é entendida como uma “modalidade específica da educação básica,

destinada aos sujeitos do campo e da cidade aos quais foi negado ao longo de suas vidas o direito de acesso à e de permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência, ou na juventude” (ARAÚJO, 2012, p. 251).

Diante dessa condição, os movimentos sociais camponeses, especialmente o MST, tem lutado arduamente para garantir essa modalidade de educação dentro dos seus espaços organizativos, levando em consideração o entendimento de que a EJA vai muito além da escolarização ou da qualificação para a força de trabalho, pois a emancipação não se garante somente com as conquistas econômicas, é necessário que ao lado delas estejam também a elevação cultural e a qualificação da consciência, atributos e função também da educação escolar.

Nesse entendimento, a Escola Madre Cristina mantém hoje oito salas de EJA, sendo três no próprio Assentamento Roseli Nunes, quatro salas anexas no Assentamento Margarida Alves e uma sala anexa no Assentamento Sílvia Rodrigues que ao todo somam a média de oitenta educandos. Levando em consideração as dificuldades encontradas para estimular os adultos a se interessarem pela volta e permanência no estudo, a escola criou diversos projetos e atividades que envolvem diretamente os alunos. Um desses projetos é o “Projeto Sala Itinerante EJA”, onde as turmas fazem intercâmbios entre as turmas dos três assentamentos e trocam entre si experiências, trabalhos produzidos em sala de aula, além é claro de realizarem uma partilha de alimentos que cada um traz de sua casa. Este momento torna-se um importante espaço de debate político e fortalecimento da luta.

Outro importante projeto realizado pela escola é o “Projeto Mostra Culinária”, onde os alunos preparam pratos típicos da região de onde vieram ou que marcam a história de suas famílias e juntos produzem um evento anual de amostra culinária, chamado também de mesa da partilha. Além dos pratos típicos, os alunos produzem diversos tipos de sucos naturais, de frutas cultivadas por eles mesmos e sem o uso de agrotóxicos.

Abaixo foto de uma das noites festivas do “Projeto Mostra Culinária”, junto à comunidade escolar.

Foto 15: Projeto Mostra Culinária – EJA



Fonte: Arquivo da Escola Madre Cristina

Todos esses projetos demonstram a que a Escola Madre Cristina entende a EJA para além da escolarização, pois considera os aprendizados que seus educandos vão adquirindo por meio de suas experiências de vida, na luta e no trabalho, sem negar a importância da educação escolar que também produz e dá acesso ao conhecimento, e que lhes foi negada por muito tempo.

4.7.4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – TÉCNICO EM AGROECOLOGIA

Tendo em vista o crescente avanço tecnológico na produção agrícola, e a necessidade que os camponeses têm de dominar técnicas de produção que garantam geração de renda com base no uso sustentável dos recursos naturais, preservação da terra e da natureza, fixação a terra, segurança alimentar, entre outros, a Escola Madre Cristina tem oferecido o Curso Ensino Médio Integrado a Educação Profissional – EMIEP, com ênfase em Agroecologia, que se justifica pela necessidade de se ter

profissionais treinados na área de agroecologia para atuar no campo.

Entre a base curricular do curso podemos destacar as disciplinas de Agrobiodiversidade, Agroecologia, Agropecuária de base Ecológica, Cooperação e Agroindústria Familiar, Planejamento e Administração, entre outras. Com base nas entrevistas e análise do PPP, fica claro a intencionalidade da escola e do assentamento em garantir esse curso. Para esses sujeitos, na escola do campo, teoria e prática devem caminhar juntas, portanto, o curso possibilita colocar em práticas os conhecimentos teóricos adquiridos, formando pessoas capazes de contribuir diretamente para a garantia da sustentabilidade e de uma vida mais saudável para os assentados.

Foto 16: Aula prática do EMIEP – Disciplina de Agrobiodiversidade



Fonte: Arquivo da Escola Madre Cristina

De acordo com o PPP, esse profissional de acordo com suas especificidades, deve ao final do curso

- Desenvolver ações integradas unindo a preservação e conservação de recursos naturais sustentáveis;
- Atuar na conservação do solo e da água;

- Auxiliar ações integradas de agricultura familiar sustentável com acesso aos sistemas produtivos;
- Participar de ações de conservação e armazenamento de matéria prima e de processamento e industrialização de produtos agroecológicos;
- Interferir na certificação de produtos agroecológicos;
- Utilizar energias alternativas. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p. 47).

