

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
ANÁLISE REGIONAL E AMBIENTAL**

**ALAÍDE PAULINO MACHADO DE OLIVEIRA**

**IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO:  
A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST E AS ESCOLAS DO CAMPO  
DE QUERÊNCIA DO NORTE-PR**

**MARINGÁ  
2006**

**ALAÍDE PAULINO MACHADO DE OLIVEIRA**

**IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO:  
A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST E AS ESCOLAS DO CAMPO  
DE QUERÊNCIA DO NORTE-PR**

**Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Geografia da Universidade  
Estadual de Maringá para obtenção  
do Título de Mestre em Geografia.**

**Área de Concentração: Análise  
Regional**

**Orientador: Prof. Dr. Elpídio Serra**

**MARINGÁ  
2006**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

O48i Oliveira, Alaíde Paulino Machado de  
Ideologia e educação : a proposta pedagógica no MST e  
as Escolas do Campo de Querência do Norte-PR / Alaíde  
Paulino Machado de Oliveira. - Maringá, PR : [s.n.],  
2006.  
154 f. : il. color.

Orientador : Prof. Dr. Elpidio Serra.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá. Programa de Pós-graduação em Geografia, 2006.

1. Escolas do Campo - Querência do Norte, PR -  
Pedagogia do MST. 2. MST - Educação - Querência do  
Norte, PR. 3. MST - Escolas do Campo - Querência do  
Norte, PR. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa  
de Pós-graduação em Geografia. II. Título.

CDD 21.ed.370

ALAÍDE PAULINO MACHADO DE OLIVEIRA

**IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO:  
A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST E AS ESCOLAS DO CAMPO DE  
QUERÊNCIA DO NORTE-PR**

**Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Geografia da Universidade  
Estadual de Maringá para obtenção  
do Título de Mestre em Geografia.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Elpídio Serra (Orientador) – UEM**

---

**Prof. Dr. Maria das Graças de Lima (Membro convidado)  
– UEM**

---

**Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandez (Membro  
convidado) – UNESP-P.P.**

---

Data de Aprovação

Dedico este trabalho aos meus pais, que estiveram presentes em todos os momentos bons e difíceis da minha vida, sempre me apoiando e às minha filhas Júlia e Lara, meus amores e minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que tenho certeza, sempre esteve comigo atento aos meus monólogos, me dando forças e auxiliando-me nos momentos de dificuldades.

Ao Prof. Elpídio Serra, não apenas pela orientação na elaboração deste trabalho, mas também pela amizade, por ter acreditado em mim, pela dedicação constante, enfim, por ter se tornado um grande amigo.

A todos os professores do Curso de Pós-Graduação em Geografia – UEM: Universidade Estadual de Maringá.

A minha família e aos amigos que de maneira direta ou indireta, com gestos ou palavras, me deram forças para continuar.

A Professora Kiyomi Hirose pelas sugestões, orientações e acompanhamento durante a elaboração deste trabalho, além da colaboração de referências bibliográficas.

A minha querida amiga Elaine Maria Soares Scarci, pela atenção, pelo apoio, por ter lido os meus escritos e me ajudado na correção e, principalmente, pela amizade que é preciosíssima para mim.

A Maria Edi da Silva Comilo, diretora da Escola Municipal Chico Mendes em Querência do Norte, que além de fornecer as informações necessárias para a conclusão deste trabalho, deu-me a honra de privar de sua amizade.

A Elaine Aparecida Lopes, Pedagoga e Orientadora da Escola Itinerante do Acampamento Quilombo dos Palmares em Paranapoema no Noroeste do Paraná, pela sua disponibilidade em me atender e responder a todas as minhas perguntas, sempre com muita dedicação.

Aos companheiros e companheiras do MST que direta ou indiretamente participaram desse trabalho, sempre com prontidão, demonstrando a certeza que pode haver um mundo melhor.

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

(Paulo Freire).

## RESUMO

A condição social da classe menos favorecida do Brasil mostra que o caminho para a libertação da opressão exercida pelos homens reacionários é a educação. Por meio dela será possível às pessoas implantar a justiça social. Justiça essa que se dará também através da Reforma Agrária. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, através de sua concepção que “educação é tão importante como a luta pela terra e pela Reforma Agrária”, estruturou uma proposta de educação que visa uma escola diferente. Uma escola que seja de fato no e do campo, voltada para a realidade das pessoas do campo e para a construção da identidade Sem Terra. Desde sua fundação o MST vem investindo em educação, vendo na mesma o caminho para a conscientização das pessoas e em consequência construir uma sociedade melhor. Assim, a formação humana tem sido um dos seus principais objetivos. E é na escola enquanto ambiente educativo que se busca esta formação humana. Para tanto, é nas escolas do MST, seja do acampamento ou do assentamento, que se procura trabalhar dentro da Pedagogia do Movimento, para que na aprendizagem dos seus integrantes esteja presente a formação de valores, a construção da identidade Sem terra e se tornem continuadores da luta pela terra e pela Reforma Agrária. O presente trabalho procura mostrar um pouco desta proposta de educação vinculada a uma formação ideológica do MST.

**Palavras-chave:** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Educação; Pedagogia do MST; Transformação Social.



## ABSTRACT

The condition of the Brazilian substandard social class points to education as one of the means for liberating country people from the oppression exerted by reactionary men, once, it is assumed that social justice can be implanted by means of formal education, as well as, with the occurrence of the Agrarian Reform. Bearing in mind the conception that “education is as important as the movement Pro-land and Pro Agrarian Reform”, ‘MST’, the Brazilian Landless Rural Workers’ Movement, has structured an educational proposal whose aim is to work with a different type of school. Such a new school is based on the reality of Brazilian country people. Therefore, it is based on principles such as, education in the country surroundings and involving things related to the country, with the purpose of building up the identity of Landless people. Since its foundation, MST has been investing in education, and through it has been searching for a way to make the individuals better conscious, consequently, aiming at building up a better society. Human formation has been one of its main purposes. It is in this sort of school, seen as an educative environment, that such a human formation is searched for. Therefore, it is in schools, settled down inside MST campings and also, in schools settled down in places where people have already received their lands, that one attempts to work based on the Movement Pedagogy, so that their members can learn under the light of those values in order to build up their identity as Landless People. The target is to make them go ahead with the movement Pro-land and Pro Agrarian Reform. Thus, the aim of the present study is to show the proposal of MST education entailed to the ideological formation of the Movement.

**Key-words:** Landless Rural Workers’ Movement. Education. Pedagogy of MST. Social transformation/reform.

## SUMÁRIO

	<b>LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS.....</b>	10
	<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	11
	<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	12
	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	13
<b>1</b>	<b>MST: A REFORMA AGRÁRIA E A “REFORMA DO HOMEM” NO AGRÁRIO.....</b>	17
1.1	<b>A exclusão social e a crise da cidadania: o homem, a terra, o trabalho</b>	19
1.2	<b>A exclusão social no campo e a luta pela reforma agrária.....</b>	25
1.2.1	Os conflitos que marcaram a história da luta pela terra.....	27
1.2.2	Surgimento do Movimento Sem Terra.....	31
1.3	<b>Querência do Norte: espaço de luta do MST.....</b>	37
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO QUE MUDA O HOMEM E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST.....</b>	61
2.1	<b>Ideologia e educação.....</b>	63
2.2	<b>Escola do campo, escola para o campo.....</b>	67
2.3	<b>O que propõe o MST para mudar o homem.....</b>	76
2.4	<b>A educação no e do MST.....</b>	82
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA POLÍTICA DO MST.....</b>	92
3.1	<b>A formação da identidade Sem Terra.....</b>	93
3.2	<b>Formação política e ideológica.....</b>	104
3.3	<b>A escola nos acampamentos e nos assentamentos do MST.....</b>	107
3.3.1	Escola Itinerante.....	109
3.3.2	A escola no assentamento: o caso das escolas “Chico Mendes” e “Centrão” em Querência do Norte.....	116
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	129
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	134
	<b>ANEXOS.....</b>	139

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

<b>ADECOM</b>	Associação de Desenvolvimento Comunitário de Querência do Norte
<b>BRAPAR</b>	Brasil Paraná Loteamentos
<b>CONTAG</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
<b>COPAGRA</b>	Cooperativa Agrária de Nova Londrina
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>EMATER</b>	Empresa de assistência Técnica e Extensão Rural
<b>FETAEP</b>	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná
<b>FUNDEC</b>	Fundo de Desenvolvimento Comunitário para Programas Cooperativos ou Comunitários de Infra-Estrutura Rurais
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MASTER</b>	Movimento dos Agricultores Sem Terra
<b>MASTEL</b>	Movimento dos Agricultores Semi-Terra do Litoral do Paraná
<b>MASTEN</b>	Movimento dos Agricultores Sem-Terra do norte do Paraná
<b>MASTES</b>	Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste do Paraná
<b>MASTRECO</b>	Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Centro Oeste do Paraná
<b>MASTRO</b>	Movimento Sem Terra do Oeste do Estado do Paraná
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>STR</b>	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
<b>ULTAB</b>	União dos Lavradores e trabalhadores Agrícolas do Brasil

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Localização de Querência do Norte no Estado do Paraná.....	38
<b>Figura 2</b>	Divisão de Terras na Colônia Paranavaí, 1944.....	39
<b>Figura 3</b>	Querência do Norte: Assentamentos Rurais.....	57
<b>Figura 4</b>	Acampamento Sebastião da Maia – Querência do Norte.....	98
<b>Figura 5</b>	Mística :Representação da luta pela terra, os enfrentamentos, a solidariedade, a conquista. Apresentação feita no II Seminário - Educação do Campo. Faxinal do Céu – Paraná, 07 a 09 de abril de 2005. ....	102
<b>Figura 6</b>	Escola Itinerante: Está situada no Acampamento Quilombo dos Palmares em Paranapoema.....	114
<b>Figura 7</b>	Escola Municipal Sebastião da Maia. Esta escola está situada dentro do Acampamento Sebastião da Maia no Município de Querência do Norte	116
<b>Figura 8</b>	Símbolos das escolas identificados pelo MST: Escola Municipal Chico Mendes e Escola Estadual Centrão.....	117
<b>Figura 9</b>	Barracão situado no pátio das escolas.....	119
<b>Figura 10</b>	Escola Municipal Chico Mendes.....	126
<b>Figura 11</b>	Do lado esquerdo da foto, parte da Escola Municipal Chico Mendes; ao A Escola Estadual Centrão.....	127
<b>Figura 12</b>	Alunos da Escola Municipal Chico Mendes ensaiando uma peça teatral	127
<b>Figura 13</b>	Alunos da Escola Municipal Chico Mendes estudando ao ar livre.....	128

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	<b>População urbana, rural e total da Microrregião Homogênea 283 (Norte Novíssimo de Paranavaí) – 1970, 1980 e 1990.....</b>	<b>45</b>
<b>TABELA 2</b>	<b>Microrregião Norte Novíssimo de Paranavaí: Área ocupada pelos Estabelecimentos rurais, segundo as Classes de Área.....</b>	<b>45</b>
<b>TABELA 3</b>	<b>Norte Novíssimo de Paranavaí: Número de Estabelecimentos Agropecuários Segundo a Condição do Produtor.....</b>	<b>46</b>
<b>TABELA 4</b>	<b>Querência do Norte: Número de estabelecimentos agropecuários segundo a condição do produtor.....</b>	<b>50</b>
<b>TABELA 5</b>	<b>Querência do Norte: Área pelos estabelecimento ocupada segundo A condição do produtor.....</b>	<b>50</b>
<b>TABELA 6</b>	<b>Querência do Norte: Diferentes usos do solo agrícola segundo o percentual da área ocupada e o ano censitário.....</b>	<b>52</b>
<b>QUADRO 1</b>	<b>Quadro demonstrativo da história e procedência dos diferentes grupos do Pontal do Tigre .....</b>	<b>55</b>

## INTRODUÇÃO

Na história do Brasil encontramos os motivos que levaram e ainda levam a uma desigualdade social marcante. Os direitos conquistados até o momento pelas pessoas que sofrem essa desigualdade social, foram sendo inscritos nas leis, de modo muito lento, e somente pela pressão dos que não tinham direitos sejam civis, políticos ou sociais. Essa constatação é percebida ao longo de todo o processo de constituição da sociedade brasileira.

Uma das realidades concretas e distintas da nossa sociedade está na presença dos “sem-terra”, sendo os mesmos o resultado da expropriação dos meios de produção e da marginalidade social em favor de uma estrutura fundiária baseada nas grandes propriedades e nas empresas agrícolas. Esta situação provocou sérios problemas sociais que nunca foram tratados seriamente pelas políticas governamentais.

A Reforma Agrária é uma das soluções destes problemas, pois para os trabalhadores ela é compreendida como um conjunto de medidas que propiciará não só o sustento básico dos que dependem da terra, mas também dignidade de vida.

No entanto, historicamente, os acontecimentos políticos e econômicos não priorizaram a divisão de terras para que se desenvolvesse o capitalismo na agricultura. Assim, todo o processo de desenvolvimento capitalista da agricultura brasileira esteve atrelado em prol da classe dominante. Desta forma, a luta pela Reforma Agrária não se constitui um fato novo, passando ao longo do processo de ocupação e organização do espaço agrário, por vários contextos sociais, assumindo características diferenciadas dependendo das situações vividas em cada momento.

Ao analisarmos os aspectos econômicos e sociais instaurados durante a década de 1970, justifica o surgimento de movimentos sociais em busca de justiça aos trabalhadores rurais. Um dos aspectos está na grande concentração da propriedade da terra e a mecanização da lavoura. A consequência destes acontecimentos se mostraram na mudança da relação de trabalho, ou seja, muitas fazendas que antes utilizavam muita mão-de-obra na forma de parceria e arrendamento, neste momento passam a substituí-las por máquinas, destituindo, desta forma, os trabalhadores da terra. Outro fato importante foi o estímulo a monocultura de grãos destinados à exportação, acentuando ainda mais a expropriação e exclusão dos trabalhadores rurais da terra.

Esta situação aliada a abertura política e o fim do regime militar em 1985, favoreceram a organização dos trabalhadores do campo em sindicatos e em movimentos sociais.

Com a finalidade de reunir os trabalhadores rurais que lutavam para obter terra para plantar, resolveram se articular em todo o país para fazer um luta conjunta em defesa da conquista da terra, sendo fundado em 1984, um dos mais importantes movimento social que luta pela terra agrícola no Brasil, o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Durante todo o seu processo histórico o MST se estruturou em frentes ou setores articulados que garantem a existência do Movimento. Um dos setores que traz implícito uma das estratégias de luta dos Sem Terra é o Setor de educação, que foi criado em 1987 buscando articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, pois as primeiras iniciativas com relação a educação ocorreram logo no início da constituição do movimento. Assim, este setor tem como finalidade desencadear a organização do trabalho educacional nas escolas dos acampamentos e dos assentamentos.

A educação no seu sentido amplo, ou seja, desenvolvimento integral e harmônico de todas as faculdades humanas e também a que recebemos nas instituições de ensino, é tida como o caminho que permite às pessoas se tornarem humanizadas, com valores que levam a uma convivência solidária. Porém, esse ideal sempre teve seus entraves em nosso país, viabilizando de uma forma sutil as injustiças aos menos favorecidos.

A educação rural traz no seu histórico alguns destes entraves, pois a mesma sempre esteve a sombra da educação urbana, sendo tratada mais como uma extensão desta sem ser considerada nas suas particularidades. O pensamento político e educacional ao longo do século XX, ignorou a escola rural e a manteve apenas como escola das primeiras letras, marginalizando a educação básica do campo e condenando muitos e muitos camponeses ao analfabetismo. Mas no final da década de 1990 surgiu um movimento em busca dessas especificidades do campo e das pessoas que vivem neste meio. Porém, o MST sempre esteve muito atento a questão da educação, tendo na mesma o caminho para se chegar a uma sociedade onde não haverá menos favorecidos e mais favorecidos. A educação do MST é tida como parâmetro para esse movimento que busca essa nova educação do campo.

A concepção de educação para o MST é ampla, onde a formação humana está ligada a um movimento de luta social da nossa época, isto é, a luta pela Reforma Agrária.

Diante deste ideal, a educação assume uma importante definição, tendo nas escolas deste movimento social, ou seja, o MST, um dos espaços desta formação.

No presente trabalho, busca-se desenvolver um estudo sobre a prática educativa e formativa dos trabalhadores rurais organizados no MST, visando a compreensão da mudança de postura relacionada a visão de sociedade que estes trabalhadores passam a ter através da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Almeja-se, ainda, compreender a proposta educacional praticada nas escolas de acampamentos e assentamentos do MST.

O Movimento ao direcionar uma de suas estratégias de luta pela terra e pela Reforma Agrária para a formação humana, tornou-se o principal sujeito educador. Ao almejar uma sociedade diferente percebeu que é a educação que proporcionará o enraizamento dos seus integrantes numa coletividade forte e em consequência os movimentará na luta pela sua humanidade. Assim, foi necessário uma ocupação de fato da escola, tornando-a um ambiente de formação voltada para a construção de sujeitos conscientes não só do seu próprio destino, mas também da busca de justiça social.

Durante o desenvolvimento do trabalho procuramos compreender e demonstrar a intencionalidade pedagógica do MST que acontece nas escolas dos acampamentos e assentamentos. Também assinalar algumas aprendizagens que acontecem aos Sem Terra sem que haja nenhuma intencionalidade sistematizada pelo Movimento. Estas aprendizagens estão relacionadas às ações provocadas a favor da luta pela terra, ou seja, as ocupações, a convivência e a organização no acampamento, a luta, não só por terra, mas também pela escola e por condições dignas de vida. Há, portanto, todo um conjunto de atos relacionados a educação que permitem aos integrantes do Movimento, um conhecimento político-ideológico da luta pela terra e pela reforma agrária.

Com a preocupação de estudar as transformações ocorridas com as pessoas que passam a fazer parte do MST quanto ao aspecto de conhecimentos históricos, econômicos e políticos do nosso país, justifica-se a presente pesquisa. Para tanto, buscou-se compreender a luta do MST em torno da educação voltada para a realidade rural, visando a construção de um novo homem e, assim, a transformação da nossa sociedade.

No primeiro capítulo faz-se um breve estudo, pautado em referenciais teóricos, da forma como se deu a ocupação do espaço agrário do Brasil, procurando marcar os principais acontecimentos. Ainda dentro dessa temática, procuramos assinalar alguns conflitos gerados pela falta de distribuição de terras aos trabalhadores rurais em prol da classe dominante. Diante da falta de justiça aos menos favorecidos do campo e por causa



de um contexto político e econômico na segunda metade do século XX, viabilizou-se ainda mais a concentração de terras e a expulsão dos pobres do meio rural, surgindo, então, vários movimentos sociais e sindicatos que tinham como meta a reforma agrária. É neste processo que nasce o MST com o objetivo de unir os trabalhadores para lutar pela reforma agrária e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda neste capítulo abordaremos o processo de colonização e a luta pela terra no município de Querência do Norte, localizado no Noroeste do Estado do Paraná, bem como a formação e territorialização do MST.

No segundo capítulo, discorre-se sobre a proposta pedagógica do MST, visando compreender a concepção de educação para o Movimento e qual seu objetivo através dela. Ainda neste capítulo procuramos contar um pouco sobre a Educação do Campo, que tem na proposta de educação e de escola do MST um dos seus parâmetros. A organização a favor de uma Educação do Campo que seja de fato no e do campo, é recente, tendo seu início na segunda metade da década de 1990. Porém, já tem na sua caminhada bons resultados atrelados a seu objetivo principal, ou seja, contruir uma proposta de educação do campo voltada para a realidade do mesmo e das pessoas deste meio.

No terceiro capítulo, procuramos expor algumas aprendizagens ocorridas aos Sem Terra sem que haja uma intencionalidade sistematizada por parte do MST. Estas aprendizagens acontecem no cotidiano da luta pela terra. Os acampamentos, até mais que os assentamentos são lugares que permitem aprendizados ligados não só aos porquês da luta, mas a valores que a vida diária numa cidade, por exemplo, não possibilitam por causa do estabelecido instaurado. Ainda neste capítulo é apresentado a organização das escolas do Movimento, ou seja, as Escolas Itinerantes e as Escolas dentro do assentamento. Ambas são também espaços de formação dos Sem Terra.

Além da exposição sobre os principais aspectos que compõem o trabalho, cabe ressaltar que por se tratar de um tema tão abrangente como a proposta de educação do MST, possivelmente houve falhas. Mas que elas sirvam de motivo para novas contribuições nesse campo de pesquisa.

## **1 MST: A REFORMA AGRÁRIA E A “REFORMA DO HOMEM” NO AGRÁRIO**

A concentração da propriedade da terra é um dos traços marcantes da história agrária brasileira, tendo sua origem no modelo de colonização aplicado no território nacional com a distribuição de cartas de sesmarias no século XVI. A manutenção histórica desse padrão concentrador pode ser verificada pela análise da atual estrutura fundiária do país, ou seja, a forma como está distribuída a propriedade das terras no Brasil, que se mostra defeituosa, injusta e antidemocrática.

A história do Brasil vem mostrando esse padrão concentrador. Um dos fatos recentes que ocorreu e que fez com que a situação continuasse, foi o processo de modernização da agricultura. Segundo Kageyama (1987, p. 1), foi um processo que ganhou dimensão nacional após a Segunda Guerra Mundial mudando a base técnica da produção agrícola “com a introdução de máquinas na agricultura (tratores importados), de elementos químicos (fertilizantes, defensivos etc.), mudanças de ferramentas e mudanças de culturas ou novas variedades.”

Todo o processo de transformação da produção agrícola ocorrido no pós-guerra, passa pela mudança na base técnica da produção agrícola e na industrialização da agricultura a partir de 1965, desembocando na constituição dos complexos agroindustriais no período pós 1975. Estes acontecimentos se deram de maneira que implicaram mudanças no modo de produzir e nas relações de trabalho

A modernização da agricultura no Brasil, trouxe como consequência a valorização monetária da terra, viabilizando o aprofundamento da concentração da propriedade. O que ocorreu, portanto, foi que a transformação da produção agrícola, realizou-se paralelamente à absorção dos sítios pelas fazendas, com a expulsão dos camponeses pobres para as cidades ou para as fronteiras agrícolas.

Estes trabalhadores rurais (pequenos produtores, assalariados rurais temporários, meeiros), expulsos das áreas agrícolas, instalaram-se como posseiros ou pequenos proprietários, em regiões distantes onde estavam sendo abertas novas frentes de ocupação. Depois de instalados, estes camponeses pobres eram expulsos, novamente, desta vez por grileiros, que, subornando funcionários governamentais e contratando jagunços e pistoleiros, forjavam títulos de propriedade de terras e retiravam os ocupantes. Esta retirada, nunca aconteceu de forma tranqüila, tendo na violência seu traço marcante.

As conseqüências trazidas pelo desenvolvimento do capitalismo no campo, foram negativas para os trabalhadores rurais, causando a expropriação/expulsão do seu meio de trabalho, a terra.

Neste capítulo abordaremos, de maneira sintética, alguns fatos históricos relacionados aos conflitos e luta pela terra, observando a organização dos trabalhadores rurais nos vários momentos em que buscam conquistar e muitas vezes reconquistar seu meio de sobrevivência, ou seja, a terra agrícola. Procuraremos evidenciar como estes trabalhadores lutaram, conquistaram sua terra e ainda lutam por reforma agrária e por uma sociedade mais justa. Assim, também será evidenciado, sucintamente, o processo de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; e a colonização do município de Querência do Norte, com o objetivo de conhecer e compreender a inserção do MST neste espaço agrário, um dos objetos do presente estudo

## 1.1 A exclusão social e a crise da cidadania: o homem, a terra, o trabalho

Para entender a problemática da questão agrária no Paraná se faz necessário conhecer a história de ocupação do território brasileiro, podendo, assim, compreender tal questão em nível estadual. Serra (1991, p. 03), ao estudar o processo de repartição da terra agrícola no Paraná, afirma ser impossível isolar tal processo do contexto histórico nacional, pois a questão agrária paranaense “é parte integrante apesar de suas próprias especificidades.” Portanto, a compreensão dos atuais impasses e conflitos no campo brasileiro passa necessariamente pela análise do processo histórico de apropriação de nosso território.

Desde os primórdios, a ocupação das terras brasileiras pelos colonizadores portugueses consistia em retirar da terra tudo o que ela pudesse oferecer para atender às necessidades do mercado consumidor europeu. Assim, por causa da necessidade do cultivo de cana-de-açúcar, criou-se a partir de 1530 o regime de sesmaria, ou seja, a Metrópole distribuía gratuitamente grandes lotes de terras às pessoas que circulavam pela esfera do poder político. Esta forma de doação de terras estendeu-se até 1820<sup>1</sup> (GRAZIANO DA SILVA, 1978, p. 28), onde todas as terras brasileiras pertenciam à Coroa portuguesa, que as doava ou cedia seu direito de uso às pessoas de sua confiança ou conveniência. O que fica claro é que não importava se tais pessoas eram ou não agricultores, se tinham ou não interesse em cultivar a terra. Firma-se desta forma o latifúndio, surgindo no Brasil a classe dos excluídos, pois eram poucos os que gozavam dos privilégios concedidos pela Coroa.

A história do Brasil nos permite entender que na época não foi dado o direito de acesso a posse da terra a pequenos proprietários rurais, pois a cana-de-açúcar, primeiro produto cultivado, exigia grandes plantações, reunindo um grande número de trabalhadores e isso não seria feito por pequenos proprietários camponeses. Assim, ficam evidentes as condições de início da exploração agrária brasileira: a monocultura, o trabalho escravo, a produção destinada ao mercado externo e a grande propriedade.

“Para os que não eram amigos do rei, e não pertenciam à nobreza”, a saída encontrada foi utilizar o sistema de posse da terra, no qual o trabalhador ocupava e trabalhava a terra, mas não era proprietário, ele era um posseiro. Também por não possuir escravos, não poderia obter a concessão de sesmarias. Portanto, o acesso a terras era

---

<sup>1</sup> Fim do regime de sesmarias (17/07/1820).

privilégio de poucos, e possuir escravos era um dos requisitos para se possuir terras. Assim afirma Martins (1995): “Ser senhor do escravo era condição para ser senhor da terra e senhor das gentes.” Não possuindo escravos tornava-se posseiro a desbravar as terras, produzindo gêneros de subsistência e um pequeno excedente que era comercializado nas cidades.

Esses tipos, que foram a gênese dos pequenos agricultores no Brasil, sempre foram tidos como ‘vadios’, ‘ociosos’ e qualificações semelhantes. Sempre foram considerados como marginais pelas autoridades da Colônia e pela ideologia dominante na época. Não resta dúvida de que esses ‘marginais’ nada mais são do que reflexos criados pelo próprio sistema latifundiário implantado no Brasil. (GRAZIANO DA SILVA, 1978, p. 20)

Esses trabalhadores tidos como “vadios” eram compostos por brancos, negros livres, índios, mulatos e outras formas de mestiçagens. Para os mesmos não havia muitas opções de trabalho: ocupavam cargos nos engenhos; trabalhavam para senhores da colônia nos mais diversos serviços, desde o trabalho em suas propriedades, ou como companhia, ou como guarda-costas ou algo parecido. Outra alternativa que tinham para assegurar sua sobrevivência era a ocupação de pequenas faixas de terras, onde podiam extrair o sustento. (GRAZIANO DA SILVA, 1978).

A exclusão social está relacionada com os mecanismos de acesso à terra adotados no processo que compreende a história agrária brasileira, começando pela concessão de cartas de sesmarias.

O regime de sesmarias acaba em 1820, vigorando a partir daí o sistema de posse livre em terras devolutas, pois o Império não havia criado leis que regulamentassem o acesso à propriedade e não existiam cartórios ou registros de imóveis. Assim, durante os de trinta anos seguintes, o que ocorreu no Brasil, foi a chamada grilagem de terras, ou seja, extensas áreas foram desviadas, firmando-se, então, uma estrutura extremamente concentrada, o latifúndio.

Em 1850 o Império cria um novo regime jurídico de acesso à terra, a Lei de Terras (601/1850). A elaboração dessa lei se deu para reafirmar a grande propriedade rural no Brasil, pois mantinha os privilégios de que gozavam seus proprietários. A nação era controlada por uma classe dominante e essa lei naturalmente não se destinava a

desenvolver o país, e sim a resguardar interesses e privilégios de uma minoria. Através da criação desta lei foi possível regularizar as posses daqueles que tinham recebido as concessões de sesmarias, transformando-as em propriedade privada. Ou seja, a lei instituiu juridicamente uma nova forma de aquisição da terra que através de seus artigos fica claro o acesso a mesma somente por meio da compra:

1) proibia as aquisições de terras por outro meio que não a compra (Art. 1º) e, por conseguinte, extinguiu o regime de posses; 2) elevava os preços das terras e dificultava a sua aquisição (o Art. 14 determina que os lotes deveriam ser vendidos em hasta pública com o pagamento a vista, fixando preços mínimos que eram considerados superiores aos vigentes no país); e 3) destinava o produto das vendas de terras à importação de ‘colonos’, ou seja, de trabalhadores para a chamada grande lavoura. (GRAZIANO DA SILVA, 1978, p. 29).

Uma das graves conseqüências dessa lei foi a consolidação do grande latifúndio como estrutura básica da distribuição de terras no Brasil. Com essa lei, todas as terras devolutas tornaram-se propriedades do Império, que somente poderia vendê-las por intermédio de leilões. Portanto, o acesso à terra, agora, só era permitido por meio dos mecanismos de compra e venda. Saiu-se beneficiado quem tinha mais dinheiro, ou seja, os latifundiários. “Essa lei discriminou os pobres e impediu que os escravos libertos se tornassem proprietários, pois nem uns nem outros possuíam recursos para adquirir parcelas de terra da Coroa ou para legalizar as que possuíam.” (STÉDILE, 1997, p. 11).

A elaboração e aprovação desta lei resguardava interesses e privilégios de uma minoria. Tais interesses se justificavam por alguns acontecimentos marcantes neste contexto, como a necessidade de uma grande quantidade de trabalhadores para a lavoura de café. Esta necessidade se tornou latente por causa da proibição do tráfico de escravos, elevando à escassez deste trabalhador: “com a abolição da escravatura, em processo iniciado em 1826 através de acordo entre Brasil e Inglaterra para ser concluído em 1888 com a assinatura da Lei Áurea, corriam o risco de ficar, de um momento para o outro, sem trabalhadores braçais para suas lavouras de café.” (SERRA, 1991, p. 49). Assim, a solução seria viabilizar uma política de apoio à imigração, garantindo a mão-de-obra fácil e barata para a lavoura cafeeira.

[...] era uma política de apoio à migração, que viria a prover a lavoura cafeeira dos braços necessários. Tratava-se, pois, de impedir que esses imigrantes se tornassem proprietários de terra e, em consequência, se desviassem do que seria seu papel: força de trabalho para a cultura de café. (GRAZIANO DA SILVA, 1978, p. 30).

Para garantir essa solução todo dinheiro arrecadado nos leilões deveria ser utilizado no financiamento da viagem de novos imigrantes europeus e asiáticos que se dispusessem a vir trabalhar no Brasil. Mesmo tendo recebido promessas de que teriam acesso a terras em nosso país, os imigrantes que chegavam eram levados para trabalhar nas fazendas de café.

A Lei de Terras de 1850 trazia implícita “a preocupação do Estado em encarecer e em diminuir a disponibilidade de terras devolutas no sentido de dificultar a sua apropriação até para os imigrantes que chegassem com algum recurso financeiro.” (SERRA, 1991, p. 50). Esta afirmação deixa claro que o interesse da promulgação desta Lei era impedir que os imigrantes se tornassem proprietários de terras e, em consequência conseguir mão-de-obra para a cultura do café:

Nessa mesma época, implantou-se também o processo de formação de núcleos de colonização a partir da instalação de grupos de imigrantes europeus em certas áreas do país, sobretudo na região Sul, onde cada família recebia uma colônia de terra (correspondente a 25 hectares) e era obrigada a pagar à Coroa determinado preço em dinheiro. Em geral, esse pagamento era parcelado, obrigando os imigrantes a trabalharem durante muitos anos apenas para conseguir pagar seu pedaço de terra.

Em São Paulo, já no final do século XIX, com o desenvolvimento da lavoura cafeeira, muitos imigrantes foram diretamente para as fazendas de café, onde se desenvolveu o regime de colonato. Nesse caso, o imigrante recebia parte da lavoura de café para cuidar em arrendamento e, em troca, o grande proprietário cafeicultor permitia que ele cultivasse alguns hectares para sua própria subsistência. Portanto, aos imigrantes que vieram para São Paulo foi negado o acesso à propriedade da terra, preferindo-se explorá-los como mão-de-obra sob diversas formas (assalariado, colonato, arrendamento, etc.) (STEDILE, 1997, p. 11).

Porém, não só os imigrantes foram excluídos do acesso à terra, mas também os trabalhadores rurais, os posseiros e todos que da terra viviam, pois, estes não tinham mais como produzir sua própria subsistência. A saída agora era vender sua força de trabalho. A

formulação e promulgação desta lei buscava atender a interesses de uma minoria que jamais pensou no desenvolvimento do Estado e que, conseqüentemente, beneficiaria a classe dos despossuídos de terra:

A Lei de Terras significou, na prática a possibilidade de fechamento para uma via mais democrática de desenvolvimento capitalista, na medida em que impediu ou, pelo menos, dificultou o acesso à terra a vastos setores da população. (GRAZIANO DA SILVA, 1978, p. 30).

A economia colonial se caracterizou pelas relações escravagista de produção, permanecendo desta forma até 1888, quando foi promulgada a Lei Áurea. No final do século XIX as relações sociais de trabalho ou de produção no Brasil tornaram-se assalariadas, substituindo as escravagistas. Simultaneamente ocorriam dois fatos marcantes na nossa história, ou seja, a cultura do café que estava em plena expansão e a efetivação do capitalismo no Brasil.

No entanto, essa situação não se dá de uma hora para a outra. A economia brasileira se desenvolve com base em uma agricultura que mescla o trabalho escravo e trabalho assalariado, com fortes indicativos de que, no curto prazo o trabalho assalariado se sobressairia por completo enquanto relação de trabalho no campo. Esta transformação somente ocorreu porque o trabalho escravo era um obstáculo para o desenvolvimento do capitalismo industrial, que levava a necessidade da compra e o trabalhador escravizado não podia comprar nada, já o trabalhador assalariado poderia comprar bens. Neste momento estabelece-se uma outra relação social, isto é, a venda da força de trabalho.

Assim, o fim da escravidão deu ao antigo escravo o direito de ser dono da sua força de trabalho, porém não permitiu ao mesmo condições de acesso a terra. Situação parecida aconteceu com o imigrante que chegava ao Brasil, que mesmo nunca ter sido escravo, portanto dono da sua força de trabalho, descobria ao chegar aqui, que o acesso à terra era praticamente impossível. Tal situação, estabelecida não era obra do acaso, levou estes dois trabalhadores a se verem engrossando a camada dos trabalhadores excluídos do direito à terra, portanto, entrando na luta pela terra.

O Brasil entrou no século XX com uma economia calcada no modelo agroexportador e sem alterar sua estrutura fundiária. A exploração cafeeira, principalmente



no final do século XIX, deu ao país uma extraordinária rentabilidade, permitindo expandir sua economia.

O acesso à terra continuou sendo um grande problema para as massas despossuídas da sociedade. O trabalhador rural e o pequeno proprietário rural não são contemplados de forma efetiva nos planos governamentais de desenvolvimento social e econômico. Durante o regime militar (1964-1984) foram excluídos totalmente. Nessa época, valorizou-se a expansão da agricultura de exportação, realizada em grandes propriedades. Os pequenos proprietários sem acesso a financiamentos bancários e a assistência técnica, portanto sem condições de plantio, perderam suas terras, precisando mudar do campo para a periferia das grandes cidades. O mesmo aconteceu com os trabalhadores rurais, que substituídos pela mecanização agrícola também se viram obrigados a procurar trabalho nas cidades, engrossando a massa de desempregados e favelados.

Desta forma, aumentou o número dos sem terra: trabalhadores rurais desempregados, bóias-frias, parceiros, arrendatários e outros.

## 1.2 A exclusão social no campo e a luta pela reforma agrária

A forma de propriedade e posse da terra no Brasil, como já foi colocado, levou a sérios problemas agrários, dificultando o progresso social e econômico do país e criando condições para se estabelecer às injustiças sociais. Ou seja, a questão agrária no Brasil foi e é um item importante na história do país que viabilizou a elevadíssima concentração de renda atual nas mãos de poucos, permitindo uma extrema desigualdade de distribuição social da terra. Tal afirmação é a principal característica da estrutura fundiária brasileira.

Outro traço marcante na nossa história e consequência desta estrutura fundiária são as lutas dos trabalhadores da terra contra a expropriação. Ao observarmos a história percebemos que há vitórias e derrotas, mas a vontade de lutar e vencer as injustiças causadas aos trabalhadores rurais é mais forte e a luta é constante.

São vários os motivos que causaram e causam os problemas sociais no campo, dentre eles podemos citar os mais evidentes: a forma como se deu a ocupação do nosso território, o trabalho escravo, a grilagem de terras que levou e continua levando à concentração fundiária, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil que possibilitou, por meio da expansão cafeeira, o avanço da industrialização e o crescimento urbano, levando a efetivação do trabalho assalariado e, por último o processo de modernização da agricultura devendo ser citado ainda a construção de reservatórios de usinas hidrelétricas que inundaram extensas áreas de terras agricultáveis. Todo este contexto histórico levou e leva ainda a sérios conflitos, muitas vezes pautados na violência, marcando historicamente a vida da população do campo.

Ao longo de cinco séculos de ocupação do território brasileiro, a grande concentração fundiária esteve ligada ao maior problema agrário do país – a luta pelo acesso a terra e a violência no meio rural. A luta pelo direito de ser livre, de ter meios para a sobrevivência, com dignidade, ou seja, de ser cidadão com direitos e deveres, remonta à época da colonização portuguesa, onde povos indígenas e escravos negros, apesar do longo tempo de cativo, não sucumbiram e lutaram o tempo todo pelo direito de ser livre, de ser cidadão.

A produção agrícola colonial baseou-se no trabalho escravo, tanto de indígenas como de africanos. O que levou, na época, a alguns conflitos, como o movimento dos

quilombos e as revoltas indígenas. Estudos históricos revelam que durante os séculos XVI, XVII e XVIII, negros revoltados formaram quilombos e tribos indígenas defrontaram-se com a repressão colonial.

A luta dos povos indígenas e dos escravos negros contra o cativo durou séculos. Em 1570, no Brasil já se implantaram mais de cinquenta engenhos. Em 1584, trabalhavam nas fazendas, na cultura da cana-de-açúcar, em torno de 15 mil africanos escravizados. Data de 1597 a primeira referência a um quilombo na região de Palmares. O quilombo foi o *território livre*, era a terra onde viviam negros, alguns índios e também trabalhadores livres e marginalizados pela sociedade colonial. (FERNANDES, 2000, p. 26).

A escravidão de integrantes das comunidades indígenas gerava revolta e resistência. Apesar disso, os indígenas foram quase dizimados pelos colonizadores. Reportagem<sup>2</sup> publicada no jornal “O Estado do Paraná” em 19 de abril de 2005, sobre a situação atual dos indígenas no Paraná, relata que o processo de extermínio dos mesmos foi muito forte.

Na época do descobrimento, em 1500, o Paraná tinha indígenas que formavam grandes grupos ou tribos, os jês ou tapuias e a grande família dos tupis guaranis. Os carijós e tupiniquins habitavam o litoral; os tingüis, a região onde é Curitiba; os camés, a região onde hoje é o município de Palmas; os caingangues e botocudo habitavam o interior do Paraná.

Hoje, após quinhentos anos de extermínio do povo indígenas, apenas três etnias têm herdeiros no Paraná: os guaranis, os caingangues e os xetás, estes com menos de 20 pessoas. No Brasil inteiro, os guaranis têm 40 mil descendentes e os caingangues são o terceiro povo com mais representantes: 25 mil.

Ainda hoje não foram encontradas soluções mais efetivas para a questão dos indígenas e de suas terras. Atualmente as populações indígenas estão bastante reduzidas, sendo uma consequência não somente do período colonial, mas também por acontecimentos contemporâneos, como os conflitos gerados pelas invasões de suas terras, que além disso sofrem com a morosidade do processo de demarcação das mesmas.

---

<sup>2</sup> RECH, Gisele. Nem todos os índios comemoram: Aldeia em Piraquara pena para conseguir manter as tradições dos antepassados indígenas. *Jornal o Estado do Paraná*, Curitiba, abr. 2005, p. 7.

### 1.2.1 Os conflitos que marcaram a história da luta pela terra

Após a proclamação da República em 1889, os Estados ganharam autonomia e as terras devolutas e as questões relativas à mesma passaram para o âmbito dos governos estaduais. Com isso o uso da propriedade da terra como instrumento de poder, aumenta. O que ocorre, então, neste momento é uma política de troca de favores entre os “coronéis”<sup>3</sup> e os governos estaduais e federais. Como os “coronéis” sustentavam politicamente tais governos, estes toleravam seus mandonismos locais e regionais. Os “coronéis”, donos de vastas propriedades, possuíam até mesmo forças repressivas privadas, tropas de jagunços ou capangas, prontos para sufocar qualquer ameaça à situação conveniente a eles.

É no final do século XIX e começo do século XX, na presidência de Campos Sales, que se inaugura a “política dos governadores”, mediante a qual a sustentação da presidência da República e, reciprocamente, dos governadores se davam com base num sistema de troca de favores políticos. Os governadores, por sua vez, operavam dentro do mesmo esquema através de um sistema de trocas com os chefes políticos do interior, os coronéis. (MARTINS, 1995, p. 46).

Esta forma de política foi uma das características da transição entre o Império e o começo da República que trouxe implícito na sua história as primeiras grandes lutas camponesas, que além da carga histórica que conduziram tais lutas, os acontecimentos destes fatos políticos propiciaram a eclosão das mesmas. Diante disso, a Guerra de Canudos e a Guerra do Contestado são resultados das injustiças e violências contra os pobres do campo.

A Guerra de Canudos foi organizada por Antonio Conselheiro, beato religioso que mobilizou camponeses expropriados e negros libertos, levando-os a se estabelecerem em uma fazenda chamada Canudos na Bahia, onde passaram a chamar o local de Belo Monte, entre 1893 e 1897. “A Guerra de Canudos foi o maior exemplo da organização de resistência camponesa do Brasil.” (FERNANDES, 2000, p. 29). Conselheiro e seus

---

<sup>3</sup> Os “coronéis” eram vistos como representantes da oligarquia agrícola-mercantil que controlava o poder público e orientava suas decisões no sentido de afastar as demais classes do poder e de manter seus privilégios. Os mesmos obtinham força eleitoral, ou seja, exerciam seu poder sobre parcela ou parcelas do eleitorado, objetivando a escolha de candidatos de seu interesse político.

seguidores tinham como objetivo de luta a justiça social se contrapondo à justiça parcial e de classe dos coronéis. Porém, apesar do traço religioso deste movimento, havia:

[...] diferenças muito significativas entre a interpretação da situação pelo próprio Conselheiro e a dos seus seguidores. O primeiro fazia uma interpretação política e de classe do processo que estava atingindo o povo. Os segundos elaboravam uma esperança escatológica, certamente alimentada e justificada pelo Conselheiro. (MARTINS, 1995, p. 53).

Antonio Conselheiro e seus seguidores foram combatidos sob a falsa acusação de que eram monarquistas. Mas, segundo Martins (1995, p. 54), por trás do interesse em derrotar os habitantes de Canudos estava a disputa pelo poder federal entre militares e civis ligados aos interesses do café.

Outra guerra de igual importância, tendo também um viés religioso, foi a Guerra do Contestado. Também uma guerra camponesa, ocorrida no sul do país, em área localizada entre os estados do Paraná e Santa Catarina, de 1912 a 1916. Esta guerra foi denominada Contestado por ter ocorrido em uma área de litígio entre o Paraná e Santa Catarina.

A Guerra do Contestado trás, também, no seu contexto histórico, a revolta contra a expropriação e o desemprego, pois após finalizada a construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande, trabalhadores desempregados juntaram-se a camponeses sem terra, sob o comando do monge José Maria, também um beato religioso. Instalaram-se na área do Contestado onde sofreram ataques das forças estaduais do Paraná, que defendiam os interesses do Estado contra os supostos invasores catarinenses. Sob a acusação de serem monarquistas, passaram a ser combatidos também por forças federais.

A maior guerra popular da história contemporânea do Brasil foi a Guerra do Contestado, uma guerra camponesa no sul do país, nas regiões do Paraná e Santa Catarina, de 1912 a 1916. Abrangeu 20 mil rebeldes, envolveu metade dos efetivos do Exército brasileiro em 1914, mais uma tropa de mil 'vaqueanos', combatentes irregulares. Deixou um saldo de pelo menos três mil mortos. (MARTINS, 1981 apud OLIVEIRA, 1988, p. 21).