Foto 17: Aula prática do EMIEP – Disciplina de Agroecologia



Fonte: Arquivo da Escola Madre Cristina

Nesse sentido a escola tem cumprido seu papel de escola do campo, pois se preocupa com a construção do conhecimento que valoriza o campo e seus saberes, contribuindo assim para que os trabalhadores do campo se apropriem das técnicas necessárias para continuar produzindo alimentos saudáveis e de qualidade, garantindo renda e uma relação de harmonia entre natureza e agricultura. Além disso, o curso contribui também para a diminuição do êxodo rural, tendo em vista que muitos poderão continuar trabalhando e vivendo no campo.

O curso tem como componente curricular obrigatório, a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, onde os educandos demonstram através

dessa produção, as competências e habilidades adquiridas durante todo o percurso de formação. Para elaboração do TCC é destinada uma carga horária mínima de 120 horas, para além da carga horária da base profissional, podendo ser trabalhado em mais de um ano letivo. O trabalho deve seguir as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, será acompanhado por um professor e avaliado por uma banca composta por três profissionais da área, podendo pertencer a outras instituições.

4.7.5 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS EDUCADORES E EDUCADORAS DA ESCOLA MADRE CRISTINA

Foto 18: Mística com educadores e comunidade



Fonte: Arquivo da Escola Madre Cristina

No Estado de Mato Grosso existe o “Projeto Sala do Professor” que é parte de uma política pública de formação continuada dos profissionais da educação no próprio local de trabalho, implantado e implementado no final do ano de 2003 nas escolas da rede estadual pela SEDUC, por intermédio do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – CEFAPRO. O objetivo principal

desse projeto é capacitar professores, coordenadores e gestores para desenvolver habilidades para intervenções no fazer pedagógico, com base nas políticas educacionais brasileiras que têm se apoiado no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas para pensar a educação e a qualificação profissional.

Porém, na Escola Madre Cristina e em outras escolas do MST, este projeto é conhecido como “Sala do Educador”, tendo em vista que ser educador significa muito mais do que somente ministrar aulas. Este momento instituído de forma obrigatória pelo Estado tornou-se um espaço de formação e estudo para que todos os educadores e educadoras possam pensar melhorias no seu fazer pedagógico tendo como base os princípios educativos e pedagógicos da Educação do Campo e não orientados por um modelo de educação que privilegia o modelo de sociedade homogeneizado, que parte de um falso princípio de igualdade para excluir.

Portanto a formação continuada dessa escola busca além de pensar a transmissão de conhecimentos e conteúdo, buscando um melhor aprendizado e qualidade de educação escolar, busca formas de fortalecer a luta por uma educação comprometida com a dignidade dos povos do campo. Nesse espaço estuda-se conjuntura política, história de luta pela terra, estratégias e ações para combater e resistir diante das ofensivas que a escola, o assentamento e os Sem Terra tem sofrido, e para que a escola continue engajada na luta e defesa desse território, seus educadores também devem estar preparados, portanto a formação torna-se fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Educacional Brasileiro é resultado de uma série de enfrentamentos e mudanças produzidas ao longo da história da educação no país, e que na maioria das vezes tem cumprido o papel de preparar para a cidadania com vistas para o mercado de trabalho, atendendo assim as expectativas da moderna estrutura capitalista, onde a maioria dos indivíduos recebem apenas uma transferência de valores ideológicos visando à formação de mão de obra e a reprodução das relações e dos valores capitalistas, postulando assim o ideário de que não há lugar para todos, apenas para os mais competentes.

Nesse cenário a Educação do Campo, proposta de educação emancipatória, que se volta ao conjunto dos trabalhadoras e trabalhadores vinculados à vida e ao trabalho no campo, que articula a luta pela educação, vinculada à luta pela terra, pelo território, pela Reforma Agrária, entre outros, tem cumprido o papel de fazer a disputa política e ideológica frente a garantia dos direitos dos povos do campo, fazendo um contraponto direto a esse modelo de educação hegemônico no Brasil.