Tanto no Contestado, como em Canudos os camponeses foram aniquilados. Tinham como ideal a construção de uma organização forte que tivesse condições de se opor à república dos coronéis, ao latifúndio e a miséria. Assim, segundo Martins, 1995, p. 62, “Não era a monarquia que os militares combatiam, como disso se deram conta muitos e muito depressa. Era a insurreição, a subversão dos pobres do campo.”

Como se vê, a disputa pela terra é uma constante na história do nosso país. Entre 1940 e 1955, como relata Stédile (1993), aconteceu a segunda fase da luta pela terra, ocorrendo diversos conflitos em vários estados brasileiros. Estes conflitos se deram por causa da expulsão de posseiros que viviam em áreas onde ocorreu a urbanização ou passaram estradas, trazendo, assim, a valorização das mesmas e em consequência grandes fazendeiros ou empresas tentaram se apoderar destas terras, causando revoltas entre os trabalhadores rurais.

Neste período (1940 a 1955) aconteceram muitos conflitos que deixaram sua marca na história. Dentre esses se destacam:

- luta dos posseiros de Teófilo Otoni-MG (1945-1948);
- revolta de Dona “Nhoca”, no Maranhão (1951);
- revolta de Trombas e Formoso, em Goiás (1952-1958);
- revolta do sudoeste do Paraná (1957);
- a luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul, em São Paulo (1959). (STÉDILE, 1993, p. 19).

Estas lutas, apesar de localizadas, tiveram caráter massivo e envolveram milhares de pessoas, evidenciando um grave problema: o grande número de trabalhadores rurais sem-terra que já existia no Brasil. No entanto, a ambição dos grandes proprietários de terras em continuar aumentando suas áreas a qualquer custo continuava sua trajetória histórica sem nenhuma medida para reverter tal processo.

Na fase que vai de 1950 a 1964, se desenvolveram três grandes organizações camponesas que lutaram pela terra e pela reforma agrária: as Ligas Camponesas que tiveram seu início em Pernambuco na década de 1950, e que se espalharam por vários estados brasileiros; a ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, que congregou tanto as Ligas quanto outras organizações camponesas; e no Rio Grande do Sul surgiu o Master – Movimento dos Agricultores Sem Terra, “... que, sob influência do PTB e do então governador Leonel Brizola, procurava mobilizar os

camponeses gaúchos para ocupações de terra, conseguindo com que o governo estadual desapropriasse diversas fazendas.” (STÉDILE, 1993, p. 21)

Portanto, é nos anos 1950 e 1960, que o movimento da luta pela terra agrícola ganha força, conquistando espaço em nível nacional e questionando a estrutura fundiária com o objetivo de ter acesso à propriedade da terra.

Nesta mesma época, 1950 a 1960, ocorreram no Paraná dois grandes conflitos, que marcaram com violência a história do Estado, envolvendo a luta pela terra: o caso do “Levante dos Possesiros” no Sudoeste e a “Guerra de Porecatú” na região Norte. Tanto um quanto outro são conseqüências sociais marcantes da forma como se deu o processo de construção da estrutura fundiária do Estado.

A Guerra de Porecatú tem o seu ápice no ano de 1951, onde pequenos posseiros organizados pelas Ligas Camponesas, entram em choque com a polícia, pois desde meados da década de 1940, estes posseiros estavam em luta contra grileiros de terras, que eram protegidos do então governador do Paraná, Moisés Lupion. Em 1957, no segundo mandato deste mesmo governador, no sudoeste do Paraná, explode outro conflito, o “Levante dos Possesiros”, que envolveu posseiros, grileiros e companhias colonizadoras.

Esses dois conflitos dentre outros que não tiveram tanta relevância, estiveram relacionados as distorções de ocupação do espaço agrário paranaense, que causaram tensão social no campo:

O que se teve no Paraná, na prática, foi o processo de construção fundiária sendo acompanhado de perto por um processo de contestação, ora aparente e ora camuflado mas nunca deixando de existir, em que pequenos produtores rurais, marginalizados do acesso à terra, passam a questionar, de início a forma como vinha se desenvolvendo a repartição dessa terra, via de regra em benefício de alguns poucos e privilegiados segmentos da sociedade e em seguida, já organizados, evoluindo para questões mais complexas, envolvendo relações de trabalho e de produção, até chegarem, enfim, à luta pela Reforma Agrária. (SERRA, 1991, p. 2).

Então nos anos de 1950 a 1964, a luta pelo acesso ou pela manutenção da terra ganha amplitude política. Os camponeses estavam organizados em sindicatos, ligas ou no Master. A discussão estabelecida girava em torno de uma reforma agrária radical. Na época do golpe militar a mobilização social no campo se mostrava bastante significativa. Muitos sindicatos haviam surgido e a CONTAG – Confederação Nacional dos

Trabalhadores na Agricultura, havia sido criada em dezembro de 1963. Os objetivos principais dessa organização nacional dos camponeses era a reforma agrária e o reconhecimento dos direitos trabalhistas no campo.

### 1.2.2 Surgimento do Movimento Sem Terra

Até a época do golpe militar a reforma agrária estava a caminho de se efetivar e os movimentos dos camponeses no Paraná estavam cada vez mais fortalecidos. No entanto, em 1964 acontece o golpe militar. Os movimentos que surgiram antes dessa data desapareceram e a luta dos trabalhadores rurais foi reprimida violentamente. A desigualdade social se acentuou, pois a concentração fundiária foi viabilizada, levando a imensa maioria da população à miséria, principalmente por causa dos projetos de desenvolvimento implantados pelos governos militares.

O golpe de Estado de 1964 fez retroceder a questão agrária. Os sindicatos foram transformados em órgãos assistencialistas e privados de ação política pelo regime militar (SERRA, 1991, p. 293). As ligas camponesas foram consideradas subversivas e uma ameaça à ordem social e política estabelecida, sendo então proibidas de existir.

Logo após o golpe de 1964, o governo militar preocupado com a turbulência que marcava a questão agrária no Brasil e em estreita aliança com a classe dominante, cria o Estatuto da Terra, com a finalidade de “[...] orientar, simultaneamente, as novas políticas estatais para a agricultura e a política de reforma agrária, com a qual o Estado deveria responder à demanda da luta pela terra.” (D’INCAO, 1992, p. 48). Fica claro que o Estatuto da Terra foi um instrumento usado para conter as forças populares e viabilizar a modernização da agricultura por meio da expansão do capitalismo no campo.

No Paraná o reflexo da política do regime militar é contundente. Privilégios para os médios e grandes proprietários, repressão e desconsideração para os trabalhadores rurais.



[...] os anos 60, vão marcar-se no Paraná por um vazão de líderes e idéias e por uma luta surda no campo. Para os trabalhadores, isso foi um desastre; para os médios e grandes proprietários rurais, no entanto, teve os sabores do paraíso na medida em que, sem oposição ou contestação, tiveram caminho livre para ampliar os limites de suas propriedades e ainda para desovar nos já saturados espaços urbanos grandes lavas de trabalhadores que desempregaram no campo. (SERRA, 1992, p. 123).

Esta situação no Paraná permanece estável até a primeira metade da década de 1970, não sendo possível qualquer movimento social se manifestar. Entretanto, na segunda metade dos anos de 1970, alguns acontecimentos permitem que a situação comece a se modificar, ou seja, percebe-se um afrouxamento do regime militar, possibilitando o ressurgimento do movimento camponês e a reforma agrária volta a ser discutida. Tal modificação se dá por dois fatores primordiais:

- A) A construção de barragens de usinas hidrelétricas, que levam à inundação de extensas áreas agrícolas e à conseqüente expulsão de milhares de proprietários de terra e de trabalhadores rurais da área inundada pelo reservatório da usina.
- B) A modernização da agricultura, que leva à concentração da propriedade da terra e à mecanização das atividades agrícolas, com o conseqüente desaparecimento de um número elevado de pequenas propriedades e expulsão de grandes contingentes de trabalhadores do campo. (SERRA, 1991, p. 229).

A forma como ocorreu a modernização da agricultura resultou numa profunda alteração na estrutura agrária do país e do estado do Paraná. Ou seja, a política de modernização agrícola viabilizou a concentração da posse da terra, e em oposição ocorre a redução do número de pequenas propriedades rurais. Este fato leva a

[...] uma proletarização da população rural, o avanço das culturas dinâmicas e das pastagens sobre as áreas das culturas tradicionais e o surgimento de grandes e médias empresas rurais, ao lado da maior parte das áreas que constituem, antes de 1964, os latifúndios improdutivos e que assim permaneceram. (BONIN et al., 1987, p. 72).

Além disso, o processo de modernização da agricultura no Paraná, possibilitou fatores como: a mecanização, a eletrificação, a irrigação do solo, uso de fertilizantes e agrotóxicos entre outros. No entanto, a modernização da agricultura paranaense trouxe

sérias conseqüências para a população rural, pois reduziu expressivamente o nível de emprego e levou a migração campo-cidade, agravando o êxodo rural.

As marcas sociais provocadas pela modernização se acentuam ainda mais com o início das construções de usinas hidrelétricas no final da década de 1970. A primeira barragem construída foi a de Salto Santiago, em 1979, abrangendo terras dos municípios de Laranjeiras do Sul, Chopinzinho, Mangueirinha e Coronel Vivida, onde viviam 170 famílias de produtores rurais. As famílias que viviam nestes municípios e que tiveram suas terras atingidas pela barragem receberam baixos valores de indenização por suas terras. Este fato se deu pela falta de organização dos produtores na época das desapropriações para a construção e pela falta de experiência dos sindicatos. Outro motivo que contribuiu para a desapropriação dos pequenos proprietários de terras desta região, foi o fato da Comissão Pastoral da Terra – CPT no Paraná ainda não estar totalmente organizada (BONIM et al, 1987). Assim, os sindicatos e a CPT tiveram dificuldades em lidar com a situação que se constituiu. Mas os acontecimentos com a construção da usina de Salto Santiago serviu de experiência e quando aconteceu a construção da Usina de Itaipu, os trabalhadores rurais se organizaram e reagiram contra o valor estipulado para as terras que seriam inundadas.

Durante o tempo que tiveram envolvidos na questão da desapropriação de áreas do Oeste paranaense para a construção da hidrelétrica de Itaipu, quase quatro anos, a CPT e as lideranças dos sindicatos rurais tiveram condições de acumular experiências quanto as mais variadas estratégias que viabilizaram o aprendizado da mobilização camponesa no Paraná.

A situação após estes acontecimentos, ou seja, a construção de barragens que levou ao desalojamentos de muitas famílias de agricultores mais a condição de miséria de muitos posseiros, arrendatários, bóias-frias e outros trabalhadores rurais, provocada, também, pela intensa mecanização da região (BONIM et al, 1987), fez com que a CPT e lideranças sindicais organizassem estes trabalhadores rurais objetivando a conquista da terra:

O primeiro passo da nova luta foi cadastrar as famílias que de uma forma ou de outra haviam sido expulsas da terra que ocupavam e exploravam. Em seguida, os trabalhadores sem-terra foram organizados em grupos, distribuídos pelos municípios de onde se originavam os cadastrados. Cada grupo tinha suas próprias lideranças e quase todos os dias procurava discutir o problema dos trabalhadores e ele vinculados. Uma vez por mês, os grupos se reuniam em assembleia geral, tendo sempre em pauta estratégias políticas para a estruturação do movimento e para a definição de sua bandeira de lutas. (SERRA, 1981, p. 298).

Toda essa organização vai gerar condições para no final de 1981 surgir o MASTRO (Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste do Paraná), centralizando a luta pela terra no Paraná, com a finalidade de buscar assentamentos para os mais de 6 mil trabalhadores cadastrados. Brenneisen (2002, p. 38), afirma, também, que o MASTRO constituiu-se “num desdobramento da luta iniciada em 1979, denominado Movimento Justiça e Terra, que tinha como principal objetivo, questionar o valor das indenizações, efetuadas pelo Estado, para a construção da Hidrelétrica de Itaipu.”

Logo no início, quando o movimento entrou em negociação com o INCRA, recusou a proposta do órgão público federal de transferências das famílias para outras regiões do País. O motivo da recusa estava no fato de que muitos que haviam se inseridos em projetos de colonização em Rondônia e Acre estavam voltando para o Paraná mais pobres do que antes da saída. Desta forma, uma das pautas de reivindicações do MASTRO era conseguir terras para seus militantes neste Estado.

No ano seguinte, 1982, o MASTRO tem suas primeiras vitórias efetivando alguns assentamentos rurais no Paraná. Impulsionados pelas experiências e vitórias deste movimento, surgem neste ano vários outros movimentos de sem terra, localizados em diferentes regiões deste Estado (SERRA, 1981):

MASTES – Movimento dos Agricultores Sem –Terra do Sudoeste do Paraná

MASTEL – Movimento dos Agricultores Semi-Terra do Litoral do Paraná

MASTEN – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do norte do Paraná

MASTRECO – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Centro Oeste do Paraná

Inicialmente as ações destes movimentos eram isoladas, porém vão se consolidando e adotando novas estratégias. Segundo Serra (1991, p. 300), os trabalhadores rurais e suas lideranças, objetivavam alcançar duas metas: “A) Manter a unidade do

movimento no Paraná em torno de um comando central; B) Interligar a mobilização camponesa do Paraná com a mobilização que na época, e pelos mesmos motivos, eclodiu no Brasil como um todo.”

Tendo, então, os mesmos objetivos, transformam-se as diversas organizações regionais numa só organização de âmbito nacional. Assim, foi criado o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Isso ocorreu em janeiro no ano de 1984, num encontro das lideranças dos trabalhadores rurais em Cascavel, Oeste do Paraná. Neste mesmo encontro foram elaborados três grandes objetivos, que definem sua luta: a terra, a reforma agrária e uma sociedade mais justa. (SERRA, 1992, p. 128)

O primeiro objetivo do MST está centrado em devolver às famílias sem terra a oportunidade de trabalho, que é viabilizada na luta pela terra, atendendo uma necessidade econômica de sobrevivência.

O segundo objetivo, que é a reforma agrária, é um objetivo amplo. Na conquista da reforma agrária se busca, não somente alterar a estrutura fundiária do país e garantir terra para os agricultores, mas, também, medidas complementares de política agrícola, como crédito, assistência técnica, seguro rural, que são necessárias para garantir a viabilidade e a rentabilidade da pequena produção.

O terceiro objetivo depende dos dois primeiros, ou seja, apenas a luta pela terra não transforma o cidadão. Assim, o Movimento Sem Terra luta, também, por uma sociedade mais justa. Uma sociedade sem explorados e exploradores. Este objetivo tem um claro caráter político, pois para o Movimento a implantação de uma reforma agrária de fato somente acontecerá com mudanças sociais e políticas profundas.

Desde sua constituição, o MST passou por várias transformações no que diz respeito a sua organização, mudando várias vezes sua estratégia de luta. A mais polêmica é a ocupação de terras improdutivas.

A ocupação de terras tornou-se a forma mais eficaz de pressão para a implantação de assentamentos rurais. Essa prática intensamente desenvolvida pelo MST, tornou-se nos últimos anos atividade muito utilizada pelos movimentos que surgiram na luta pela terra. (FERNANDES, p. 29).

Os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária no Brasil, sofrem pressões dos segmentos contrários à mesma. No entanto, percebe-se que as desapropriações de terras e os assentamentos de famílias de agricultores sem terra, ocorrem basicamente por

causa das pressões destes movimentos sociais. A história mostra que a pressão social com o objetivo de acesso à terra, existe ao longo do processo de ocupação do espaço agrário brasileiro. No Paraná, surgiu com maior intensidade em meados do século XX gerando conflitos.

Uma vez conquistada e legalizada a posse da terra e estabelecidos os assentamentos, o MST sabe que não basta entregar a terra ao trabalhador rural para que trabalhe, mas que é preciso criar condições para tornar possível este trabalho, portanto a luta não acaba com a conquista da terra.

Além disso, o Movimento procura passar para a sociedade que a luta por reforma agrária, é uma luta de grande amplitude, de cunho social, que interessa não somente aos “sem terra”, mas a todos os trabalhadores rurais, sendo, portanto não uma necessidade só do espaço rural, mas do espaço urbano também, enfim é uma luta de todos. Diante desta constatação o MST adotou um lema que traduz nas palavras seu grande objetivo: “OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR”. E para envolver as pessoas dos centros urbanos, usa a frase: “REFORMA AGRÁRIA, ESSA LUTA É NOSSA”. Buscando, desta forma, mostrar os benefícios que a mesma traria para toda a sociedade.

Colocadas as considerações sobre as situações que levaram os trabalhadores rurais excluídos da terra a se organizarem e fundarem o MST visando a realização da reforma agrária, no próximo item apresentamos, de maneira bastante breve, a formação do Município de Querência do Norte que teve no seu histórico de ocupação problemas de ordem ilícita, trazendo sérias conseqüências às famílias mais pobres que dependiam da terra para viver. Assim, diante de todo o processo relacionado a forma de ocupação deste município, abordamos o trabalho que o MST desenvolveu no sentido de restaurar o direitos das famílias que lutaram e ainda lutam pela terra neste espaço.

### 1.3 Querência do Norte: espaço de luta do MST

Querência do Norte está localizada no Extremo Noroeste do Estado do Paraná, com área total de 914,76 km quadrados, limitando-se a Norte com o município de Porto Rico, a Leste com o município de Santa Cruz do Monte Castelo, a Sudeste com Umuarama e ao Sul com Icaraíma. A Oeste faz fronteira com o Estado do Mato Grosso do Sul, cujo limite é o rio Paraná.

Segundo Gonçalves (2003, p. 131), Querência do Norte despontou no início da década de 1950 como uma área pioneira do Noroeste paranaense para onde dirigiram-se cerca de 3.000 famílias. No dia 5 de agosto de 1953, foi elevada à condição de Distrito do município de Paranavaí. Em 26 de novembro de 1954, passou à condição de município, desmembrando-se de Paranavaí. (Mapa 1).

Para compreendermos a situação atual deste município, o porquê da presença do MST e os assentamentos que lá hoje existem, se faz necessário conhecermos um pouco da história da colonização do mesmo.

Uma das fases mais marcante na história de ocupação da região Noroeste do Paraná, está entre 1940 e 1960, principalmente, pela marcha da cultura cafeeira.

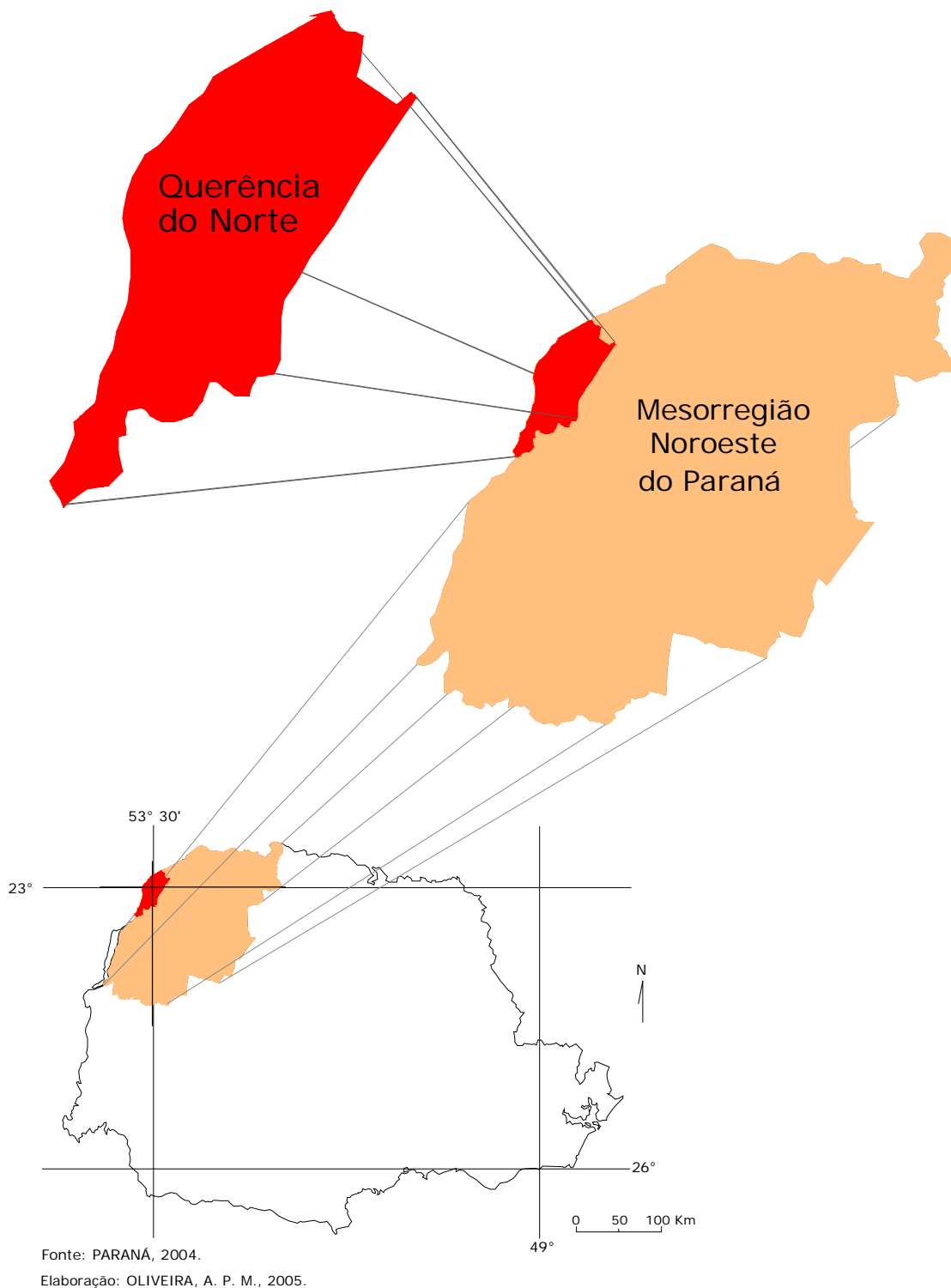
Outro fato importante deste período está nos vários conflitos ocorridos nesta região, gerados pelo desvio de terras e expulsão de posseiros. Uma das causas da violência no campo têm sua origem em fins da década de 1940 e final da década de 1950<sup>4</sup>, quando Moisés Lupion foi governador do estado do Paraná por duas vezes. Este governo agiu de maneira abusiva, doando grandes extensões de terras aos “amigos do governador”. Assim, as terras que faziam parte do patrimônio público foram doadas a representantes da oligarquia agrária e urbano-industrial que o apoiaram durante a campanha eleitoral.

[...] Lupion agiu de maneira lesiva aos interesses do Estado e, contra os interesses públicos, assinou várias concessões de terras no Sudoeste, Oeste, Norte e Noroeste paranaense a correligionários ligados a indústria, ao comércio, a companhias colonizadoras e madeireiras. (GONÇALVES, 2003, p. 126)

---

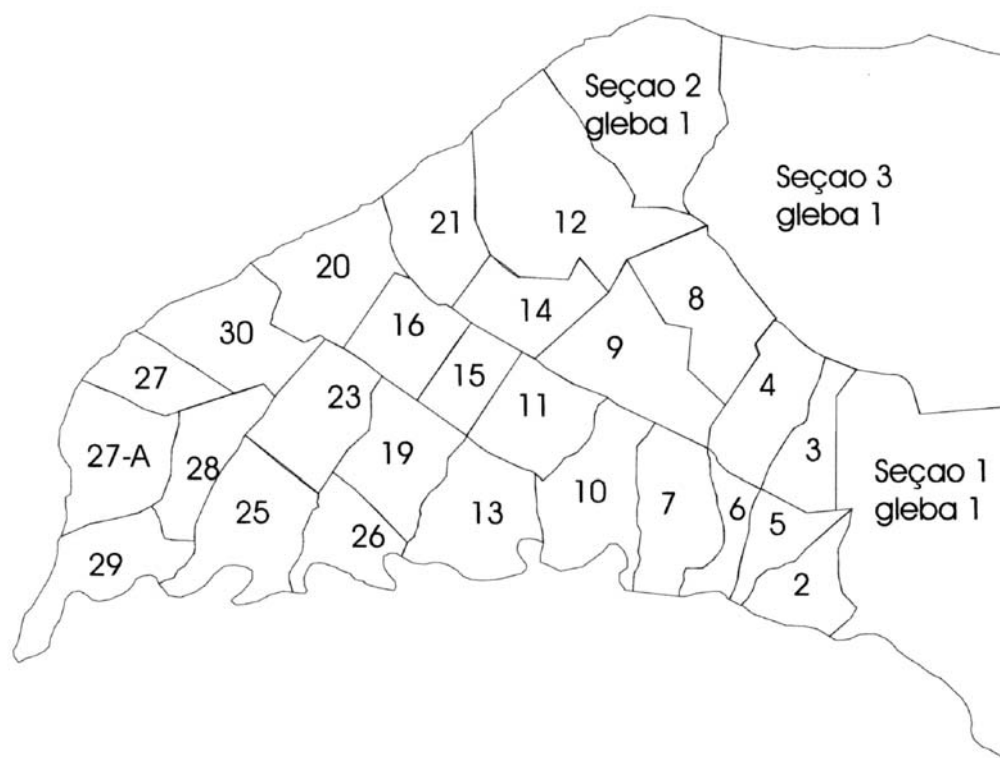
<sup>4</sup> Moisés Lupion foi governador do Estado do Paraná por dois mandatos, o primeiro entre 1946 a 1950 e o segundo entre 1956 a 1960.

MAPA 1: LOCALIZAÇÃO DE QUERÊNCIA DO NORTE E DA MESORREGIÃO NOROESTE NO ESTADO DO PARANÁ



**Figura 01:** Localização de Querência do Norte no Estado do Paraná.

Boa parte das terras desviadas estavam localizadas no Extremo Noroeste, mais precisamente em terras da colônia Paranaíba. Esta colônia fez parte da colonização oficial da região Noroeste, empreendida pelo Estado na década de 1930, por meio de terras devolutas<sup>5</sup>.



**Figura 02:** Divisão de Terras na Colônia Paranaíba, 1944.

Fonte: Croqui da Colônia Paranaíba. INCRA, 2003 (Sem escala). Apud Gonçalves (2003), p. 110.

Lupion ao pagar o apoio político que teve com terras do Estado, chegou a destinar a mesma área para mais de uma pessoa e, até doar terras já tituladas e produtivas. Essas

<sup>5</sup> “[...] a colônia maior de todas foi Paranaíba, com 710.918 há nas terras que haviam sido concedidas a BRAVIACO – Companhia Brasileira de Viação e Comércio, para as obras da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande. A Colônia Paranaíba abrangia, em termos atuais, quase a totalidade da microrregião Norte Novíssimo de Paranaíba. A colonização ali se estendeu por duas décadas, desde 1942. Entre 1950 e 1960, Paranaíba caracterizou-se pela repartição em propriedades médias e grandes (de mais de 500 há), o que era proibido por lei, levando depois à anulação de vários imóveis.” (LOPES, 1989, p. 173)



ações geraram muita violência no campo, não só na região Noroeste do Paraná, mas também em outras regiões onde ele agiu da mesma forma.

Uma parte das terras doadas envolve as glebas 27-A, 28 e 29, todas pertencentes à colônia Paranavaí. Gonçalves (2003, p. 127), por meio de análises de documentos constatou que “[...] até 1948 foram dimensionados 214 lotes rurais, em 33.676,93 hectares, cerca de 65% da área total destas glebas.” Nestas glebas encontra-se atualmente o município de Querência do Norte.

Estes fatos relatados fazem parte da ocupação do Noroeste paranaense, que ao longo da sua história teve como ponto marcante, no seu espaço agrário, um povoamento conturbado e violento, passando pela colonização oficial e empresarial privada, no caso do acesso à terra por vias legais. No entanto, além da colonização particular e da oficial, houve a ocupação de terras devolutas ou abandonadas. Ocupação esta, feita por pequenos lavradores que sem condições de trabalho e de acesso a terra, estabeleciam-se nestas áreas para tirarem sua sobrevivência e ali permaneciam.

Outro sujeito desta história está na figura do intruso, ou seja, este se apropriava da terra por meio de falsificação de títulos de registros. Essa situação não acontecia tranquilamente, pois na maioria das vezes se instalavam nas terras de forma violenta. A intrusão, como ficou conhecida esta prática ilícita de ocupar e possuir a terra, muitas vezes era utilizada na formação de grilos.

A grilagem de terras sempre esteve presente durante a história de ocupação das terras do Paraná, não sendo diferente na região Noroeste deste estado. Os grileiros se apropriavam de terras alheias, tanto de legítimos donos, quanto de simples posseiros, através de meios ilícitos, ou seja: “Falsificando documentos, como escrituras de transferências de propriedades, recibos e outros, apossavam-se de vastas áreas, gerando não apenas conflitos de ordem jurídica, mas sobretudo a inquietação no meio rural paranaense.” (WESTPHALEN et al., 1968, p. 25).

Quanto às doações de terras pelo governador Moisés Lupion, os maiores beneficiados com as propriedades rurais do Estado foram empresários influentes de Londrina, que interessados na valorização das terras priorizavam a compra (ou recebimento) de lotes maiores. (GONÇALVES, 2003).

Várias companhias privadas atuaram no processo de colonização da Região Noroeste do Paraná<sup>6</sup>. Estas procuraram seguir o modelo de colonização adotado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, que utilizou algumas estratégias para a comercialização dos lotes no Norte deste Estado, atrelando a qualidade das terras ao sucesso das lavouras cafeeiras, bem como a localização das cidades.

No ano de 1953, a empresa colonizadora Brasil Paraná, Loteamentos e Colonização (BRAPAR), oriunda da cidade de Londrina, formada por cinco sócios: Ângelo José Bertóglio, Carlos Antonio Franchello, Jayme Pereira Borba, João Cândido Monteiro de Andrade e Waldomiro Elias, adquire terras no Extremo Noroeste do Paraná. As terras adquiridas fazem parte das glebas 27-A e 28 da colônia Paranavaí.

Esta empresa estruturou seu projeto de colonização priorizando a pequena propriedade, buscando compradores no Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A BRAPAR loteou apenas o município de Querência do Norte, sendo a responsável pela fundação do mesmo.

Segundo Haracenko (2002), A BRAPAR utilizou algumas estratégias para atrair camponeses gaúchos e catarinenses para o seu projeto de colonização: a colonizadora pagava a viagem para os agricultores que queriam conhecer a terra; o pagamento da terra poderia ser feito em até 36 parcelas; a propaganda feita por meio de encartes e trazia informações não verdadeiras, ou seja, dizia que a cidade estava estruturada com água encanada, hotel, pequeno comércio e pontos de apoio para o transporte e comercialização das safras; os colonos que para esta região chegavam, vinham motivados, também, pelo sucesso das lavouras cafeeiras que acontecia nas zonas de terra roxa do Norte do Estado, pois não sabiam que a terra que haviam comprado não era propícia para a lavoura de café e muito menos que o loteamento estava localizado numa área de baixa altitude, onde o risco

---

<sup>6</sup> “Paralelamente à CTNP muitas outras empresas imobiliárias menores atuaram no Norte Novo, em direção ao oeste. Entre elas, podemos citar: Borelli e Held (Alto Paraná), Cobrinco (Santa Cruz do Monte Castelo), Leôncio de Oliveira Cunha (Paraíso do Norte), Armando Chiamulera e sócios (Nova Londrina), Tarquínio Ferreira e outros (Santa Isabel do Ivaí), Spinardi e Sebastião Delfino (Loanda), Gutierrez Beltrão (Tamboara), Organizações Ademar de Barros (Terra Rica), Imobiliária São Paulo-Paraná (Querência do Norte), Silvas Pioli (São Carlos do Paraná), Almeida Prado (Itaúna do Sul e Diamante do Norte). Em sua maioria, foram formadas após 1940, quando também o governo paranaense passava a empreender diretamente a colonização. As imobiliárias recebiam do Estado áreas de 10 mil alqueires e deveriam abrir estradas e patrimônios e se incumbir da venda dos lotes. Depois desta fase, pagavam uma cota determinada ao Governo do Paraná, que expedia, então, os títulos definitivos de propriedade. Eram vendidos lote de diferentes tamanhos até 200 há, de 200 a 250 há, e de 250 a 500 há, sendo que a maioria girava em torno de uns 250.” (Lopes, 1989, p. 139)

de geadas aumentava. Gaúchos e catarinenses que para esta região vieram não tinham conhecimento sobre a cultura cafeeira e muito menos sobre os problemas que a região apresentava com relação a esta cultura.

A colonização do município de Querência do Norte se deu em virtude do ideário do café e do grande discurso das famosas terras roxas do Norte do Paraná; porém não sabiam estes pioneiros que teriam no Norte Novíssimo a região do Arenito Caiuá, e não a terra roxa esperada que posteriormente teriam problemas em relação à produtividade da cultura do café relacionada ao solo. [...] os pioneiros vieram em busca da tão esperada riqueza que o café prometia; porém em 1955 aconteceu a primeira geada, que arrasou com as lavouras do município, e muitos agricultores chegaram a pensar em suicídio devido ao grande prejuízo. (HARACENKO, 2002, p. 106).

Esta mesma autora afirma que, além dos gaúchos e catarinenses que chegaram com o objetivo de obter acesso à terra na condição de proprietário, chegaram, também, na mesma época, grande número de nordestinos. Porém, estes últimos tinham interesses diferentes dos dois primeiros, ou seja, os nordestinos estavam interessados no mercado de trabalho, buscando emprego na derrubada da mata para o plantio de café e, em seguida nas lavouras desta cultura.

Entre 1950 e 1953 houve um grande fluxo migratório, contribuindo para um rápido desenvolvimento da área colonizada. No entanto, foi preciso muita persistência destes migrantes para que não desistissem diante da realidade que encontravam quando nesta região chegavam.

A trajetória do pioneiro em Querência, sendo ele sulista ou nordestino, foi a que todos desbravadores enfrentaram no Estado, desde a derrubada da mata, o plantio do café, o cuidado com esse café, a distância que tinha que percorrer para fazer suas compras, a construção do patrimônio, e nele a escola para seus filhos e a igreja para suas orações. (HARACENKO, 2002, p. 85).

Estes pioneiros que nesta região chegavam, vinham com o ideário da terra roxa do Norte do Estado, porém o que encontravam era o Arenito Caiuá, menos propício para o

cultivo do café. Estas dificuldades, aliadas as várias geadas que ocorreram em alguns anos posteriores, fizeram com que os agricultores desistissem da cultura do café.

Em Querência do Norte a erradicação dos cafezais começou em 1966, fazendo com que os agricultores direcionassem o plantio para outras culturas como o arroz, milho, algodão e, a soja em menor quantidade, por causa do tipo de solo. Começou também nesta época a formação de pastagens, pois com a criação de rebanhos bovinos não haveria riscos com geadas (HARACENKO, 2002).

As Tabelas 1, 2 e 3 da Microrregião Norte Novíssimo, mostram que a partir da década de 1960, a situação que era de crescimento tanto demográfico quanto econômico, começa a se inverter, iniciando um processo de êxodo rural em função da substituição do café pelas pastagens.

Essa diminuição da população da microrregião a partir de 1970 observado na Tabela 1, provocado pela mudança dos produtos agrícolas, leva a uma concentração da terra pelos proprietários que conseguiram se capitalizar e, diminuindo ao mesmo tempo a possibilidade de trabalho no campo e a chance para o trabalhador rural de ser dono do seu pedaço de terra:

[...] assim, a partir de 1970 observa-se a diminuição de população da Microrregião e, embora durante o mesmo quinquênio ainda estivesse presente a prática de parcelamento do solo, através de pequenos arrendamentos, verifica-se um processo de concentração fundiária aliado a mudanças na produção agropecuária, expulsando da terra os pequenos produtores proprietários ou não. (ROSA, 1990, p. 41).

Essa mudança teve como causa a erradicação dos cafezais que atingiu a região de Querência do Norte a partir de meados da década de 1960, causada principalmente pelas fortes geadas. A diminuição quase que total da cultura cafeeira, dentro de um contexto capitalista, que incluiu o avanço da modernização e industrialização do campo, bem como a introdução da pecuária, levou a um aumento da concentração fundiária. Estes acontecimentos agravaram o quadro do êxodo rural na região, pois o trabalhador rural se viu diante de uma onda de desemprego.

Os dados da tabela 2 revelam que houve um processo de redução dos estabelecimentos com área inferior a 100 hectares. Entretanto, as médias e grandes

unidades, ou seja, com áreas de 500 a mais de 14.000 hectares, se beneficiaram aumentando ainda mais suas extensões, pois esta situação teve o apoio da política econômica do país, que aliada ao interesse de determinadas atividades agrícolas em cada momento político e econômico do país, causam constantemente a exclusão do trabalhador dos meios de produção.

A tabela 3 evidencia o quanto a expansão do capitalismo no campo subordina o trabalhador às condições do mesmo, pois há um descompasso entre a quantidade de área ocupada pelos estabelecimentos rurais administrados por proprietários, parceiros, ocupantes e arrendatários.

Quando o capital fundiário exerce o domínio territorial aproveitando plenamente da conjuntura econômica, o resultado é o abatimento das formas camponesas de trabalho, desde os camponeses proprietários, passando pelos parceiros, meeiros, posseiros e os arrendatários, podendo deixar a terra sem produção (realizando a especulação imobiliária) ou utilizando largamente do trabalho assalariado nas atividades agropecuárias implementadas. (GONÇALVES, 2003, p. 115).

**TABELA 1 - População urbana, rural e total da Microrregião Homogênea 283 (Norte Novíssimo de Paranavaí) – 1970, 1980 e 1990.**

Ano	MRH	População urbana	População rural	Total
1970	283	123.738	212.722	336.460
1980	283	168.182	119.522	287.704
1990	283	203.980	89.822	293.802
2000	283	207.735	49.006	256.741

Fonte: IPARDES – Fundação Édison Viera. Paraná: características demográficas e projeção da população, por microrregião até 1990. Curitiba, 1983, p. 68; Censo Demográfico 2000.

**TABELA 2 – Microrregião Norte Novíssimo de Paranavaí: Área ocupada pelos Estabelecimentos rurais, segundo as Classes de Área.**

Ano	Classes de Área em hectares							
	-de 100 ha		100 a – de 500 ha		500 a + de 14.000 ha		Total	
	Área	%	Área	%	Área	%	Área	%
1960	383.375	44,20%	214.461	24,72%	269.694	31,08%	867.530	100%
1970	263.126	29,71%	263.714	29,77%	358.863	40,52%	885.703	100%
1975	340.247	35,34%	263.714	27,39%	358.863	37,27%	962. 824	100%
1980	248.294	24,78%	320.885	32,02%	432.873	43,20%	1.002.052	100%
1985	155.078	17,40%	324.570	36,42%	411.653	46,18%	891.301	100%
1995/								
1996	206.534	21,66%	326.905	34,29%	419.971	44,05%	953.410	100%

Fonte: IBGE – Censo Agrícola 1960, Censo Agropecuário 1970, 1975, 1980, 1985 e 1995/1996.

**TABELA 3 – Norte Novíssimo de Paranavaí: Número de Estabelecimentos Agropecuários Segundo a Condição do Produtor**

Ano	Condição de acesso a terra									
	Proprietário		Arrendatário		Parceiro		Ocupante		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1960	12.650	57,78%	1.256	5,74%	4.905	22,40%	3.084	14,08%	21.895	100%
1970	12.031	50,75%	2.837	11,50%	7.907	30,04%	1.903	7,71%	24.678	100%
1975	11.681	72,01%	470	2,90%	3.274	20,18%	797	4,91%	16.222	100%
1980	11.387	78,08%	534	3,66%	1.984	13,60%	684	4,69%	14.589	100%
1985	10.448	62,82%	1.573	9,46%	3.522	21,18%	1.088	6,54%	16.631	100%
1995/										
1996	9.076	77,94%	848	7,28%	1.079	9,26%	643	5,52%	11.646	100%

Fonte: IBGE – Censo Agrícola 1960, Censos Agropecuários 1970, 1975, 1980, 1985 e 1995/1996.

Os problemas com o clima não foram os únicos que afetaram pequenos agricultores e pequenos posseiros que viviam com suas famílias nesta região. Enfrentaram, também, os conflitos gerados pela posse da terra. Segundo Gonçalves (2003, p. 134), um dos problemas enfrentados por estes trabalhadores rurais, ocorreu no ano de 1958 na figura de Tuffy Felício Jorge, que apareceu na região afirmando ser dono de 21.980 hectares na gleba 29, pois havia recebido por concessão do Governador Moisés Lupion.

Nestas terras haviam vários posseiros, que plantavam gêneros alimentícios como arroz, feijão e milho. Estes, após a chegada do então proprietário se viram obrigados a deixar as terras onde haviam se instalado. A situação se agravou, pois muitas das famílias que nestas terras viviam há muito tempo, resistiram e permaneceram no local. O que ocorreu, então, foi o despejo de muitas famílias por meio da violência dos jagunços contratados por Felício Jorge:

A luta pelas terras da 29 ocorreu com forças e ações diferenciadas. De um lado os posseiros, cuja iniciativa foi a de ocupar o chão, cultivar roças e questionar a propriedade da terra, mesclando maioria numérica e desorganização. Contra eles, o fazendeiro Tuffy Felício Jorge, cujo poder econômico sustentava o uso da violência dos jagunços contratados para assassinar lideranças, destruir roças, raptar a produção e as madeiras vendidas pelos camponeses às serrarias e cerealistas localizados na cidade, alimentando o mito e a realidade pela qual ficou conhecido o município – ‘Querência da Morte’. (GONÇALVES, 2003, p. 136).

Durante muitos anos Felício Jorge usou de vários meios para a retirada das famílias de lavradores das terras. Não conseguindo alcançar seus objetivos, resolveu, então, no ano de 1973, vender 10.896 hectares para os irmãos Atalla, que constituíram a Fazenda 29 Pontal do Tigre. Para fechar o negócio, os novos donos exigiram a retirada das famílias que ocupavam a área negociada. Assim, Felício Jorge que havia acionado a justiça outras vezes, toma esta atitude novamente. E, para intermediar o conflito entra em cena o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná - FETAEP, que por meio de algumas medidas procuraram evitar que a situação se agravasse ainda mais. Após muitas discussões em busca de soluções, foi garantido para uma parte das famílias, serem assentadas em projetos de colonização, situados em Altamira (Pará), no Mato Grosso e em Rondônia. Outra parte das famílias aceitou sair das terras por meio de pagamento de indenização por suas lavouras e benfeitorias pelo Sr. Felício Jorge.

As famílias que ficaram nesta região “[...] se dirigiram para as diversas ilhas existentes no rio Paraná, onde continuaram produzindo gêneros alimentícios até as enchentes de 1982 e 1983. As que permaneceram na sede municipal ocuparam lotes urbanos em litígio e transformaram-se em ‘bóias-frias’.” (ROSA, 1990, p. 28).

A região Noroeste, principalmente o Extremo Noroeste do Estado teve no seu processo de ocupação humana, vários momentos de tensão social, onde a expulsão de posseiros por meio da violência, caracterizou sua história.

Tanto os problemas sociais como a condição física da região enfrentados pelos pequenos produtores rurais, parceiros, arrendatários e ocupantes<sup>7</sup> do Extremo Noroeste paranaense, desde a sua colonização foram mais de exclusão do que de inclusão. A

---

<sup>7</sup> Gonçalves (2003, p. 118) explica que o termo ocupante foi utilizado pelo Censo Agropecuário 1995/1996 para que fosse possível fazer o recenseamento dos assentados e sem terra, pois mesmo os já regularmente assentados não possuem título de propriedade das terras ocupadas.



conjuntura política e econômica do país, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, contribuíram para a concentração da propriedade e uso da terra, expulsando um grande número de famílias do campo.

Em Querência do Norte, no início da década de 1980, foram tomadas algumas medidas para conter o desemprego e o êxodo rural. As soluções vieram após a pressão exercida pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município.

Segundo Gonçalves (2003), foi então, criado o Fundo de Desenvolvimento Comunitário para Programas Cooperativos ou Comunitários de Infra-Estruturas Rurais - FUNDEC, que tinha como objetivo a contenção do êxodo rural, estimular às atividades artesanais e a indústria caseira como complementação da renda rural, obras de infraestrutura para o meio rural e obras de construção, ampliação ou reforma de escolas, postos de saúde e centros comunitários. Os recursos do Programa seriam emprestados às comunidades rurais pertencentes a núcleos urbanos em que a população estivesse entre 500 e 5000 habitantes. Querência do Norte foi contemplada com o Programa, pois se encaixava em todos os critérios.

Para receber o dinheiro do Programa, as comunidades interessadas deveriam criar uma associação formalmente constituída, sem fins lucrativos, para representar o município ou a região. Diante deste critério, no ano de 1982, foram feitas várias reuniões com a participação de técnicos do Banco do Brasil, da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais – (STR) de Querência do Norte, Cooperativa Agrária de Nova Londrina - COPAGRA, proprietários e produtores rurais, cerealistas, comerciantes e políticos locais/regionais. Destas reuniões elaborou-se três programas setoriais cujos projetos seriam desenvolvidos com recursos repassados pelo FUNDEC.