A educação emancipatória possibilita aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, por meio do conhecimento, a produção de bens materiais necessários a vida humana, mas também os elementos necessários para pensar e compreender a sua realidade, e a partir disso, lutar para modificá-la. Nesse sentido essa pesquisa mostrou que a Escola Madre Cristina, fruto da conquista dos trabalhadores e trabalhadoras organizados, é uma escola que está no campo e é do campo, pois através de suas ações e práticas educacionais, tem cumprido o papel fundamental de fortalecer a construção do projeto de desenvolvimento para o campo, pensado a partir dos trabalhadores e não do capital.

Essa pesquisa teve por objetivo a análise da proposta pedagógica e dos projetos realizados na Escola Madre Cristina e constatou que a escola foi e é pensada a partir da realidade de seus sujeitos, pois traz dentro de si as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinando educação, luta, trabalho, cultura, organização coletiva, entre tantas outras matrizes que uma escola do campo deve preservar, sempre dialogando com o dia a dia das famílias. O vínculo do Assentamento Roseli Nunes com a escola tem garantido que ela desenvolva uma identidade própria, forjando seres humanos que querem e precisam se habilitar para o trabalho, mas

trabalho humanizado, que produz mercadoria, mas também produz seres humanos dotados de valores e capazes de lutar para melhorar sua realidade, contestando assim a educação tradicional que forma para a obediência e alienação.

A educação pensada e desenvolvida pelo Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina, que vai muito além da sala de aula ou dos conteúdos programáticos, tem fortalecido a luta na região e mostrado que o agronegócio não é a totalidade, pois existem diversas formas de se produzir, garantindo alimentação saudável e qualidade de vida, respeitando a terra e tudo que nela habita. Nessa perspectiva, as famílias por meio da luta pela terra, tendo em vista que mesmo assentadas, tem que continuar lutando para resistir e não serem expulsas dela, têm enfrentado a lógica capitalista e defendido seu território, na perspectiva da recriação do campesinato, comprovando assim as teorias desenvolvidas pelo Paradigma da Questão Agrária – PQA.

As ações de enfrentamento, mostradas nessa pesquisa, desenvolvidas pelas famílias assentadas no Roseli Nunes que ao mesmo tempo são as famílias que fazem a escola, de enfrentamento ao agronegócio e seu modelo de produzir que envenena e destrói a terra e seus seres, que gera e intensifica as desigualdades sociais, por meio da exclusão e da expropriação territorial, contra a mineração que expulsa, escraviza e mata, contra a proposta de educação hegemônica que atende apenas as necessidades do capitalismo e vê o sujeito do campo como alguém atrasado e sem perspectivas, respondem claramente as perguntas a que essa pesquisa buscou responder.

Nossas perguntas orientadoras da pesquisa foram: Qual o papel da escola estudada e do assentamento em relação a resistência cultural e de identidade do campesinato? Quais ações da escola contribuem para a intervenção direta na realidade das famílias? Há projetos formativos na escola que contribuem para o desenvolvimento do campo? Em quais pontos esta escola se constitui como *no* e *do* campo? Quais práticas e ações da escola e do assentamento contrapõem o atual modelo hegemônico de desenvolvimento posto para o campo?

As respostas alcançadas por essa pesquisa indicam que as ações e práticas desenvolvidos por esse assentamento e sua escola, orientados pelos princípios do MST e da Educação do Campo, mesmo com todos os empecilhos e desafios apresentados, tem contribuído diretamente para a resistência cultural e de identidade

dessas famílias, pois os projetos formativos da escola contribuem para o desenvolvimento desse território, orientando para a produção de uma agricultura que garanta renda e ao mesmo tempo uma relação harmoniosa com a terra, princípios fundamentais da Agroecologia. Além disso, as práticas educacionais desenvolvidas pela escola e pelo assentamento buscam romper com a visão produtivista da educação tradicional e integram o saber prático ao saber teórico, buscando a formação ampla do ser humano, a garantia e o fortalecimento desse território.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. N. R. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

BATISTA, S. C. **Cartografia Geográfica em Questão: do chão, do alto, das representações**. Tese de doutorado apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre - RS, 2014.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 3.