No ano seguinte, 1983, foi formalmente constituída em Querência do Norte a Associação de Desenvolvimento Comunitário – ADECOM, que responderia pela administração dos Programas e das ações, ou seja, receberia e administraria as verbas do FUNDEC.

A situação no município de Querência do Norte a esta altura não era nada boa, pois haviam muitos trabalhadores rurais que não encontravam trabalho nas fazendas da região. Nesta época, o aumento do número de máquinas dispensava o trabalho humano, tornando cada vez menor a possibilidade de emprego a estes trabalhadores. Ainda havia uma outra

situação, ou seja, por causa da concentração fundiária, havia a prática de dar em arrendamento apenas grandes extensões de terra a um único arrendatário. Neste contexto, a ADECOM se viu pressionada pelo Sindicato de Trabalhadores Rurais.

Para resolver o problema pensou-se num projeto de assentamento de bóias-frias, onde a ADECOM, a COPAGRA e os irmãos Atalla<sup>8</sup> “[...] firmaram uma parceria agrícola abrangendo 484,71 alqueires em parte das terras da fazenda 29 Pontal do Tigre.” (GONÇALVES, 2003, p. 143). Entretanto, no contrato ficava claro que este “assentamento” seria na forma de arrendamento, tendo a COPAGRA como mediadora do processo.

Foi então, firmado o contrato de parceria agrícola e selecionado as famílias que iriam participar do projeto. Cerca de 300 famílias preencheram a ficha cadastral onde, além dos dados pessoais constavam questões como o número de pessoas na família, seus conhecimentos agrícolas, a posse de ferramentas agrícolas (arado, semeadeira, pulverizador, animais de tração e outros), qual era experiência de trabalho no campo (bóia-fria, arrendatário, posseiro, parceiro), além de indicar três pessoas como referência para confirmar as informações. Das famílias que haviam se cadastrado, apenas 78 se encaixaram nos critérios exigidos, ocupando juntas 178,46 alqueires de terra dos 484,71 cedidos pelos donos da fazenda 29 pontal do Tigre.

Destas famílias beneficiadas 58% eram bóias frias, 1% parceiros e 14% posseiros expulsos das ilhas após as enchentes no rio Paraná.

Diante da situação que se encontravam estas famílias, o projeto deu expectativa as mesmas, porém as cláusulas contratuais as impediam de desenvolverem nos lotes meios que melhorassem a qualidade de vida.

O projeto beneficiou os proprietários da fazenda. O contrato firmado entre os fazendeiros e os arrendatários estabelecia que no final de sua vigência, os donos das terras, que entregaram as mesmas sem condição de cultivo, as recebiam, no final do contrato pronta, preparada para o desenvolvimento da agricultura.

---

<sup>8</sup> Industriais e agricultores, proprietários da fazenda com área global de 4.378 alqueires paulistas.

**TABELA 4 – Querência do Norte: Número de estabelecimentos agropecuários segundo a condição do produtor.**

Ano	Proprietário		Arrendatário		Parceiro		Ocupante		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1960	273	86,4%	6	1,9%	7	2,2%	30	9,5%	316	100%
1970	300	25,3%	231	19,5%	9	0,8%	647	54,5%	1.187	100%
1975	419	67,4%	20	3,2%	67	10,8%	116	18,6%	622	100%
1980	305	58,7%	10	2%	76	14,6%	129	24,8%	520	100%
1985	359	41,3%	374	43%	20	2,3%	117	13,4%	870	100%
1995/96	311	47,5%	11	1,7%	5	0,8%	326	50%	653	100%

Fonte: IBGE – Censo Agrícola 1960, Censos Agropecuários 1970, 1975, 1980, 1985 e 1995/1996.

**TABELA 5 – Querência do Norte: Área pelos estabelecimento ocupada segundo a condição do produtor.**

Ano	Proprietário		Arrendatário		Parceiro		Ocupante		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1960	73.733	97,5%	41	0,05%	124	0,16%	1.753	2,4%	75.561	100%
1970	70.543	88,2%	3.049	3,8%	78	0,1%	6.280	7,9%	79.950	100%
1975	83.901	97,7%	489	0,6%	986	1,2%	478	0,5%	85.854	100%
1980	65.151	90,2%	885	1,20%	4.736	6,6%	1.441	2%	72.213	100%
1985	67.545	83,4%	8.227	10,1%	275	3,4%	2.501	3,1%	78.548	100%
1995/96	65.293	83,4%	1.497	2%	228	0,3%	6.470	8,9%	73.488	100%

Fonte: IBGE – Censo Agrícola 1960, Censos Agropecuários 1970, 1975, 1980, 1985 e 1995/1996.

Os dados apresentados nas tabelas 4 e 5, especificamente o ano de 1985 estão relacionados ao Projeto Adecon, onde aumenta o número de arrendatários, de estabelecimentos e área ocupada. Já os censos de 1995/96 mostram um aumento considerável com relação aos ocupantes, ou seja, os sem terra, tanto em número de estabelecimentos quanto em área ocupada, evidenciando, assim, a resistência dos mesmos à exclusão provocada pela dinâmica do capital.

O número de estabelecimentos e área ocupados pelo proprietário mostram uma variabilidade, no entanto, pequena. Tal constatação confirma a tendência de ser este o grupo que possui melhor condição de acesso e exploração da maior área.

O processo histórico de formação do município de Querência do Norte sempre esteve relacionado ao espaço agrário, mostrando sua dinâmica populacional conforme os acontecimentos ligados a agricultura capitalista.

A modernização agrícola a partir da década de 1970, as fortes geadas que levaram a erradicação dos cafezais, mais o tipo de solo originado do Arenito Caiuá predominante em toda região Noroeste do Paraná, fizeram com que a agricultura camponesa entrasse em crise, permitindo o avanço da agricultura capitalista intensiva dos grãos (soja, trigo, milho e arroz irrigado) concorrendo com a pecuária extensiva. Estes acontecimentos provocaram alterações nas relações de trabalho e na organização do espaço produtivo, forçando a migração dos trabalhadores sem terra para outros espaços.

Se no período 1960-1970 a população total (soma da urbana com a rural) cresceu de 7.512 para 14.232 habitantes, ou seja 89% (6.720 habitantes). No período 1970-1980, ocorreu uma involução populacional, pois de 14.232 habitantes, restaram no município somente 9.064 pessoas, um decréscimo de 36% (menos 5.168 habitantes). (GONÇALVES, 2003, p. 160).

**TABELA 6 – Querência do Norte: Diferentes usos do solo agrícola segundo o percentual da área ocupada e o ano censitário.**

Usos do Solo Agrícola	Percentagem/Ano					
	1960	1970	1975	1980	1985	1995/96
Lavouras perene	7,62%	4,20%	1,81%	1,61%	0,97%	0,17%
Lavouras anuais	2,64%	18,31%	4,17%	11,91%	16,40%	19,34%
Pastagem	15,82%	81,69%	83,94%	78,56%	77,78%	72,56%
Vegetação nativa	73,92%	1,34%	10,18%	7,85%	4,76%	7,49%
Reflorestamento	0%	0,007%	0%	0,07%	0,09%	0,44%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: IBGE – Censo Agrícola 1960, Censos Agropecuários 1970, 1975, 1980, 1985, 1995/96.

Os dados da tabela 6 mostram uma diminuição da área plantada com lavouras perenes e o aumento na área cultivada com lavouras temporárias a partir de 1975. Outro fator importante presente nos dados, está no crescimento da pastagem a partir deste mesmo ano, tornando-se na cultura principal, voltada para a criação de bovinos.

Os dados estatísticos demonstrados nas tabelas, deixam claro que a dinâmica do espaço agrícola, tanto do município de Querência do Norte como de toda região Noroeste do Paraná, teve como característica principal o avanço da agricultura capitalista, resultando na expropriação e exclusão dos trabalhadores rurais, tanto de pequenos proprietários que não conseguiram se capitalizar, quanto de arrendatários, parceiros e posseiros. Assim, muitos se viram obrigados a buscar novos espaços rurais na esperança de conseguir empregos, ou no espaço urbano ou em novas frentes de colonização. No entanto, outro tanto ficou e lutou contra esse processo excludente.

Diante de toda esta realidade, ou seja, a exclusão social como característica do Extremo Noroeste, a presença marcante do latifúndio, tendo grandes áreas de pastagens com pouquíssimo aproveitamento econômico, juntamente com o avanço da agricultura capitalista, mais a certeza que grande parte das terras possuíam titulação duvidosa, foram motivos para a indignação e revolta dos trabalhadores rurais. Esta situação não era muito diferente de outras regiões do Paraná. O processo de ocupação em todo o Estado teve suas

semelhanças, principalmente com relação à exclusão e expropriação dos trabalhadores rurais.

Na década de 1980, a maior parte dos trabalhadores rurais viviam a falta de trabalho, a falta de perspectiva de moradia e a completa incerteza do futuro. Neste contexto se encontravam, além dos trabalhadores do campo do Extremo Noroeste, outras famílias que tinham uma longa história de acampamentos pelo Estado do Paraná, principalmente pessoas que foram atingidas pela construção da barragem da Usina de Itaipu.

Em março de 1988 o INCRA após analisar problemas fundiários no Extremo Noroeste paranaense, aponta em Querência do Norte a Fazenda 29 Pontal do Tigre prioritária para desapropriação e em consequência desenvolver projetos de Reforma Agrária.

Assim, Querência do Norte possuindo vários problemas relacionados à propriedade da terra, chama a atenção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que já estruturado, viabiliza a ocupação e permanência de vários grupos de sem terra do Paraná na Fazenda 29 Pontal do Tigre em meados de 1988, (Gonçalves, 2003).

Muitas das famílias que se instalaram nesta fazenda logo no começo da ocupação, já tinham experiências relacionadas à luta pela terra, pois eram oriundas de acampamentos das regiões Oeste e Sudoeste, onde logo após a fundação do MST a luta havia se concentrado. “Em períodos diferentes, cerca de 30 famílias provenientes do município de Castro, 45 de Amaporã, 70 famílias de Reserva e 65 famílias de Capanema migraram e ocuparam a fazenda 29 Pontal do Tigre.” (Gonçalves, 2003, p. 181

Brandão, (2003), relata que muitas famílias nem imaginavam o que seria uma ocupação, um acampamento. Apenas os grupos de Amaporã, Reserva e Castro já haviam participado de ocupações e sabiam das dificuldades que se passava:

Muitas famílias não imaginavam o que era nem como seria uma ocupação. Após chegarem no local da ocupação é que tomavam ciência do era, da vida que levaria e das necessidades vigentes (falta de mantimentos, vida em barracos, fome, doenças...). (BRANDÃO, 2003, p. 66).

Na época da chegada dos grupos que ocuparam a fazenda, estavam instalados nesta área pequenos arrendatários filiados à ADECON, como já foi citado anteriormente. A ocupação se deu no ano que terminou o contrato de cinco anos destes com o grupo Atalla. (BRANDÃO, 2003).

As famílias da ADECON tendo o contrato vencido e com medo de serem expulsos da terra e voltar a trabalhar como bóias-frias, resolveram, após algumas reuniões entre si e com os acampados, a se juntarem a estes e lutarem juntos pela terra:

As esperanças dos sub-arrendatários eram de serem assentados juntos com os sem-terra na mesma área. As esperanças foram resultados das promessas que recebiam dos próprios sem-terra que os convidavam a somar forças para conquistarem a área, participando juntos das comissões de negociações. (BRANDÃO, 2003, p. 90).

Foram sete anos de luta e muita persistência. Durante este tempo os acampados passaram por muitos problemas: ameaças de despejos, tensões, medos, incertezas, fome, desânimo, enfim uma série de problemas levou muitos acampados a desistirem da luta e sendo substituídos por outros.

Assim, muitas famílias passaram a fazer parte do acampamento a partir de 1992. Estas novas famílias eram de Tibagi e de Capanema.

PROCEDÊNCIA DOS GRUPOS					
Grupo	Ano Organizado	Município Procedente	Famílias	Ação Situação	Ano Ocupação
ADECON	1983	Querência do Norte	86	Sub-Arrendatário	1988
Castro	1984	Castro, Ilhéus e Outros	30/33	Assentamento	1988
Amaporã	1985	Amaporã, Terra Rica	86	Bóias-frias	1988
Reserva	1985	Reservas e outros	70	Assentamento	1988
Capanema	1985/1986	Capanema	65	Associação	1988
Tibagi	1992	Tibagi e outros	08	Assentamento	1994

Quadro 1 Demonstrativo da história e procedência dos diferentes grupos do Pontal do Tigre.

**Fonte:** Entrevistas realizadas juntos aos assentados do Pontal do Tigre em Querência do Norte/PR, nos anos de 1999 e 2000. Apud Brandão, 2003, p. 71.

Para as lideranças do MST também não foi fácil. No cotidiano do acampamento se viram diante de alguns problemas, ou seja, além da falta de recursos financeiros havia a falta de conscientização das famílias, que neste caso era de grande importância, pois era um processo que poderia durar anos. Essa conscientização não estava apenas nas privações que iriam passar, mas também deveriam conhecer os aspectos geográficos, que com certeza eram diferentes do lugar de origens destas pessoas, saber da possibilidade de violência a que estavam expostos, enfim, uma série de coisas que um acampado está sujeito.

Para que os sem terra adquirissem o conhecimento ou pelo menos a noção dos problemas que enfrentariam, O MST utilizou a mística<sup>9</sup> para dar suporte à resistência. Segundo Brandão (2003, p. 67), na época destes conflitos em Querência do Norte, a

<sup>9</sup> A mística é tida pelo MST como um dos processos que ajudam na formação político-social dos trabalhadores rurais sem terra, pois através dela desenvolve-se, também, a consciência da realidade em que os mesmos estão inseridos, despertando-os para a luta em defesa de uma sociedade, que segundo o Movimento deve ser mais justa e fraterna. Para isso as pessoas são levadas a experimentar, através de celebrações, cânticos, danças, dramatizações, que juntamente com os símbolos (bandeira, foice, hino do MST, entre outros), vivenciam cenas que representam a luta dos mártires e os problemas enfrentados na ocupação, acendendo e reacendendo, assim, a chama da esperança. Desta forma, a mística desenvolve a disciplina e a resistência do movimento.



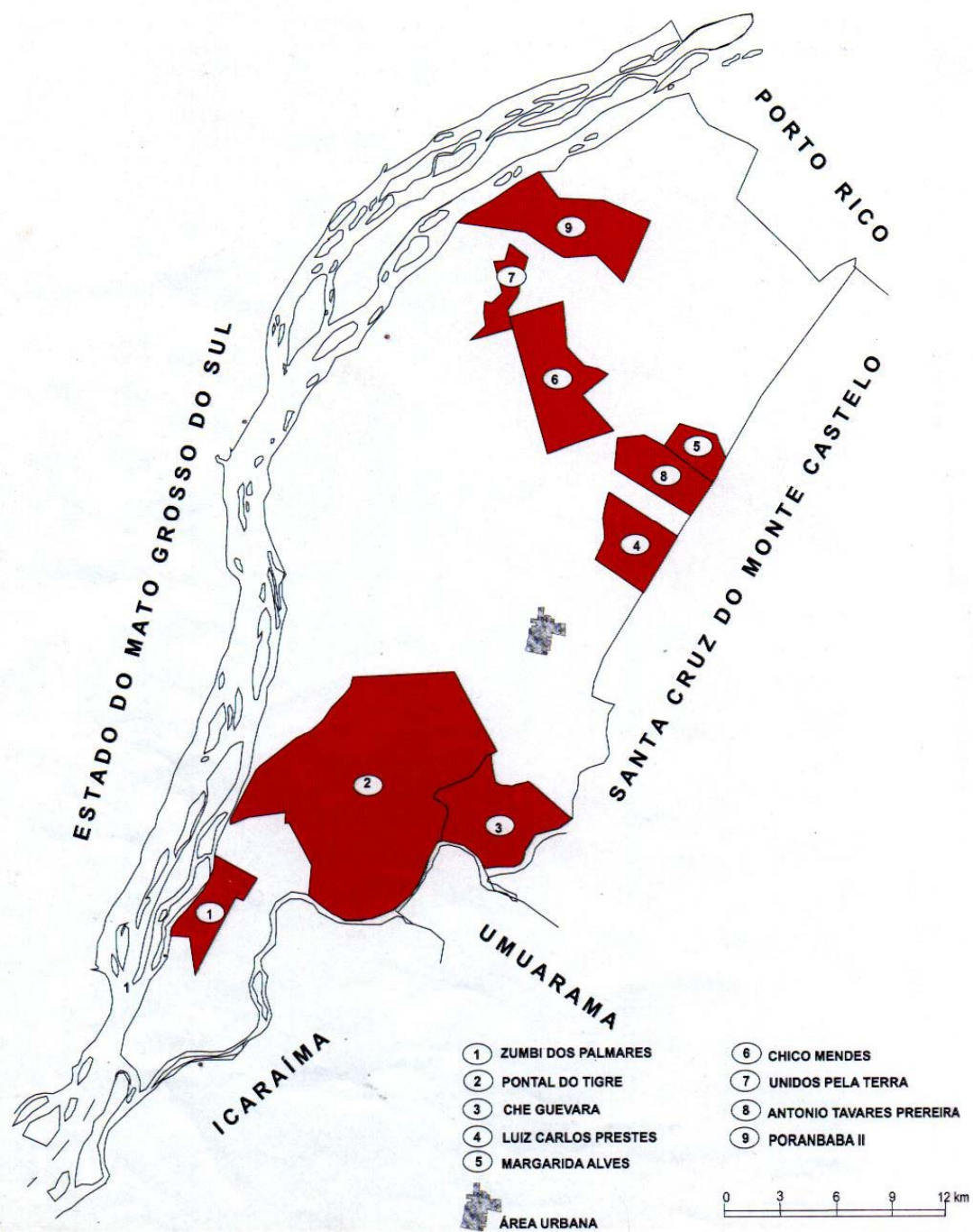
mística utilizada se dava por meio de um ensaio do que poderia acontecer, ou seja, primeiro as pessoas eram preparadas para as situações que poderiam viver. Assim, antes da ocupação da Fazenda 29 Pontal do Tigre o movimento iniciou um trabalho de base com as famílias para a conscientização e preparo das mesmas. Nos últimos anos estes trabalhos preparatórios não são mais uma prática. Primeiro ocupam para depois serem preparados à resistência. “Ocupação, resistência e mística caminham juntos.”

Esta ocupação e outras que aconteceram na região, não se deram de maneira tranqüila, tanto é verdade, que o município ficou conhecido nacionalmente pelos casos de violência contra trabalhadores rurais. No entanto, após este longo tempo de espera saiu a imissão de posse da fazenda 29 Pontal do Tigre em 22 de outubro de 1995, regularizando a situação dos trabalhadores acampados na mesma. Na época da pesquisa de campo do presente trabalho, final de 2005, encontravam-se assentadas 336 famílias, oriundas dos municípios de Amaporã, Reserva, Castro, Capanema, Tibagi, Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná e também do grupo ADECOM de Querência do Norte.

Após a constituição formal do Assentamento Pontal do Tigre, houve várias outras ocupações de famílias sem terra militantes do MST em fazendas do Extremo Noroeste paranaense. As fazendas PorangabaII, Florão e Todos os Santos também foram avaliadas pelo INCRA na mesma época em foi avaliada a fazenda 29 Pontal do Tigre. Este órgão indicou estas áreas também para fins de reforma agrária. Assim, diante de um quadro instalado, ou seja, a espacialização e territorialização do MST em Querência do Norte, (Gonçalves, 2003, p. 189-212), os problemas fundiários relacionados a titulação duvidosa das terras e seu baixo aproveitamento econômico, permitiu que o Movimento se fortalecesse, ampliando as ocupações a partir de 1997.

Portanto, a partir da legalização do assentamento Pontal do Tigre, a luta pela terra na região se intensificou e gerou novos assentamentos no município de Querência do Norte:

### QUERÊNCIA DO NORTE ASSENTAMENTOS RURAIS



**Figura 3:** Querência do Norte: Assentamentos Rurais.

Fonte: Revista Identidade (2003).

Ao analisar o processo histórico de ocupação territorial do Extremo Noroeste do Paraná, evidencia-se a marca da exclusão e expropriação do trabalhador rural, provocado pelas transformações constantes nas relações de trabalho. Esta realidade não é tão diferente de outras regiões do Estado. No entanto, a atual realidade desta microrregião, mostra que este trabalhador se recusa à proletarização e procura garantir na posse da terra reconquistada, o espaço para a continuidade do trabalho camponês, familiar.

Esta realidade foi conquistada por meio da união, da convivência em grupo, do aprender a lutar juntos, do socializar idéias. Assim, as conquistas dos assentamentos se deram por meio de muita luta, resistência à vontade de desistir por causa das perseguições sofridas, assassinatos, violência da polícia.

Todas estas transformações no processo de convivência, desenvolvendo a idéia de que juntos se conquista o direito à terra, foi provocado pelo trabalho de base do MST. O ato de ocupar e acampar não quer dizer que as pessoas estão prontas no sentido de conhecer o porquê da luta, de que forma a terra será conquistada, como vão sobreviver fisicamente e socialmente no acampamento e depois no assentamento, como conseguirão recursos [...]

Mediante este histórico de luta, para o MST a educação é vista não somente como parte da escola, mas como item importante para o conhecimento da luta pela reforma agrária, do trabalho e da vida, ou seja, a educação é vista como um processo que pode acontecer desde o envolvimento em práticas sociais, como ocupar, resistir, participar de cursos e caminhadas, marchas e assembléias, trabalhos voluntários. Assim, por meio de apoio político-pedagógico, acompanhamento político, trabalho de formação, o movimento possibilita o conhecimento necessário para que os trabalhadores tenham condições de resgatar sua dignidade mediante a reconquista da terra.

O MST se espacializou e se territorializou em Querência do Norte, conquistando vários projetos de assentamentos. Suas ações nesta época se deram também em vários municípios da região Noroeste paranaense.

O MST, esse sujeito coletivo, se espacializa pela sua práxis, por meio da (re)produção das suas experiências de luta. Este processo é desenvolvido pelo trabalho, pela ação criativa, reconstruindo os espaços de socialização política. Espacializar, portanto, é conquistar novos espaços, novos lugares, novas experiências, desenvolver novas formas de lutas e, conseqüentemente, novas conquistas, transformando a realidade, lutando pelo futuro.

Espacializar é registrar no espaço social um processo de luta. É o multidimensionamento do espaço de socialização política. É “escrever” no espaço por intermédio de ações concretas de prédios públicos, negociações, ocupações e reocupações de terras, etc. É na espacialização da luta pela terra que os trabalhadores organizados no MST conquistam a fração do território e, dessa forma, desenvolvem o processo de territorialização do MST. (FERNANDES, 1996, p. 136).

A educação para além da preocupação com a formal, torna-se estratégia de luta para o MST. A viabilização de escolas dentro dos acampamentos acontece logo no início da ocupação.

Desde sua fundação, em 1984, o MST vem se estruturando e se organizando no sentido de atender as necessidades dos trabalhadores rurais e buscando justiça e igualdade social. Para que a luta pela Reforma Agrária dê certo, não significando apenas o acesso à terra, o movimento está estruturado de forma que os trabalhadores rurais tenham condições de explorar a terra conquistada, podendo, também, desfrutar do lazer, saúde, escola e habitação.

Na estrutura do movimento, ligado à direção, encontramos os “setores” – criados para atender às diferentes demandas da organização interna. Estes setores são: Produção (para cuidar do sistema das cooperativas), Formação, Educação, Finanças, Comunicação, Frente de Massas, Relações Internacionais, e de Mulheres [...] Na organização dos coletivos, os setores mais importantes são o das cooperativas e o da educação. No Setor de Educação, os resultados alcançados pelo MST são surpreendentes. Cada acampamento conta com administração e setores específicos, como Saúde, Educação, Higiene, Alimentação. E até Liturgia para os atos e ritos religiosos. Cada acampamento tem autonomia decisória desde que não contrarie as diretrizes gerais do movimento. (GOHN, 2000, p. 106).

No capítulo seguinte abordaremos uma das ações mais importantes do MST, a Educação. Assim, procuraremos analisar a proposta pedagógica do mesmo, enfatizando suas eventuais tendências políticas e ideológicas, na busca de entender a prática educativa e formativa dos trabalhadores rurais organizados neste movimento.

## 2 A EDUCAÇÃO QUE MUDA O HOMEM E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST

Para o MST a educação tem grande importância, pois através dela será possível se chegar a sociedade almejada pelo Movimento. Assim, a concepção de educação difere da concepção de escola, onde a primeira possui uma complexidade, pois está relacionada ao desenvolvimento humano, ao processo de transformação social, a luta por dignidade, justiça, felicidade. Mas a escola tem grande importância nesta complexidade, porque nela é possível preparar lutadores do Movimento e do povo, de se mostrar como transformar a sociedade que vivemos, de aprender novos valores como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, a indignação contra as injustiças[...] Chegando a uma consciência organizativa. Portanto, o MST possui uma intencionalidade pedagógica nas suas ações como um todo, mas principalmente relacionada a escola através da sua proposta pedagógica.

No seu processo histórico o MST adquiriu sua concepção de educação e de escola e por ter alcançado bons resultados através da sua proposta pedagógica, tornou-se parâmetro para o movimento que busca uma escola do campo. Esse movimento se materializou na 1ª Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. Assim, tanto para o MST como para os povos que vivem no campo a escola deve estar voltada para a realidade dos mesmos, para as particularidades do mesmo. Portanto, a Escola do MST e a escola do campo tem muito em comum:

Ao dizer *escola de assentamento* (ou de acampamento), estamos afirmando a necessária vinculação da escola com a realidade local e o desafio de participar efetivamente da solução de seus problemas. Ao dizer *escola do MST*, afirmamos a relação que a escola deve ter com a luta pela Reforma Agrária, que vai além das questões localizadas em cada assentamento. Ao dizer *escola do campo*, estamos assumindo um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou trabalhadores do campo, o que exige da escola que também leve novas questões à comunidade, ajudando em seu engajamento a um projeto mais amplo, histórico, o *de* ou o *do* pretendem-se afirmativos de uma identidade construída. Não basta ter escola *no* assentamento; ela tem que ser uma escola *de* assentamento. Não basta ter escola *no* campo; tem que ser uma escola *do* campo, que assuma as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha. (NOSSA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE ESCOLA, 2001, p. 233).

Assim, pretendemos neste capítulo mostrar a caminhada da Educação do Campo, que na atualidade existe um movimento em favor de torná-la de fato do campo, ou seja, como ela está sendo pensada e o porquê dessa nova visão. Também será descrito o aspecto educacional do MST, a sua intencionalidade pedagógica que tem na escola uma grande bandeira de luta pela transformação social.

## 2.1 Ideologia e educação

O termo ideologia começou a ser usado, no século XVII, por alguns pensadores franceses, que ficaram conhecidos como “ideólogos”. Para estes, ideologia significava apenas “estudo das idéias”. Porém, esse significado não se efetivou, pois a ciência moderna e a filosofia se apoiaram criticamente nas suas reflexões e chegaram a afirmação da autonomia da razão, não dando ênfase à ideologia, e esta por sua vez teve sua explicitação na teoria marxista do conhecimento.

O estudo da questão ideológica foi sistematizado primeiramente por Marx, que desde o início das suas reflexões busca uma orientação política, pois sua percepção da realidade e suas preocupações sempre estavam pautadas no campo político-social. Para ele a consciência humana é sempre social e histórica, porém essa afirmação não significa que nossas idéias representem a realidade tal como ela é em si mesma. Pois as atitudes humanas não representam a realidade das coisas como são de fato, mesmo após tomarem conhecimento das causas de exploração, da dominação, da miséria e da injustiça. Segundo Chauí (1980, p. 87), esta situação acontece porque há uma “naturalização” das coisas:

[...] a ideologia nasce para fazer com que os homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a Natureza, os deuses ou Deus, a Razão ou a Ciência, a Sociedade, o Estado) que existem em si por si e às quais é legítimo e legal que se submetam.

A naturalização das coisas faz com que as idéias produzam alienação social, ou seja, a sociedade é colocada como uma força natural e aceita como ela é. Assim, há uma aceitação das situações, sendo natural que haja uma divisão social: escravos por natureza, proprietários por natureza, assalariados por natureza, etc.

No entanto, esta situação pode se tornar clara no sentido real das coisas para os sujeitos. Para Gramsci a ideologia é sim um instrumento de dominação, sendo percebida em todos os segmentos da sociedade, principalmente na educação, onde ocorre uma disseminação e reprodução da ideologia. Porém, o mesmo autor ainda afirma que através da educação pode haver um processo contra-ideológico, permitindo aos indivíduos o conhecimento sistematizado que possibilitará a percepção da realidade das situações postas.



No decorrer da história, percebe-se que não houve nenhum estabelecimento explícito entre o processo ideológico e o processo educacional. Independente da concepção de seu significado, a questão da ideologia sempre surge em relação ao pensamento e à ação político- social. Esta situação, ou seja, o tratamento dado à educação como se ela não estivesse nenhuma ligação com o processo político-social, se explica pelo fato que a educação formal era entendida como neutra, objetiva e sem interferência no campo político e social.

Esta concepção de educação se explica pelo fato que toda teoria educacional até o século XIX, estava relacionada com a filosofia, ou seja, uma filosofia da educação. O educar estava ligado a “[...] concepção que se tinha da natureza do homem, do mundo e de Deus, e esta concepção era fundada em conceitos filosóficos, quase sempre metafísicos.” (SEVERINO, 1986, p. 40).

Do século XIX em diante, com a ciência moderna explicando os fenômenos da natureza humana, constituem-se as ciências humanas e com elas a educação passa pelo campo rigoroso da ciência. Desta forma, acreditava-se que neste momento seriam explicados os diversos aspectos do fenômeno educacional, e assim o homem poderia prever e intervir no seu curso. A educação deixaria de ser um processo espontaneísta, dominada por intuições espontâneas, “[...] passando da teoria da educação apenas para teoria científica da educação, com leis de regularidade, necessidade e universalidade que sistematizam e unificam a dispersão dos fenômenos empíricos.” (SEVERINO, 1986, p. 40).

O que não se esperava com essa mudança é que a educação, que até então era vista como lugar privilegiado da neutralidade, da objetividade, como meramente transmissora da cultura, levantasse a questão ideológica do processo educacional.

Até então o pensamento pedagógico se dedicava à sua eficácia e não questionava o seu significado ideológico. A medida que os educadores vão se dando conta que a educação é um dos campos privilegiados de sugestão ideológica, esta passa a ser vista com um papel importante e comprometido no processo social. Diante disso, ou seja, com a perda da inocência da educação, tornou-se necessário rever os fundamentos e as diretrizes político- educacionais.

Assim, vários filósofos como Gramsci e Althusser fizeram uma análise bastante detalhada sobre a educação enquanto instrumento do aparelho ideológico do Estado , ou

seja, concluíram que os processos educacionais são utilizados pelo Estado como preservadores da hegemonia burguesa, inculcando a ideologia dominante em todos os indivíduos das sociedades capitalistas.

Severino (1986, p. 47), ao fazer um estudo sobre a educação enquanto reprodução e transformação do social, analisa filósofos como Gramsci e Althusser para explicitar o quanto a educação escolar é utilizada na condição de aparelho ideológico do Estado:

[...] a escola e, conseqüentemente, a educação escolarizada, é a responsável principal pela inculcação da ideologia dominante em todos os sujeitos das sociedade capitalistas e, conseqüentemente, pela reprodução das relações de exploração que caracterizam estas sociedades.

O que se vê historicamente e teoricamente é que o papel da ideologia se relaciona com a reprodução do sistema social. Mesmo que aconteçam rearranjos dos sistemas das relações sociais e econômicas implicando em mudanças, às vezes radicais, a mesma pode assumir articulações que não implicam em reais transformações da situação social. Desta forma, muitos dos pensadores que defendem a teoria reprodutivista da educação, demonstram por meio do discurso pedagógico o aspecto ideológico reprodutivo das relações sociais que estruturam determinada sociedade.

Porém, esta situação não deve ser tomada na sua totalidade, ou seja, a educação escolar sendo palco das inculcações ideológicas da sociedade vigente, reproduzindo interesses da classe dominante, porque a educação é também campo de transformação objetiva. Por meio dela é possível serem trabalhadas forças contraditórias que viabilizam a transformação e superação da manutenção e reprodução de um sistema estruturado dominante implícito nas relações sociais. Assim, mesmo sabendo das funções assumidas pela educação, enquanto reprodutora das relações sociais e transmissoras de ideologias da classe hegemônica, é preciso considerar sua capacidade de rompimento desses processos.

A educação dá às classes menos favorecidas a possibilidade de se apropriar do saber sistemático, dando desta forma, condições às mesmas de percepção das reais relações de poder em que se estrutura a sociedade, além da compreensão do processo global. Esta possibilidade é viabilizada pela educação mesmo que ideologicamente tente se camuflar a real situação social. Assim, a educação pode também produzir e executar um trabalho contra-ideológico no sentido de se evitar a reprodução ideológica e social.

É verdade que a educação viabiliza o processo de dominação, porém a mesma também pode permitir o processo de resistência, pois a educação está intimamente ligada a transformação social que possibilita a real contradição das situações.

Por meio da educação ocorre a transmissão do saber necessário para o funcionamento da sociedade capitalista. E este ao ser apropriado pelas classes menos favorecidas, permitirá não só a instrumentalização produtiva, mas também pode levar a amplitude política, mesmo que a classe dominante tome suas cautelas. O conhecimento sistematizado possibilita a condição de se lutar contra a dominação. Porém, para isso se torna necessário que a educação escolar seja voltada para a qualidade e não para a quantidade, ou seja, uma escola onde se tenha acesso ao melhor saber e aos bens culturais, dando condições para a formação política. Essa necessidade só se efetiva com a luta dos menos favorecidos por uma educação que contemple suas reais necessidades.

## 2.2 Escola do campo, escola para o campo

Na atualidade busca-se uma escola do campo que seja de fato do campo, ou seja, sem estar pautada na escola da cidade. O que se vê, então, é um movimento social do campo que se organiza na busca de uma proposta educacional que contemple os anseios, os valores, a cultura e os aspectos físicos e econômicos do meio rural, proporcionando às pessoas que vivem no e do campo, condições para que se sintam valorizadas, encontrando no ambiente escolar um ensino da sua realidade.

Este movimento social do campo constituído de diferentes populações desprovidas de direitos sociais, econômicos e culturais é a favor da educação do campo. Seus projetos tornaram-se viáveis principalmente após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de dezembro de 1996. Até então, todas as LDBs trataram a educação do campo como se fosse uma extensão do ensino da cidade. Com a nova Lei há caminhos para a efetivação de um ensino de realidade diferente do meio urbano, um ensino do campo.

Como o ensino no meio rural ao longo da história do Brasil, não foi considerado na sua especificidade e as políticas nacionais de educação hegemonizaram, generalizaram e homogeneizaram a educação escolar, ou seja, o currículo escolar era o mesmo para o campo e cidade, o trabalho educacional ministrado na cidade era estendido para o campo sem a merecida atenção e isonomia do direito a educação. É um assunto tão preocupante, que foi tratado pela relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Professora Edla de Araújo Lira Soares na palestra que ela proferiu no “Seminário para Educadores e Educadoras do Campo” no Paraná<sup>2</sup>. Para Soares a homogeneização, no sentido de generalizar o ensino urbano e rural, criou um problema grave, principalmente com relação a legislação educacional, na qual não é assumida a diferenciação entre campo e cidade. Argumenta que o ensino rural e urbano devem ter como características as suas diferenças:

---

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal de Pernambuco, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O trecho acima citado faz parte da palestra que ela proferiu no Seminário para educadores e Educadoras do Campo, nos dias 07 a 09 de abril de 2005 em Faxinal do Céu, Paraná. A fala está copiada na íntegra e segue em anexo.

[...] o reconhecimento do diverso e do diferente. O reconhecimento do diverso e do diferente que se faz em oposição, em oposição mesmo a uma visão homogeneizadora de mundo, de escola, de cidade, de campo de pessoas e de espaços sociais de convivência. Então, é o reconhecimento da diversidade em oposição. Eu acho que não dá para combinar e nem articular a homogeneização. Melhor dizendo, a gente conseguir resolver do ponto de vista da nossa população e da nossa compreensão, e há confusões estabelecidas entre igualdade e homogeneidade. Isso é muito importante, principalmente porque se nós não resolvermos essa confusão entre igualdade e homogeneidade, nós não vamos criar as condições para reverter uma visão negativa que é meio da comparação que faz entre os diversos espaços sociais da vida no Brasil. Como por exemplo, o caso do campo e da cidade, o caso do urbano e do rural.

Os acontecimentos históricos do Brasil permitiram mudanças relacionadas à educação rural, onde cada mudança trazia implícito interesses econômicos do momento. Até o início do século XX, a sociedade brasileira não se preocupava com a educação rural, pois os fatos sociais e econômicos ocorridos até o final do século XIX, não trouxeram preocupações voltadas para o ensino no campo.

Nas duas primeiras décadas do século XX, houve um movimento migratório interno, ou seja, um grande número de trabalhadores deixou o meio rural em busca de áreas onde se iniciava um processo de industrialização. Processo esse que teve como fator responsável a expansão da cafeicultura, que criou as bases financeiras para o desenvolvimento industrial.

A expansão da cafeicultura voltada para o mercado externo, fez com que o país se preparasse para essa transformação econômica, ou seja, houve um crescimento urbano. A imigração estrangeira foi estimulada pelos governantes brasileiros e viabilizou-se a expansão ferroviária. Todas essas mudanças trouxeram uma nova realidade, em termos de estratificação social, despontando, além da classe operária, a aristocracia rural representada pelos grandes cafeicultores paulistas, os “barões do café”, que juntamente com os grandes pecuaristas mineiros, passaram a dominar a política nacional até 1930.

Com o esvaziamento do campo, as elites dominantes prevêm problemas sociais nos centros urbanos, surgindo, então, o “Ruralismo Pedagógico”, carregando, implicitamente, a ideologia do colonialismo, cujo objetivo era promover a fixação do homem no campo, evitando, assim, “[...] o esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento

progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores.” (LEITE, 2002, p. 28).

Até 1937 o processo escolar rural permaneceu inalterado, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. O ensino ministrado deveria demonstrar as “ ‘excelências’ da vida do campo, convencendo o trabalhador rural a ficar marginalizado dos benefícios da civilização urbana.” (MAIA, 1982, p. 28 apud LEITE, 2002 p. 30).

Os anos de 1950 foram anos de crise para a educação brasileira, principalmente por causa da prolongada discussão acerca da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024. Sua elaboração durou treze anos. O anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948 e a Lei foi votada em dezembro de 1961 (ROMANELLI, 1984, p. 171). Mesmo com todo esse debate a educação rural não foi prevista nesta Lei na forma como era necessário:

Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo o povo brasileiro. (BRASIL, 2002, p. 29).

A aprovação dessa Lei em 1961, e o que trouxe implícito, demonstrou como a sociedade estava organizada e quais eram os interesses econômicos. Sua aprovação obedeceu a interesses de grupos dominantes economicamente por meio de seus representantes políticos, baseados no contexto econômico brasileiro da época. Ou seja, o conteúdo da Lei, que na prática não mudou quase nada, foi o resultado de ideologias conflitantes, provindas de correntes conservadoras e correntes progressistas. A primeira favorável à manutenção da educação como privilégio de classe, propondo a não intervenção do Estado nos negócios da educação, e a segunda a favor da democratização do ensino, exigindo que o Estado exercesse sua função educadora, garantindo, assim, a sobrevivência do regime democrático.

As forças conservadoras tiveram como aliada a burguesia, que neste momento era representada pelo setor moderno antidemocrático, composto por industriais, pequenos empresários, intelectuais, burocratas e militares. Ambos temiam a democratização do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases, quando foi votada pelo legislativo, foi aprovada com a versão conservadora, venceram os representantes da corrente conservadora e seus aliados.

Com esse resultado, o destino da educação, sua expansão e rumos ficaram sob controle desse grupo. Como não tinham interesse em possibilitar o acesso à educação ao povo, a implementação foi viabilizada, permanecendo o sistema educacional atrasado em relação a economia e à ordem social.

Buscando, portanto, a manutenção do ensino na forma como já estava, esses grupos dominantes conseguiram controlar a educação de duas maneiras:

Primeiro, através da contenção da expansão do ensino em limites mais estreitos do que aqueles reivindicados pela demanda social de educação. Essa contenção foi possível graças à presença de dispositivos legais que criavam a rigidez, a inelasticidade, a seletividade e a discriminação. [...] Segundo, através de uma criação de uma estrutura do ensino baseada em valores próprios desses grupos dominantes, valores, portanto, ligados a velha ordem social aristocrática e oligárquica e presentes na escola de tipo acadêmico, sobretudo no ensino secundário e superior, reconhecidamente voltados para o preparo das profissões liberais, de uma importância muito maior do que os outros ramos do ensino. Esse aspecto da legislação acabou servindo de bússola para a orientação da escolha da demanda social da educação. (ROMANELLI, 1984, p. 191).

Durante o regime militar (1964-1984), o ensino brasileiro sofreu novas alterações com a reforma da Educação Básica por meio da promulgação da Lei 5692/71. Acaba a admissão à 5ª série e cria-se o ensino profissionalizante. No entanto, as mudanças advindas com esta Lei se basearam em interesses econômicos, principalmente, por causa da política econômica que foi implantada.

Esta política econômica procurou dar condições para a expansão do setor industrial. Essa expansão, porém, esbarrava na falta de conhecimento básico dos trabalhadores, ou seja, a industrialização crescente exigia uma base de educação fundamental e algum treinamento para que fosse possível o indivíduo conseguir manipular as técnicas de produção e aumentar a produtividade. Mas, para isso o grau de escolarização não precisava ir muito longe, pois não era interessante que este trabalhador tivesse controle sobre o processo que ele iria manipular e muito menos tivesse condições intelectuais para manifestar exigências salariais. Enfim, os meios empresariais queriam a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, aumentando, assim, a produção e ao mesmo tempo barata.

Mediante o contexto da industrialização com a presença de multinacionais, a Lei 5.692/71, ao ser promulgada trouxe implícito um caráter conservador, não trazendo novidades transformadoras, mas acentuando as divergências Sócio-Políticas existentes na escolaridade brasileira. Entretanto, pretendendo eliminar a seletividade ampliou a

obrigatoriedade do ensino fundamental até a 8ª série. Outra mudança ocorrida com esta Lei foi a profissionalização em nível médio. Mudança esta inteiramente voltada para as exigências do desenvolvimento econômico do país.

Quanto ao ensino rural deu-se de modo definitivo a municipalização do mesmo. Por causa da ineficácia desta Lei com relação ao ensino fundamental rural e urbano, o MEC criou projetos visando a erradicação do analfabetismo, deixando claro “... que a escola no campo será apenas arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de ‘instrumentos de produção’ .” (LEITE, 2002, p. 49).

Leis criadas para sanar problemas educacionais não contemplaram as especificidades do meio rural e do agricultor familiar. Os projetos pensados para a educação rural, principalmente após a década de 1960, foram fundamentados na questão do êxodo rural, porém estes não conseguiram reverter tal processo:

[...] pois de 1960 a 1991 a população rural, em relação à percentagem total da população diminuiu de 54,9% para 24,8% e a população urbana aumentou de 45,1% para 72,2%. (PASSADOR, 2003, p. 94).

Ocorre, então, uma concentração urbana, o que provocou vários problemas sociais, como o desemprego, submoradias, aumento da violência, falta de políticas públicas sociais, a exploração indiscriminada da mão-de-obra da população.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, sancionada em 25 de dezembro de 1996, ao tratar da escola rural, institui a desvinculação da mesma da escola urbana, dando à primeira condições legais de desenvolver um ensino que traga em todos os aspectos sua especificidade.

A discussão sobre a educação do meio rural, não está sendo tratada somente dela mesma, mas está inserida na discussão da problemática mais ampla do campo: tecnologia apropriada, reforma agrária e política agrícola para a agricultura camponesa. De forma que se conceba

[...] uma educação básica do campo voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais, para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 1998, p. 83).



Segundo Caldart et al (1998) a educação rural hoje apresenta alguns problemas: 1- *Analfabetismo* – os dados do Instituto Brasileiro (IBGE) de 1995 apontam que 32,7% da população do meio rural, que tem acima de quinze anos, é analfabeta; 2- *Matrícula no ensino fundamental* – ainda há muitas crianças e adolescentes fora da escola. A política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas na zona rural sob a alegação de que são mais caras e inviáveis; 3- *Ensino médio* – para esta modalidade de ensino existe um pouco mais de quinze mil escolas no meio rural para 195 mil de ensino fundamental, resguardadas as diferenças de recursos físicos e humanos; 4- *Educação Infantil*: por ter sido incluída recentemente na Educação Básica, a demanda desta modalidade é uma grande conquista para o meio rural. A discussão sobre a qualidade e o tipo de atendimento educativo a esta faixa etária (de zero a seis anos) relaciona-se com a necessidade de maior participação da mulher nos novos processos produtivos projetados para um meio rural em transformação; 5- *Docentes* – os professores do meio rural enfrentam problemas graves como condições precárias de trabalho, de materiais didáticos e pedagógicos que permitam práticas pedagógicas apropriadas às questões específicas da realidade do campo e baixos salários. Também é na escola rural onde se encontra o maior número de professores leigos, pois são mínimas as condições de formação no próprio meio rural.