BRASIL, 1937. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/11/1937, Página 22359 (Publicação Original). Disponível em <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em 10/03/17.

BRASIL, 2000. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 17/03/2017.

BRASIL, 2010. Decreto nº 7.352/2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14/04/2017.

BRASIL. Parecer nº 36/2001/ Resolução 1/2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 14/04/2017.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun. 2009.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: JESUS, S. M. A.; MOLINA, M. C. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 5.

CALDART, R. S. Por uma Educação Básica do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART R. S. (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma

Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CAMACHO, R. S. **O Agronegócio Latifundiário versus a Agricultura Camponesa: a luta política e pedagógica do campesinato**. Artigo publicado no XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, São Paulo, 2009, pp. 1-34.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, J. F. S.; FERNANDES, B. M. O conceito de paradigma na geografia: limites, possibilidades e contribuições para a interpretação da Geografia agrária. In: FERNANDES, B. M. **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, Presidente Prudente: [s.n], v.1-2. 2013.

CAMPOS, J. F. S.; CUBAS, T. E. A. O estudo da questão agrária brasileira: contribuições do Dataluta jornal. In: CAMPOS, J. F. S.; COCA, E. L. F.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). **Dataluta: questão agrária e coletivo de pensamento**. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014. p. 217-249.

CARTA DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES /MT - A LUTA POR UM TERRITÓRIO LIVRE. Assentamento Roseli Nunes, Mirassol D'Oeste. Mar. 2017.

CARTILHA MST/MT: 20 ANOS DE HISTÓRIA, LUTAS E CONQUISTAS! Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Cuiabá, agosto de 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em 14/08/2017.

FELÍCIO, M. J. **Contribuição ao debate paradigmático da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da FCT - UNESP, Campus de Presidente Prudente. 2011.

FELÍCIO, M. J. Paradigma da Questão Agrária e Paradigma do Capitalismo Agrário. In: CAMPOS, J. F. S.; COCA, E. L. F.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). **Dataluta: questão agrária e coletivo de pensamento**. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

FERNANDES, B. M. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979 –1999)**. 318 pgs. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1999.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI Paulo Ricardo; CALDART Roseli Salete. (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

FERNANDES. B. M. **Territórios da Questão Agrária: Campesinato, reforma**

agrária e agronegócio. In: ABRA. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária. Volume 34, nº 02, jul /dez, 2007.

FONSECA, T. N. L. Trilhando caminhos, buscando fronteiras: Sérgio Buarque de Holanda e a História da educação no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). **Pensadores sociais e História da Educação.** 3 ed. Belo Horizonte: Autentica editora, 2011.

FREITAS, L. C. **A Escola Única do Trabalho: Explorando os Caminhos de sua Construção.** Produzido para publicação nos Cadernos do ITERRA n. 15, set. 2010.

FREITAS, L. C. **Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais.** Publicado em Germinal: Marxismo e Educação em debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 5º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora.** Publicado em PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. **Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias.** Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Lisboa, 2009. In: Revista de Ciências da Educação, n: 09, pp 129/136.

FRIGOTTO, G. **Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica.** Aula inaugural de fundação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio -- FIOCRUZ em 14.03.88. Cad. Saúde Pública, vol.4, n:4, Rio de Janeiro, out. /dez. 1988.

GIRARDI, E. P. Conflitualidade da Questão Agrária brasileira. In: FERNANDES, B. M.; PEREIRA, J. M. M. (Orgs.) **Desenvolvimento territorial e Questão Agrária: Brasil, América Latina e Caribe.** 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 83-116.

HADDAD, S. Direito a Educação. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

JESUS, S. M. S. A.; MOLINA, M. C. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 5.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org). **A educação básica e o movimento social do campo: Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 2009. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 1.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org). **A educação básica e o movimento social do campo: Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 1.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo ao ataque do ensino Público**. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, E. A. C. R. **Territórios paradigmáticos: breve análise para a compreensão das propostas do Paradigma da Questão Agrária (PQA) e Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA)**. São Paulo: Boletim DATALUTA n. 101 – Artigo do mês: maio de 2016. ISSN 2177-4463.

MAM. **Código da Mineração**. Disponível em: <http://mamnacional.org.br>. Acesso em 29/09/2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. – 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, L. W. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MST. **O papel da Reforma Agrária Popular no Brasil**. Disponível em: <http://www.mst.org.br>. Acesso em 20/09/2017.

MST. **Quem somos?** Disponível em: <http://www.mst.org.br>. Acesso em 20/09/2017.

NORONHA, O. M. Abordagem histórica da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; LUCENA, C.; PREVITALI, F. S. (Org.) **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo Educacional**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014.

OLHARES de Madre Cristina. Direção e produção de Celso Renato Maldos e Fernão da Costa Ciampa. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia, 2012. Vídeo (41min). Documentário sobre o histórico de lutas por justiça social de Madre Cristina.

OLIVEIRA, S. S; ASEVEDO, T. R. A. **Do latifúndio ao assentamento: recriando a agricultura camponesa no Mato Grosso**. Revista Agriculturas, v.11, n.2, p. 21-24, 2014.

PEREIRA, J. M. M. Neoliberalismo, políticas de terra e reforma agrária de mercado na América Latina. In: SAUER, S.; PEREIRA, J. M. M. (Orgs). **Capturando a terra: Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 13-47.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Madre Cristina. Mirassol D'Oeste, 2016.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 5ª ed. São Paulo: Moraes, 1984.

RODRIGUES, R. O ensino médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAMBUICHI, R. H. R. [et al.]. **A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável.** Brasília: Ipea, 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação. V. 12, n. 34, jan. /abr. 2007.

SCARABELI, V. **A formação social brasileira e o agronegócio em Mato Grosso.** 108 pgs. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, A. S. **Fetichismo, Alienação e Educação como mercadoria.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, p.123-139, Jan./Jun. 2011.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960.** 1ª ed. vol. 1, São Paulo: Expressão Popular, 2005a.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1964-2003.** 1ª ed. vol. 3, São Paulo: Expressão Popular, 2005b.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MORADORES E MORADORAS DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES

Nome do entrevistado (a): _____

Nome da pesquisadora: Eloísa Aparecida Cerino Rosa Lima

1 - Sobre o Assentamento Roseli Nunes

1. Há quanto tempo você mora no assentamento?
2. Quantas pessoas moram com você?
3. Quantas famílias vivem aqui?
4. Você conhece a história de conquista desse assentamento?
5. Se sim, relate aspectos que considera mais importante.
6. Você gosta de viver aqui? Por quê?
7. Quais os principais produtos produzidos pelas famílias assentadas?
8. De que maneira são produzidos?
9. É difícil garantir essa produção? Por quê?
10. Onde estes produtos são comercializados? Existe uma organização coletiva para garantir essa comercialização? Como funciona?
11. Existe algum problema que tem dificultado a vida das famílias assentadas?
12. Se sim, relate quais considera mais graves.
13. Como as famílias tem enfrentado esses problemas?
14. Quais aspectos que em sua concepção, mesmo com os problemas vivenciados pelo assentamento, o torna um lugar bom para viver?

2 - Sobre a Escola Madre Cristina

1. Você conhece a Escola Madre Cristina?
2. Estuda ou já estudou nessa escola?
3. Tem algum membro da família que estuda nela?
4. Você sabe como se deu a conquista e construção dessa escola?
5. Você participou desse momento? Qual aspecto mais importante você destacaria?

6. Você participa dos eventos e ações desenvolvidos pela escola?
7. Você acredita que existe interação entre escola e comunidade? Por quê?
8. Você sabe o que é a Educação do campo? Fale um pouco sobre isso.
9. Para você o que é uma escola do campo?
10. Você acha que a Escola Madre Cristina é uma escola do Campo? Por quê?
15. Quais atividades desenvolvidas pela Escola Madre Cristina ajudam o assentamento a se fortalecer?