O problema educacional no Brasil não está apenas no meio rural, porém deve-se considerar que a situação da educação no campo é mais crítica, o que reforça a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Além disso, existe a idéia, tanto na academia, nos poderes públicos, de que para se trabalhar no campo não precisa ter muita cultura, muito conhecimento. “Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler.” (ARROYO, 1999, p. 20).

A educação do campo, após a segunda metade da década de 1990, passou a ser olhada na sua especificidade. Atualmente ela tem se constituído a partir de reflexões feitas pelos sujeitos envolvidos com a vida do campo, ou seja, movimentos sociais e também por entidades preocupadas com a situação educacional dos povos do campo. Esse movimento “Por Uma educação do Campo” teve sua caminhada efetivada na I Conferência Nacional

“Por Uma Educação Básica do Campo”<sup>3</sup>. O objetivo central desta Conferência foi a reafirmação da existência do campo, na luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para o campo. Porém, esta Conferência foi gestada no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma Agrária (I ENERA) realizado em julho de 1997, promovido pelo Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. O I ENERA aconteceu em Brasília, com o apoio de diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Deste encontro surgiu a necessidade e a possibilidade de desenvolverem algo mais amplo, organizado, que desse conta do contexto do campo.

Na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi confirmada a articulação nacional “Por Uma Educação do campo”, e o direito de luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo para os povos do campo<sup>4</sup>. Assim, esta articulação nacional tem dois grandes objetivos:

- a) 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.
- b) 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. (A EDUCAÇÃO DO CAMPO: IDENTIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2002, p. 17)

Para que tais objetivos sejam atingidos, foram assumidos pelos participantes dessa conferência desafios e compromissos para que de fato aconteça uma educação básica do campo:

---

<sup>3</sup> I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luiziana, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Este encontro foi promovido em nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF.

<sup>4</sup> Por “Povos do campo”, compreendem-se os indígenas, os quilombos e os camponeses em toda a sua diversidade.

- 1- Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional.
  - 2- Propor e viver novos valores culturais.
  - 3- Valorizar as culturas do campo.
  - 4- Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo.
  - 5- Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.
  - 6- Formar educadoras e educadores do campo.
  - 7- Produzir uma proposta de educação básica do campo.
  - 8- Envolver as comunidades nesse processo.
  - 9- Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.
  - 10- Implementar as propostas de ação dessa conferência.
- (POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1999, p. 92)

A aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), foi uma conquista dos movimentos sociais do campo na luta por políticas públicas para o campo.

Esses movimentos não pararam e o trabalho nos Estado, desencadeou debates sobre este contexto educacional nacional e sobre as experiências desenvolvidas pelos diferentes movimentos sociais, ONGs e Universidades, que atuam no campo. Uma das características marcantes deste movimento “Por Uma educação do Campo” é a luta por políticas públicas que garantam o direito das pessoas do campo à educação e a uma educação que seja **no** e **do** campo. *No*, porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”; *Do*, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 26).

Este movimento *por uma educação do campo* originou-se por causa das injustas condições de vida das pessoas que vivem no campo, objetivando transformações sociais urgentes. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tem referencial que se destaca, pois o mesmo tem na educação seu ponto forte e é por meio dela que os sujeitos promoverão as transformações necessárias para a mudança das condições sociais de vida no campo. Nos seminários promovidos pelos movimentos sociais do campo existe a preocupação de levar os educadores e as educadoras a fazerem uma leitura ampla da realidade, de forma que percebam a sua importância na formação crítica das consciências das pessoas do campo de todas as idades, tarefa essa, assumida pelo MST na luta política de ocupação de todos os espaços sociais na articulação dos segmentos da sociedade brasileira.

Os integrantes do MST acreditam que a Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva se permanecer vinculada aos movimentos sociais, pois o projeto educativo está sendo construído por meio da experiência política e pedagógica dos movimentos sociais. Mesmo com todo esse vínculo com os movimentos sociais, a Educação do Campo é um projeto de educação voltado não somente para as pessoas que participam dos mesmos, mas para o conjunto da população que vive e trabalha no campo.

### 2.3 – O que propõe o MST para mudar o homem

Para o MST a Reforma Agrária é um processo amplo e complexo, que vai além da distribuição de terras. É necessário, portanto, viabilizar um processo de desenvolvimento das famílias assentadas, incluindo o acesso às tecnologias agrícolas adaptadas a cada região, à implementação de agroindústrias e à educação. Destes acessos que devem ser garantidos aos assentados, a educação é imprescindível, pois ela permitirá o conhecimento necessário para o desenvolvimento social que o Movimento pretende.

Apenas a conquista da terra não modifica o homem e muito menos lhe dá dignidade de vida. Os trabalhadores lutam, também, por trabalho e por um futuro melhor para suas famílias, livrando-se assim da exploração e da miséria que a eles é imposta. Assim sendo, o acesso à educação é prioritário, onde os ajudará não somente na permanência na terra, mas dará condições aos mesmos de se livrarem da exploração:

Mas apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão, se nós também não democratizarmos o conhecimento, se não tivermos acesso à educação. É por isso que nós do Movimento Sem Terra compreendemos que existe um casamento necessário entre a conquista da terra e a conquista da educação. Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o sem terra da exploração, do latifúndio. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas: Ter acesso a terra, e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação. (STÉDILE, 1997, p. 25).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que reúne parceiros, arrendatários, meeiros, assalariados rurais, ocupantes e pequenos camponeses, nasceu no final dos anos de 1970, porém sua fundação, enquanto movimento organizado, se deu em janeiro de 1984, como relatamos no primeiro capítulo. No ato de sua fundação foi definido essencialmente seu caráter de movimento autônomo, tendo como lema “terra para quem trabalha”, lema este que havia sido levantado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), pois a luta pela terra e por justiça aos trabalhadores rurais sem terra vinha sendo trilhada há algum tempo pelas igrejas católica e luterana<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Ver, a respeito, Serra (1991), em especial o capítulo 5 (A nova organização camponesa e a luta pela Reforma Agrária).

Desde o início o MST compreende que a reforma agrária não pode se limitar à conquista de um pedaço de terra. Ao mesmo tempo em que luta para que a terra esteja na mão dos que realmente vão trabalhar nela, luta, também, por uma sociedade sem exploradores nem explorados.

Na história do MST encontra-se o caminho já percorrido em busca pela reforma agrária e todas as suas conquistas, mostrando também seu aprendizado com relação à organização para que consiga mobilizar os trabalhadores rurais e possibilitá-los à dignidade de vida, ou seja, conquistando assim, sua cidadania de fato.

O processo de organização dos sem terra que lutam juntos pela conquista da terra, teve nas experiências vividas a conscientização efetiva dos trabalhadores, mudando o modo individualista de ser, tornando-os sujeitos coletivos e conseqüentemente adquirindo uma identidade social e política, propiciando o avanço da luta.

As ocupações, os acampamentos, os despejos, as privações, as discussões acerca dos problemas enfrentados e o como se organizar para enfrentar as dificuldades, enfim, todo o processo que passaram e passam os sem terra, levou e continua levando a um aprendizado que aperfeiçoa sempre a luta pela terra. Com isso percebe-se que a prática possibilita a formação deste trabalhador que busca sua terra, pois por meio do pensar e enfrentar juntos os problemas, constroem o conhecimento necessário para socialização política, provocando e requerendo mudanças na organização da sociedade. Fernandes (1999), fala sobre essa prática e sua importância na construção do sujeito enquanto cidadão consciente que luta por seus direitos:

A importância da práxis está no que ela representa no processo de formação do Movimento. O seu significado mais concreto é a participação. Esse é o sentido da sua totalidade: a participação efetiva do sujeito na reflexão e na ação contidas no processo e na realidade que determinam seu próprio destino. A reflexão como praxes cognitiva é o núcleo gerador de idéias e da identidade do movimento social. [...] É, pois, desse modo que os trabalhadores elaboram as mais diferentes formas de resistência. Estas resultam das experiências concretas, nascidas no dia-a-dia da luta, do seu fazer-se. (FERNANDES, 1999, p. 132).

Para o MST, a preocupação com a educação vai além da formal, tornou-se estratégia de luta. O Movimento dos Sem Terra vê na educação um caminho para se chegar à reforma agrária, além de viabilizar os assentamentos, ajudar nas novas formas de convivência, na construção dos conhecimentos necessários para o exercício de seus direitos de cidadão participando democraticamente na vida política do país, possibilitando a luta por uma sociedade mais justa.

Existe, portanto, a preocupação com a formação das crianças e a educação é vista como possibilidade para a construção de conhecimentos que permitirão a discussão sobre a organização social e a produção agrícola nos assentamentos. Isso deixa claro o amplo caráter da educação para o Movimento, pois o mesmo tem o objetivo de propiciar aos trabalhadores sem terra a formação escolar e política, que permitirá o domínio de conhecimentos técnicos e organizativos, o rompimento com práticas de trabalho denominadas de “individualista, autoritária e artesanal”, pelo MST.

O Movimento está estruturado de forma que possa atender as diferentes demandas da organização interna. Um dos setores desta organização, inclusive um dos mais importantes, é o Setor de Educação, que foi criado nos primeiros anos de fundação do MST. A criação deste setor se constituiu na busca de uma escola que fizesse realmente diferença no presente e no futuro das pessoas. A partir deste momento decidiu-se organizar e articular uma proposta pedagógica específica para as escolas do MST.

A proposta de educação do MST parte das seguintes questões:

[...] que tipo de pessoas queremos formar para nossos quadros; que objetivos específicos têm a escola nesta formação; quais os principais princípios e orientações metodológicas para os professores de assentamentos; que tipo de professor é necessário para este tipo de escola; como deve ser a relação com o Estado e com outras entidades; quais os principais desafios para realizar esta proposta em todas as escolas de assentamentos do MST? (SETOR DE EDUCAÇÃO, 1990 apud SOUZA, 2000, p. 48).

A importância que o MST dá à educação pode ser percebida pela afirmação de que investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra. A partir da organização do Setor de Educação, o Movimento agregou a escola em sua dinâmica:

[...] 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 com 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. (CALDART, 2000, p. 145).

Com a criação do Setor de Educação, em 1987, (Caldart, 1997), ampliou-se à preocupação e o investimento com a educação. A produção de materiais e a viabilização de cursos de formação para subsidiar os educadores do Movimento passou a ser uma prática constante. Um dos cursos que permitiu grande desenvolvimento em termos de educação formal, foi o Curso de Magistério próprio para a titulação de professoras/es para as escolas de assentamentos e acampamentos. A primeira turma teve início em 1990, no Rio Grande do Sul. Com a criação deste curso, o MST visa dar conta da problemática educacional, ou seja, o analfabetismo de adultos vinculados ao Movimento, além de promover o conhecimento sistematizado para crianças e adolescentes dentro de acampamentos e assentamentos por meio de suas escolas. Assim, ao formar seus próprios professores, favorece uma educação prioritariamente voltada para os acampados e assentados do meio rural. Através do curso de Magistério o MST busca atingir grandes objetivos:

O curso de Magistério promovido pela Escola Nacional de Formação visa criar condições para alfabetização das grandes massas existentes no interior dos acampamentos do MST e seus objetivos gerais são: 1) formar educadoras e educadores da R. A. e quadros técnicos para atuação no MST; 2) titular e capacitar professoras e professores para atuação nas escolas de assentamentos e acampamentos; 3) prosseguir na construção da proposta de educação do MST e de uma proposta pedagógica específica para as escolas dos/as trabalhadores/as do meio rural. (BEZERRA NETO, 1999, p. 57).

Através de uma proposta pedagógica específica, o Setor de Educação do MST procura formar seus professores de maneira que sejam capazes de trabalhar dentro da perspectiva do Movimento. Desta forma, se torna necessário, além da formação específica de professor, a formação político-ideológica, pois não basta ser militante do Movimento, é



preciso, também, estar comprometido com a causa dos trabalhadores e desejar a transformação social de sua realidade.

Por isso a proposta pedagógica do MST não veio do nada, ela está pautada teoricamente nas idéias de Paulo Freire (temas geradores e a Pedagogia da “Autonomia”, defendida e teorizada por este autor) e uma escola para o trabalho emancipatório (Pistrak) e, também, nas experiências de Educação em Sistemas Socialistas (Makarenko), enfatizando a idéia de coletivo na educação. Assim, os ideais socialistas e coletivos próprios do Movimento, embasados nos princípios da solidariedade busca concretizar uma educação voltada para uma transformação social.

Outro fato importante provocado pelo Setor de Educação, foi o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, que no início era chamado de “Alfabetização de Jovens e Adultos”, e a Educação Infantil. Estes dois trabalhos se desenvolveram em virtude do grande número de analfabetos nos assentamentos e a introdução das mulheres nos processos produtivos sem alguma alternativa para a questão do cuidado das crianças pequenas.

Ao analisarmos os avanços do Setor de Educação e os avanços relacionados à conquista da terra, bem como os novos direcionamentos no aproveitamento da produção agrícola das famílias assentadas amparadas pelas ações do MST, percebe-se que a evolução dos acontecimentos educacionais está atrelado às necessidades do meio rural e a ideologia do Movimento. Em 1992 foi publicado o 1º Boletim de Educação, com propostas sobre “como deve ser uma Escola de assentamento”, onde traz implícito a proposta pedagógica do Movimento através de dez pontos em que uma escola de assentamento deve buscar: A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; a escola deve capacitar para a cooperação; a direção da escola deve ser coletiva e democrática; a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento; a escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; o coletivo da escola deve preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; o professor tem que ser militante; a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular; a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética. (MST. BOLETIM DE EDUCAÇÃO, n. 1, 1992).

O avanço da luta pela terra no MST, torna a causa pela educação e escolarização das crianças, jovens e adultos mais sensível. Portanto, as escolas do Movimento também são instrumentos de transformação social e de formação de militantes, preparando as pessoas para participarem crítica e criativamente da sociedade.

## 2.4 A educação no e do MST

A educação e a escola para o MST são vistas como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária e na constituição de um novo cidadão capaz de lutar por um Brasil mais justo. Assim, torna-se importante conhecer a escola do Movimento vinculada ao processo histórico do mesmo, até porque a importância dada pelo MST à educação rompeu com uma visão mais tradicional da escola, determinada pela aproximação de questões escolares sobre formação humana.

Educação e escola são termos que quase sempre caminham juntos. No entanto, existem significados diferentes tanto para escola como para educação. A Educação tem definição que abarca a escola. A Educação traz no seu significado a formação integral do ser humano, que inclui não somente a escola, mas todas as ações que levam a construção sistematizada do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. Entretanto, a escola tem um papel fundamental nesta construção, pois é nela que os sujeitos buscam o conhecimento formal.

O MST reinterpreta a educação do campo, buscando dar conta dos complexos processos de desenvolvimento humano. Sua pedagogia busca ressignificar a história da escola rural que sempre esteve à margem da história da educação brasileira, sendo tratada como extensão da escola urbana. Caldart (2000), afirma que a escola do movimento possui uma visão totalmente diversa daquela que tem dominado o olhar político pedagógico sobre a educação rural. O MST constituiu em 1987 seu Setor de Educação, cuja meta inicial era desenvolver um projeto educacional imbricado na luta pela terra, pela transformação do homem do campo e pela construção de uma vida digna no meio rural. Entretanto, a prática educativa do MST acompanha a luta do movimento desde o seu surgimento em 1984, tendo a sua própria concepção de educação, como é assumido no Caderno de Educação:

A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos ‘desgarrados da terra e dos pobres de tudo’ em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história. É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST. (CADERNO DE EDUCAÇÃO, n. 9, 1999, p. 05).

A educação do MST tem na idéia de coletividade a raiz da sua pedagogia fazendo com que o indivíduo não se sinta só no mundo, sem negar o seu passado, e projetar seu futuro. Para o Movimento esta pedagogia é maior e envolve a vida como um todo, não cabendo numa escola. Para Caldart (2000), tanto a educação como a escola devem ser vistas no conjunto do movimento. Somente assim se entenderá o processo de formação do sujeito Sem Terra que,

[...] não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que *educação pode ser mais do que educação*, e que *escola pode ser mais do que escola*, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade. (CALDART, 2000, p.143).

Ao tentar produzir uma educação do jeito do movimento, foram e são criadas novas experiências, novas práticas fundamentais no processo de humanização das pessoas. Ou seja, o MST estudou as várias pedagogias, o que permitiu, ao longo da sua história relacionada à situação educativa, perceber quais precisam ser enfatizadas num momento ou no outro.

O MST tem uma pedagogia, Pedagogia do Movimento Sem Terra. Isso fica evidenciado no Boletim da Educação nº 08, onde se afirma que não se fala mais em proposta de educação ou proposta pedagógica do MST, mas em Pedagogia do Movimento Sem Terra. Duas idéias importantes reforçam essa ação e reflexão, porque:

. O MST tem uma pedagogia. A Pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola.

A outra idéia é a

. A pedagogia do MST é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extrair as lições para as propostas pedagógicas de nossas escolas, nosso curso, e também para refletirmos sobre o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação para o Brasil. (BOLETIM DA EDUCAÇÃO, n. 08, 2001, p.19).

O MST deixa claro que a educação não se resume às atividades desenvolvidas na escola, pois considera que todo o processo de vivência, dentro do movimento é educativo. Em julho 1996 foi publicado pelo Setor de Educação do MST, um material que apresenta os princípios filosóficos e pedagógicos, que são a base para o trabalho educacional<sup>6</sup>.

Os princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo e às concepções mais gerais em relação à pessoa humana e, os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e pensar a educação.

São princípios filosóficos:

- 1) Educação para a transformação social: educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento social, aberta ao mundo, para a ação e aberta para o novo;
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação;
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas;
- 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.

---

<sup>6</sup> Caderno de Educação nº8: Princípios da Educação no MST. São Paulo: 1996.

São princípios pedagógicos:

- 1) Relação entre teoria e prática;
- 2) Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação;
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento;
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis;
- 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- 9) Gestão democrática;
- 10) Auto-organização dos/das estudantes;
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores / das educadoras;
- 12) Atitude e habilidades de pesquisa;
- 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Os princípios educativos do MST procuram contemplar e respeitar as diferentes realidades existentes no campo. Assim, o modelo escolar proposto aproxima a educação do mundo do trabalho cooperativo e agroindustrial alternativo preconizado pelo movimento, ou seja, conciliando o conhecimento sistematizado com as novas necessidades de formação profissional evidentes no mundo atual.

O projeto educativo do MST propõe que a educação seja omnilateral, múltipla, reintegrando as várias esferas da vida humana:

[...] a educação no MST assuma este caráter de omnilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. (PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST, 1999, p. 8).

**A estrutura curricular das escolas do MST:** Nestes primeiros anos do século XXI, as transformações ocorridas nas relações de trabalho e com as lutas sociais do campo, a educação do meio rural não pode mais ser tratada como uma extensão da organização de

atividades e conteúdos da escola urbana. Entretanto, a história da educação, por meio da legislação, mostra que o currículo da escola rural esteve atrelado à cultura urbana, levando ao distanciamento da realidade do campo, servindo como instrumento para a concretização dos interesses e objetivos dos grupos dominantes da sociedade. O currículo, segundo Veiga (1995, p. 26-30), é a expressão das relações de poder, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados.

Historicamente, o currículo trabalhado nas escolas rurais distancia-se da realidade do campo, estando implícito o discurso dominante e sendo veículo de ideologias, tratando a cultura rural como inferior, descaracterizando-a. “A escola rural, através do currículo, não apenas reproduz conhecimentos, mas transmite relações de poder e, no caso da escola rural, a relação é sempre de inferioridade diante da concepção urbana dominante.” (MORIGI, 2003, p. 48).

A História da Educação, por meio da legislação, evidencia que a escola rural sempre teve como tarefa preparar o homem para atender aos interesses da expansão do capital no meio rural, reproduzindo valores da zona urbana.

A Lei de Diretrizes e Bases, de nº 9.394/96, ao tratar da educação básica para a população rural, em seu artigo 28, prevê adaptação dos conteúdos e da metodologia de ensino, como é possível constatar no:

Artigo 28: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural, e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 16).

O calendário escolar é disciplinado pelo artigo 23, que reforça a adequação da escola:

Artigo 23 [...] O calendário deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, 1996, p.14).

O currículo escolar de uma escola no e do campo deve cultivar o calendário histórico dos trabalhadores rurais e conter em sua programação essas datas, fazendo delas oportunidades de mobilizações.

A partir da Segunda metade da década de 1990, a escola rural passou a ser discutida na sua especificidade, na busca da efetivação das características da mesma em consonância com a realidade em que ela está inserida. Para buscar a consolidação “Por uma educação do Campo”, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo<sup>7</sup>, manifesta-se quanto à especificidade da educação do campo, no seu artigo 2º Parágrafo único, que:

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 (BRASIL, 2002, p. 41).

As linhas de orientação para educação do campo desvincula a escola rural da escola urbana, promovendo o fim da exclusão social que caracteriza a problemática da educação do campo, permitindo, de fato, um currículo que valorize a identidade cultural das pessoas que vivem no campo. O currículo tem papel fundamental na escola, pois além de organizar o processo educativo da escola para pessoas que vivem no campo, deve contemplar a realidade camponesa diferente da vida urbana. Então, a escola do campo precisa:

[...] de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. [...] nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre *educação e cultura*, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos[...] (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 1998, p. 107).

---

<sup>7</sup> Parecer CNB/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.



Assim, o Setor de Educação do MST procura organizar o currículo de forma que haja relação entre teoria-prática-teoria nos processos pedagógicos, por meio de situações que permitirão aos estudantes articular saberes diante de situações da realidade em que vivem, ou seja, próxima a este estudante, que pode ser de um acampamento ou assentamento com a realidade nacional e ou até mesmo internacional.

O Movimento, por meio de seus objetivos amplos, ou seja, resistir e produzir na terra que duramente foi conquistada, necessita-se de construir uma vida nova. Portanto, a escola precisa ser diferente. Assim, o currículo precisa ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas, pois desta forma o aluno poderá perceber que aquilo que está aprendendo tem sentido prático na sua vida no assentamento.