Observações gerais:

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORES E EDUCADORAS DA ESCOLA MADRE CRISTINA

Nome do entrevistado (a): _____

Nome da pesquisadora: Eloísa Aparecida Cerino Rosa Lima

1 - Sobre o Assentamento Roseli Nunes

1. Há quanto tempo mora no Assentamento Roseli Nunes?
2. Conhece a história da origem desse assentamento? () Sim () Não
3. Se sim, qual aspecto mais importante dessa história você destacaria?
4. Tratando-se da Escola Madre Cristina, você acha que existe interação entre ela e a comunidade do assentamento? Por quê?
5. E o assentamento se envolve com a escola? Relate ações que comprovam essa resposta.

2 - Sobre a Escola Madre Cristina

1. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?
2. Qual o seu nível de escolaridade? Qual área/disciplina/formação?
3. Onde cursou? Quando concluiu?
4. Você sabe como se deu a conquista e construção dessa escola?
5. Você participou desse momento? Qual aspecto mais importante você destacaria?
6. Você conhece o Projeto Político Pedagógico dessa escola?
7. Sabe como ele foi construído? Relate.
8. Você considera o PPP da Escola Madre Cristina diferente dos de outras escolas? Por quê?
9. E a Escola Madre Cristina, você a considera diferente das escolas da cidade? Por quê?
10. O que você entende por Educação do Campo?
11. Você considera a Escola Madre Cristina uma escola do Campo? Por quê?

12. Você considera esta escola uma escola do MST? Relate ações que comprovam sua resposta.
13. Em relação ao assentamento, a escola se envolve nas lutas políticas e conjunturais travadas por ele?
14. Considerando o Projeto Político Pedagógico da escola, como você desenvolve as aulas?
15. Além da sala de aula e demais espaços físicos da escola, quais outros espaços são utilizados para execução de atividades pedagógicas com os alunos?
16. Estes outros espaços escolares te auxiliam no processo de ensino? Porque?
17. Você considera que esta escola proporciona outros aprendizados as crianças e jovens, para além dos conteúdos programáticos? Quais?
18. Gostaria de continuar trabalhando na Escola Madre Cristina? Por quê?
19. Quais são as dificuldades que você encontrou/encontra nessa escola?

Observações gerais:

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
EDUCANDOS E EDUCANDAS DA ESCOLA MADRE CRISTINA**

Nome do entrevistado (a): _____

Idade: _____ Sexo: _____ Série: _____

Nome da pesquisadora: Eloísa Aparecida Cerino Rosa Lima

21 - Sobre a Escola Madre Cristina

1. Há quanto tempo você estuda na Escola Madre Cristina?
2. Você gosta de estudar aqui? Por quê?
3. Já estudou em outra escola?
4. Se sim, em qual você se sentiu mais acolhido/a? Por quê?
5. O que você entende por Educação do Campo?
6. Você conhece os projetos desenvolvidos nesta escola? Cite alguns.
7. Quais são as aulas e projetos que você mais gosta? Por quê?
8. Em sua opinião, qual a participação da Escola Madre Cristina na busca por melhorias para o assentamento (lutas e mobilizações)?
9. Você acredita que as famílias do assentamento se importam com as questões que envolvem a escola? Cite um exemplo.
10. O que você gostaria de fazer no futuro? Gostaria de trabalhar em quê?
11. Você gostaria de morar na cidade ou continuar vivendo aqui no assentamento? Por quê?
12. Fale sobre o que seria bom que colocassem ou mudassem na escola e no assentamento.

Observações gerais:

ANEXO A

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO

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

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação

democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

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

11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.

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

13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...

14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

MST

REFORMA AGRÁRIA: UMA LUTA DE TODOS!

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara
Brasília, DF, 28 a 31 de julho de 1997

ANEXO B

CARTA DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES /MT

A luta por um território Livre!

Mirassol D'Oeste, março de 2017

O Assentamento Roseli Nunes é constituído por 331 famílias oriundas de várias regiões do estado de Mato Grosso e do país, com culturas, costumes e saberes diversos. Localiza-se a aproximadamente a 50 quilômetros da cidade de Mirassol D'Oeste, ao Sudoeste do Estado de Mato Grosso.

Este assentamento é fruto da luta pela terra, organizada pelo MST – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, com parcerias do Sindicato dos Trabalhadores/as Rurais de Cáceres e da FASE, entre outros.

Desde o período de acampamento, as famílias vêm sofrendo repressões por lutar pelos seus direitos, que foram negados ao longo da história. Mas, mesmo assim não desistiram, sempre acreditaram e conquistaram a fazenda denominada Agropastoril Prata, que se tornou assentamento em 2002.

E mesmo conquistando a tão sonhada terra, os conflitos não pararam e muito menos as repressões, pois este assentamento é um território em disputa.

Hoje, o assentamento se encontra ameaçado de extinção pelo modelo de fazer agricultura imposto pelo agronegócio, que nos pressiona de todos os lados, que tem como base de produção a monocultura, o avanço da fronteira agrícola, o uso intensivo de agrotóxicos e o mau uso do solo. Isso vem dificultando a cada dia a permanência dessas famílias neste território.

“É um modelo que não é viável para nós, é contrário de tudo que aqui colocamos como anuncio e acreditamos: a agroecologia, educação no campo, sementes crioulas, organização social, trabalho digno”.

Apesar de todos esses impactos vivenciados, permanecemos aqui e

continuamos firmes na proposta de produzir alimentos agroecológicos, livres de agrotóxicos e transgênicos, para nossa sobrevivência e ainda matar a fome de outras famílias. Mas toda essa nossa resistência e persistência em fazer uma agricultura para a vida se encontra ameaçada.

O assentamento está cercado de grandes monoculturas de cana-de-açúcar para produção de biocombustível, monocultivos de Teca para exportação de madeiras, soja transgênica em grande escala, e extensas áreas de pastagens para criação de gado de corte. E devido as pulverizações aéreas e terrestre de agrotóxicos, que são contínuas nessas áreas de monocultivos, a nossa produção agroecológica está sendo contaminada pelo vento, pela chuva, afetando diretamente nossos rios, mantando toda forma de vida e levando a uma perda irreparável da biodiversidade.

Daqui a pouco não vai nascer nem cana, o caminho que anda as coisas, da maneira que está, com a quantidade de agrotóxicos usada, a tendência é essa. São muitas coisas que estamos perdendo, variedades de espécies nativas, os peixes as nossas sementes”.

Com o avanço desses empreendimentos, só aumentaram os conflitos com as famílias que moram e constroem seu projeto de vida neste assentamento. Como não bastasse os impactos provocados pelo avanço do agronegócio, que nos acua cada vez mais, surge outro para nos aterrorizar, a Mineração.

“Uma pratica que não condiz com a nossa realidade, que vai degradar a nossa terra e tirar a vida do nosso povo”.

A ameaça da implantação de um projeto de Mineração dentro da área do assentamento vem nos tirando o sono, e causando transtorno para as famílias que temem pela perda do seu território.

“Essas empresas colocam na cabeça das pessoas, que esses empreendimentos são bons para o desenvolvimento da região, vem como essa propaganda do progresso, e as pessoas acreditam nisso! Assim que eles fazem, vão colocando as famílias umas contra as outras, e quem fica no meio dessa confusão, fica sem saída para lutar e se defender! Isso nos preocupa, porque esses projetos capitalistas de

desenvolvimento vêm pressionando muitas famílias do assentamento a se renderem e a ficarem dependentes do pacote do agronegócio, adotando o uso de agrotóxicos nas pastagens e nas lavouras de seus lotes”.

Então, esses impactos não ficam só lá fora, são refletidos aqui dentro do nosso assentamento, e isso tem dificultado e muito as nossas iniciativas para a promoção da Agroecologia.

“Complicado falar de liberdade, se eu não consigo ser livre nem no meu território”.

Denunciamos também as ameaças que nossas lideranças vêm sofrendo, ao assumir a luta pela vida, pela agroecologia.

Anunciamos que estamos na contraposição ao projeto do agronegócio, que vem matando a vida dos camponeses, tirando a nossa cultura, costumes e saberes. Pois entendemos que o nosso território tem muito valor, conquistamos nossa terra e daqui tiramos o nosso sustento para nossas famílias.

Construímos aqui uma escola que é referência em educação do e no campo, a Escola Madre Cristina, que foi constituída pela luta do MST. Uma escola do campo que está engajada na luta em defesa do território e da luta do MST em sua formação para a libertação das pessoas.

Temos aqui uma diversidade de produção: banana, leite, milho, abobora, mandioca, batata, hortas e roçados coletivos, artesanatos, entre outros.

“A nossa saúde tinha tudo para aparecer como um anúncio, pois aqui trabalhamos com agroecologia que promove a vida, mas como o nosso território não acaba aqui e sofremos com o uso abusivo de agrotóxicos no entorno do nosso assentamento, a contaminação das nossas águas, vai além, e a gente não vive só dos produtos daqui, ainda compramos alguns produtos do mercado, industrializados, cheio de venenos”.

Destacamos aqui a valorização das mulheres agricultoras que tem autonomia para participarem de diversos espaços organizativos no assentamento. Elas possuem o orgulho de serem camponesas, de sua identidade, dos valores que foram atribuídos

devido a nossa participação e atuação no movimento social.

Da mesma forma, valorizamos os processos de organização social que se deram ao longo dos anos, como as criações das associações de agricultores. A ARPA é uma delas, a Associação Regional de Produtores/as Agroecológicos possui um papel muito importante para a qualidade de vida do assentamento, pelo seu objetivo de produzir de forma agroecológica, possibilitando a produção e o consumo de alimentos saudáveis e livres de agrotóxicos e transgênicos.

Além dessa produção ser consumida aqui pelas famílias, chega até a nossa própria escola do assentamento, ou seja, alimenta nossas crianças e ainda é ofertada na alimentação escolar da cidade vizinha, Mirassol D'Oeste, através do PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar, além de abastecer mais 750 famílias de bairros carentes neste mesmo município por meio do PAA - Programa de Aquisição de Alimentos do governo federal.

Estamos em constante mobilização para garantir a permanência da nossa juventude em nosso assentamento, correndo atrás de projetos, ações no campo da produção e cultura para que possamos dar condições de fixação deles em seu território, evitando assim o êxodo dos nossos jovens para as áreas urbanas. Lutamos para que as oportunidades de geração de renda e educação saiam daqui.

Possuímos um sentimento por nosso pedaço de terra, pelo assentamento, existe uma memória que é viva em todos que aqui foram assentados.

Entendemos que construímos a nossa própria história neste processo de luta pela terra e pelo nosso território, desde a época de acampamento até os dias de hoje.

“Como todos nós entendemos que o direito do ser humano a viver com dignidade, ter moradia digna, ter trabalho, ter lazer, ter ar puro, se alimentar bem, relacionando-se com a natureza e entre si com o ser humano, porém vivemos um contexto de muitos conflitos”.

E temos consciência de que nunca teremos um território livre de agrotóxicos enquanto o agronegócio continuar a avançar sobre nossas áreas, nos pressionando e afetando nossas vidas direta e indiretamente. Pois mesmo que consigamos proibir o uso de agrotóxicos, o desmatamento continua, o trabalho escravo continua, os

monocultivos continuam, a mineração continua, o agronegócio continua.

Para nós, trabalhadores/as do assentamento Roseli Nunes, o conceito de ser livre, se associa e se aproxima: da liberdade para falar, se expressar: dizer aquilo que sente, é estar fora dos agrotóxicos, fora da Mineração; liberdade de lutar, buscar alternativas e autonomia; liberdade de plantar, colher suas próprias sementes – direito de produzir; ter autonomia; ter qualidade de vida; poder brincar, fazer o que quiser; conquistar a terra; ter vez e voz; ter coragem; ter direitos; coletividade; vida digna e saudável; livrar-se das injustiças, viver sem ter medo; falar o que pensa; direito de ir e vir; dizer não ao capital. Liberdade é um processo de resistência!

Entendemos que a nossa luta é contra este modelo de desenvolvimento capitalista e que só conseguiremos sermos de fato livres quando rompermos com esse sistema. E por isso a Indignação é um sentimento coletivo.

O caminho é esse de dizer todo dia, nós não estamos errados não: dizer todo dia que não queremos esse modelo e não podemos deixar de dizer, insistir e continuar dizendo que não vamos deixar de lutar pelo nosso território, pela reforma agrária e pela agroecologia!

Assentados/as da Reforma Agrária - Assentamento Roseli Nunes, MT