**Temas geradores:** Um dos desafios é tentar fazer da educação uma interação dialética entre teoria e prática. Para isso a prática de sala de aula é planejada tendo como base os temas geradores. Os mesmos fazem parte da proposta pedagógica de Paulo Freire. Este autor defende que o trabalho pedagógico deve partir da investigação da realidade dos alunos, a realidade próxima. Ou seja, a partir da prática dos alunos, do que eles vivenciam e a partir daí caminha-se para o conhecimento teórico e volta para a prática. Desta forma, “Os Temas Geradores tornam-se elos, que articulados vão promovendo o estudo da realidade local sem deixar de lado a realidade regional, nacional e internacional.” (GEHRKE, 2003, p. 73).

Os temas geradores são definidos pelo Setor de educação do MST como:

[...] temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para as crianças como para a comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, o tipo de avaliação[...] (CADERNO DE EDUCAÇÃO, n. 1, 1991, p. 8).

Neste mesmo Caderno da citação acima, encontra-se sugestões de trabalho com temas geradores como: “Nosso assentamento”; “Nossa luta pela terra”; Nós, nosso trabalho e a natureza”; Nossa saúde”; Nós e a política”[...] bem como todo o encaminhamento metodológico para o trabalho nas escolas do Movimento.

Portanto, através dos temas geradores trabalhados nas escolas do MST, é possível desenvolver um trabalho pedagógico que torna a escola para os alunos

[...] o principal lugar de experiência prática de trabalho cooperativo e de aprendizagem concreta da democracia [...] Que a escola seja uma grande estimuladora da prática do hábito da leitura [...] Que a escola trabalhe permanentemente as expressões culturais dos assentados e da luta pela terra como um todo [...] Que a escola seja também um espaço de exercício prático dos valores que caracterizam o novo homem, a nova mulher, a nova sociedade. (CADERNO DE EDUCAÇÃO, n. 1, 1991, p. 8).

Assim, ao relacionar a teoria e a prática nos processos pedagógicos se permite preparar os sujeitos para a intervenção e transformação da realidade, desenvolvendo também a consciência crítica. Desta forma, supera-se aquela visão de que a escola é lugar de conhecimentos teóricos, que serão aplicados na vida, isto é, fora dela.

O Movimento defende que a metodologia adequada para ser usada no processo de ensino/aprendizagem deve ser aquela que parte da prática do aluno numa relação prática-teoria-prática, pois o aluno precisa saber para que serve o conteúdo que está estudando. Assim, o papel do professor deve ser o de criar condições que facilitam a aprendizagem dos alunos, utilizando o conhecimento prévio dos mesmos, mediatizando a relação aluno/comunidade/escola.

Esta prática educacional é contemplada no currículo proposto pelo MST e que está organizado a partir de temas geradores. Portanto, o currículo tem um papel fundamental em uma escola, pois além de organizar todo o processo educativo, numa escola para pessoas que vivem no campo, ele deve contemplar uma realidade diferente com relação às atividades da vida urbana.

A concepção de educação para o MST é ampla, ou seja, não é sinônimo de escola. Ela está relacionada à complexidade do processo de formação humana e que é nas práticas sociais que se encontra o ambiente ideal para os aprendizados humanos. Mas a escola é um componente fundamental neste processo de formação. Por ser tão importante é que em cada ocupação se luta também pela escola. Caldart (2000), mostra a dimensão exata que tem a escola para o Movimento:

[...] se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais, são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada delas. Uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe através do seu cotidiano e jeito de ser o que condiciona a seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que seleciona para seu tempo específico de ensino. (CALDART, 2000, p. 202).

O MST sempre lutou por escolas nos próprios assentamentos, tendo a certeza de que a mesma é um direito, a ponto que esta luta tornou-se um dos princípios do Movimento. A partir disso o ensino nas escolas dos assentamentos e acampamentos deve preparar os estudantes para ficar e transformar o meio rural.

No Caderno de Formação nº 18: “O que queremos com as escolas dos assentamentos” a sua apresentação deixa claro que a educação para o Movimento não é transmissão de conhecimento, mas uma troca dos mesmos entre as pessoas: “ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, através de sua organização coletiva.” Afirma ainda que a história da educação no MST “é uma caminhada feita com teimosia e luta. [...] Às vezes juntos, às vezes cada um do seu jeito e com as condições de cada momento.” Convoca a todos a romper com a concepção de só ficar em sala de aula, mas ir além, e juntos “romper com as cercas de mais este latifúndio: o latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo a Reforma Agrária também do saber e da cultura.” Quanto ao título, que é ao mesmo tempo pergunta, é que a escola prepare sujeitos estudiosos, trabalhadores com consciência organizativa, militantes com clareza política e ideológica, homens e mulheres com novos valores e comportamentos éticos, preparando lideranças para o conjunto das organizações populares.<sup>8</sup>

Ainda neste Caderno de Formação são elencados os objetivos das escolas dos assentamentos:

---

<sup>8</sup> MST – Caderno de Formação nº 18, p. 3-5.

1. Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade
  2. Ensinar fazendo, isto é, pela prática
  3. Construir o novo
  4. Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual
  5. Ensinar a realidade local e geral
  6. Gerar sujeitos da história
  7. Preocupar-se com a pessoa integral
- (CADERNO DE FORMAÇÃO, n. 18, 1999, p. 12).

Também foram pensados os princípios pedagógicos das escolas dos assentamentos:

1. Todos ao trabalho
  2. Todos se organizando
  3. Todos participando
  4. Todo o Assentamento na Escola e toda a Escola no Assentamento
  5. Todo o Ensino partindo da prática
  6. Todo professor é um militante
  7. Todos se educando para o novo
- (CADERNO DE FORMAÇÃO, n. 18, 1999, p. 21).

No capítulo seguinte enfocaremos as vivências sócio culturais dos Sem Terra: a ocupação da terra, o acampamento, a organização do assentamento, o ser do MST. Vivências estas que através de uma organização do Movimento, educam os sem terra e permitem a construção de valores, tornando-os mais solidários, compreendendo de fato o porquê não só da luta pela terra, mas a busca da sua dignidade. Também, na continuidade deste objetivo buscaremos demonstrar como é feito o trabalho do Movimento com relação a educação formal: as Escolas Itinerantes e as Escolas de Assentamentos. Porém, o enfoque se dará no trabalho desenvolvido pelas escolas no sentido de viabilizar a permanência dos jovens no campo, ao mesmo tempo que entendam e façam parte do projeto social do Movimento, ou seja, lutar pela reforma agrária e por uma sociedade justa.

### **3 EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA POLÍTICA DO MST**

Uma das preocupações do MST está na formação humana dos sujeitos Sem Terra. Onde podemos afirmar que há dois aspectos no processo educativo pelo qual passam as pessoas vinculadas a este movimento social . O primeiro aspecto não traz consigo uma intencionalidade pedagógica, ou seja, a partir do momento em que uma família resolve fazer parte do Movimento e em consequência ou ela participa de uma ocupação e ajuda na organização do acampamento, ou inicia seu caminho de luta pela terra em um acampamento já instalado. Todos esses procedimentos levam à vários aprendizados. Estes aprendizados são resultados da trajetória vivenciada nos acontecimentos e na organização do acampamento. Segundo Caldart (2000), as vivências nos acampamentos, nos atos de luta pela terra, levam a uma mudança no comportamento das pessoas, das famílias, pois elas reaprendem valores, jeitos de ver a vida que as tornam mais humanas, mais solidárias.

O segundo aspecto está sim na intencionalidade educacional, isto é, nos cursos viabilizados pelo MST que possibilitam um aprendizado político ideológico, nos cursos formais de Magistério e técnico em cooperativa agrícola, e nas escolas, tanto de assentamento quanto de acampamento, onde se procura trabalhar com uma proposta pedagógica do Movimento.

É necessária a formação do militante do MST, para que o mesmo possa compreender o porquê da luta pela terra e na terra (GONÇALVES, 2003). Assim, procuraremos desenvolver neste capítulo, tanto o aspecto educacional formal do MST, quanto o não formal, ou seja, sem intencionalidade pedagógica, mas que ambos viabilizam uma formação dos integrantes do Movimento na busca da transformação social.

### 3.1 A formação da identidade Sem Terra

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, é um movimento socioterritorial, conforme Fernandes (2000, p. 286). Sua organização permite que atue em diferentes espaços ao mesmo tempo, tendo a participação de trabalhadores que já viveram a experiência da ocupação em vários lugares e portanto tornaram-se militantes do Movimento, podendo assim transmitir suas experiências a outros que também estão buscando a conquista da terra. Desta forma, como este autor afirma, espacializam suas vivências e em consequência territorializam a luta pela terra, “a terra de trabalho”. Essa característica, ou seja, ser um movimento social territorializado ou socioterritorial, foi adquirida pelo Movimento por causa da sua organização sociopolítica, ou seja, por possuir desde a sua fundação objetivos amplos relacionados a luta pela reforma agrária e, juntamente com ela a luta pela dignidade e justiça aos trabalhadores, buscando ao mesmo tempo uma sociedade mais justa.

Para que todos os resultados positivos obtidos até o momento fossem alcançados, o Movimento sempre acreditou e investiu no processo de formação das famílias vinculadas ao mesmo. Com isso, o que se percebe ao conversar com um acampado, por exemplo, é o seu alto grau de conhecimento da causa. As pessoas engajadas na luta, por menos que tiveram acesso ao conhecimento sistematizado, ou seja, uma instituição formal, elas sabem, falam, debatem, justificam problemas sociais e econômicos que muitas pessoas que têm um bom grau de estudo não possuem tanta clareza.

Pela afirmação acima escrita e como Caldart (2000), ao analisar os versos da canção de Chico Buarque “Levantados do Chão”, onde traduz a luta dos sem terra e ao mesmo tempo demonstra uma identidade coletiva, fica a certeza de que mesmo por terem sido excluídos de seus direitos, a esperança, o desejo de lutar e vencer não morre nunca. Por mais desiludido que o trabalhador e a trabalhadora do campo estejam, o movimento da luta educa os sem terra e os fortalece:

[...] *como então*, estes seres desgarrados da terra, marginalizados de tudo e com a vida escorrendo-lhes entre os dedos de pés descalços, e de mãos já nem mais calejadas porque obrigadas a ficar sem trabalho; *como assim*, que estes seres, miseráveis, quase nem parecendo mais realmente humanos, de repente (ou nem tanto) resolvem, aos milhares, e organizadamente, *levantar-se do chão* e lutar pela terra de que foram arrancados, o que quer dizer neste momento, lutar pelo retorno de sua própria condição humana, compreendendo que também tem direitos e que podem dizer *não!* a um projeto de país e de sociedade que lhes quer negar a possibilidade de existência, e que por não poder deixar de chamá-los, enquanto ainda estão vivos e juntam sua identidade à de outros tantos desgarrados, do campo e da cidade, produzindo pela sua lógica implacável, e então lhes inventa um nome: *excluídos? E como assim* que ainda pretendam *ver o mundo de pernas pro ar?* (CALDART, 2000, p. 20).

Ao integrar-se ao MST, as famílias trocam suas experiências e passam a fazer parte das ações do Movimento, ajudando a construir a identidade Sem Terra. Assim, as pessoas se transformam e se reeducam como ser humano.

Ao permitir e viabilizar o diálogo entre as pessoas, ao mesmo tempo que sabe que não é e não se mostra auto-suficiente, o MST tem uma intensa fé nos homens tornando-os mais humanos e fazendo com que renasça a esperança. Como diz Freire (1987), o diálogo deve acontecer por meio de uma educação autêntica, ou seja, “...não de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 84).

Ao visitar um acampamento ou um assentamento, vê-se esta realidade: as pessoas estão em permanente humanização, são mais solidárias e menos individualistas. Muitas, mesmo após a conquista da terra, continuam na luta, pois acabam entendendo a amplitude da causa e adquirindo valores que os levam a sonhar e lutar por uma sociedade sem explorados e exploradores. Isso fica muito claro na fala de Delfino Becker<sup>9</sup>, assentado em Querência do Norte, quando foi questionado sobre o que ele pensa e sente sobre a luta pela terra e o porquê em continuar nesta causa mesmo já estando assentado:

Eu me sinto muito bem em estar nesta luta, no Movimento Sem Terra. Mesmo com limitação, mas a gente tem contribuído assim na medida do possível no Movimento. Eu me sinto hoje realizado, sempre foi um sonho. Quando tava fazendo ginásio, o segundo grau, eu passei por uma vida muito pesada, muito dura. Chegando atrasado na aula. Porque filho de pequeno agricultor, não tinha 3 alqueires de terra, trabalhava em 8. Então nós arrendava terra. Foi assim muito difícil. E desde aquela época o sonho era ter um dia um pedaço de terra. No Movimento isso proporcionou. De ter a terra, de ter os filhos estudando. E eu me sinto

---

<sup>9</sup> O Sr. Delfino Becker é assentado no assentamento Pontal do Tigre, concedeu-nos a entrevista no dia 17-11-2005.

bem. E por isso eu acho que não é justo a gente parar de lutar, porque a gente foi aprendendo nestes 20 anos que a luta pela reforma agrária é muito dura, muito difícil. Então não é nada mais do que obrigação nossa poder tar ajudando os outros companheiros que ainda não chegaram na terra. Então na medida do possível a gente também contribui. A luta não pode parar porque não é só a terra, o objetivo hoje é a gente também conseguir, assim, entender melhor a sociedade. Porque não adianta eu ter a terra e acomodar e logo na frente a gente vai perder ela. Ou gente se organiza pra que aconteça uma reforma agrária no Brasil ou senão daqui a pouco as pequenas conquistas elas vão começar a retroceder. E neste sentido eu acho que é uma necessidade de nós lutar pela reforma agrária e também estar preocupados em preparar cidadãos que possa sonhar junto uma sociedade diferente. Porque essa sociedade aí eu também não me conformo, é muito violenta, é muito desigual. [...] Eu sonho uma sociedade diferente.

Todas as ações vivenciadas no cotidiano do MST permitem essa mudança na forma de ver a vida, se percebendo numa coletividade, levando também, a formação da identidade Sem Terra. São ações que favorecem a formação destes, permitindo aprendizados coletivos. Caldart (2000), afirma que tais vivências são educativas, apesar de não ter uma intencionalidade pedagógica e cultural. No entanto, a mesma autora ainda afirma que todas as ações vivenciadas pelos sem terra na luta pela terra, possibilitam o fortalecimento e a troca de experiências, importantes neste processo de formação. Assim, “[...] o caminho vivenciado pelo trabalhador sem-terra que chega à firmeza da afirmação sou *Sem-Terra, sou do MST!*, e que se projeta como um *lutador do povo*.”

Uma destas ações está no ato de ocupar a terra, onde o trabalhador ou a trabalhadora sem terra mostram seu posicionamento diante da realidade social e econômica do nosso país. Fernandes (2000), diz que o processo desenvolvido pelo ato de ocupar a terra, ou seja, a organização e os acontecimentos tornam-se em importantes experiências que levam ao fortalecimento da luta e dos sem terra:

*A organização de uma ocupação decorre da necessidade de sobrevivência. Acontece pela consciência construída na realidade em que se vive. É, portanto, um aprendizado em um processo histórico de construção das experiências de resistência. Quando um grupo de famílias começa a se organizar com o objetivo de ocupar terra, desenvolve um conjunto de procedimentos que toma forma, definindo uma metodologia de luta popular. Essa experiência tem a sua lógica construída na práxis. Essa lógica tem como componentes constitutivos a indignação e a revolta, a necessidade e o interesse, a consciência e a identidade, a experiência e a*



resistência, a concepção de terra de trabalho contra a de terra de negócio e de exploração, e movimento e a superação. (FERNANDES, 2000, p. 282).

Assim, o que se percebe é que a ocupação tem um lugar muito importante nas vivências educativas das famílias sem terra. “Começa pela construção do conceito de *ocupar* em oposição ao de *invadir*.” (CCLDART, 2000, p. 109). Há uma diferença grande entre ocupar e invadir. Stédile (1993), deixa isto muito claro:

A primeira diferença é que a invasão é ilegítima e a ocupação é legítima. Invadir seria alguém que não precisa de terra, apossar-se de algo que pertence a outro ou a sociedade e fazer-se dono. [...] A ocupação é legítima porque tem em vista a defesa da vida, dos instrumentos para conseguir a sobrevivência, porque é praticada por gente marginalizada pela sociedade, e se realiza em propriedades de quem as usa mal e não necessita delas para viver. (STÉDILE, 1993, p. 58-59).

Este mesmo autor ainda afirma que a ocupação é feita como forma de pressão política e que quando ocorre a negociação e acordos para assentamentos, os sem terra aceitam sair.

A ação de ocupar uma terra torna-se densa e carregada de significados políticos e pedagógicos, pois para uma família que sempre teve como aprendizado a obediência, de repente se vê fazendo um ato, que para eles sempre foi tido como errado: ocupar uma terra que não era deles. Mas aos poucos o medo e o conformismo vão dando lugar a certeza “...e a convicção de que contra uma *injustiça radical* só mesmo ações radicais, porque são as únicas que ainda podem causar algum efeito em um meio onde a sensibilidade social já não existe.”(CALDART, 2000, p. 111)

Segundo esta mesma autora, neste processo educativo da ocupação está, também, a “formação para a consciência de classe”, onde o ato de ocupar, ou seja, a vivência direta do enfrentamento, deixa bem nítido para os sem terra a divisão entre eles e o dono do latifúndio improdutivo juntamente com a polícia defendendo os interesses do mesmo. Esta tomada de consciência leva o trabalhador a se perceber como classe e que, se pretendem terra tem que ficar juntos.

Há também, incluso no processo educativo da ocupação as ações de despejo, e, quando acontece, as negociações. Ambas permitem um grande crescimento dos sem terra, que se vendo diante de situações que os obrigam a tomarem posições e atitudes os levam a aprenderem e se fortalecerem na luta pela terra.

O resultado destes aprendizados permitem a espacialização e territorialização da luta pela terra, como afirma Fernandes (2000):

Desse modo, é possível intensificar o número de ocupações, mobilizando e organizando cada vez mais famílias. Nesse sentido, a ocupação é um processo socioespacial, é uma ação coletiva, é um investimento sociopolítico dos trabalhadores na construção da consciência da resistência no processo de exclusão. E dessa forma multiplicam-se as ocupações e o número de famílias participantes. (FERNANDES, 2000, p. 290).

Após a ocupação de uma área, predominantemente ocorre o acampamento. Esta situação escancara um dos conflitos sociais vivido pela sociedade brasileira em busca da dignidade humana, a luta pela reforma agrária. Geralmente estes dois atos, ocupar e acampar, são colocados como contínuos, ou seja, não se separa um do outro ao relacioná-los ao processo educativo. No entanto, Caldart (2000), afirma ser importante separá-los, pois esta mesma autora diz que muitas vezes, ambos fazem parte de ações combinadas, porém possuem especificidades diferentes. Ocupar torna-se um ato de rebeldia, enquanto que acampar exige aprendizados relacionados a mudanças de comportamentos voltados a convivência, a dificuldades, ao medo, a alegria e tristezas constantes. Enfim, os acontecimentos e a organização de um acampamento levam a um crescimento cognitivo das pessoas relacionados a humanização, tornando a solidariedade latente. Em poucas palavras esta autora resume a essência de um acampamento de famílias que estão buscando sua terra para plantar e viver:

[...] o acampamento traz para nossa reflexão o sentido pedagógico do cotidiano da organização e da vida em comum das famílias sem-terra debaixo de lonas, em situação de extrema precariedade material e, ao mesmo tempo, de muita riqueza humana, seja antes ou depois de uma ocupação de terra. Um sentido que nos remete ao processo através do qual um conjunto de famílias que mal se conhece, e que, na maioria das vezes, porta costumes e heranças culturais tão diversas entre si, acaba por reconhecer-se em uma história de vida comum, e em sentimentos compartilhados de medo, de dor, de frio, mas também de convívios fraternos e de pequenas alegrias nascidas da esperança de uma vida melhor, que aos poucos lhe identifica como grupo. (CALDART, 2000, p. 114).

Há, portanto, uma grande mudança interior nas pessoas que vivem em um acampamento. Isso acontece por causa da organização e luta pela mesma causa, que relacionadas as regras e jeito de funcionar e, estas são constituídas pelos indivíduos de um

mesmo acampamento, possibilitam aprendizados importantes para a socialização dos sem terra. Assim, muitos valores que o modo de viver individual da nossa sociedade tornam a aquisição mais complicada e muitas vezes não acontecem, são viabilizados na convivência coletiva do acampamento. A solidariedade é um dos primeiros valores que consequentemente é apreendido pelas famílias. Este valor não precisa ser forçado em um espaço de convivência como o acampamento, pois as dificuldades enfrentadas permitem o compartilhar, o ajudar, o dividir, o compadecer-se de problemas que lhes são comuns...



**Figura 4:** Acampamento Sebastião da Maia – Querência do Norte  
Fonte: Trabalho de Campo (2005).

Em um acampamento do MST pode-se encontrar famílias oriundas de todas as partes do nosso país e com diferentes jeitos de encarar os problemas da vida. Isso é fácil de explicar, porque são pessoas que foram excluídas da sua terra, do seu espaço de trabalho, sendo obrigadas, na maioria das vezes, buscar trabalho nas cidades grandes, onde não encontraram nem trabalho e nem moradia, tendo que morar em favelas e até mesmo em baixo de pontes. Diante de uma realidade muito comum entre os integrantes de um mesmo acampamento, no início da convivência pode ocorrer problemas, onde a efetivação de um

valor como a solidariedade pode demorar, pois, “A consolidação deste aprendizado, por sua vez, será um processo mais ou menos demorado dependendo do vínculo que estabeleça com determinados traços culturais trazidos como herança.” (CALDART, 2000. p. 116).

Todas as ações vivenciadas nos acampamentos fazem com que aconteça a valorização de cada pessoa, melhorando a auto-estima que muitos já haviam perdido. Através desta valorização muitos talentos são descobertos, pessoas que tinham vergonha até de fazer uma simples pergunta, de repente se descobrem capazes de ser locutor; pessoas que se achavam incapazes de ajudar o filho com as tarefas escolares, podem tornar-se educadores da escola do acampamento. Enfim, o que se percebe com a viabilização da participação dos acontecimentos do acampamento, levam a construção de algo perdido, ou seja, ser cidadão.

Bogo (2002, p. 156), descreve muito bem a transformação que passam as pessoas que vivem um tempo num acampamento:

No acampamento, não há propriedade; ainda se luta por ela. As relações sociais anteriores são desmanchadas e estruturadas de outra forma. Os horários são estabelecidos e regulados, desde o acordar para a assembléia da manhã, até o silêncio da noite, quando apenas o vento pode gritar livremente durante a madrugada.

Não se trata de repressão ou instalação de um sistema totalitário, mas fundamentalmente de segurança e de autodefesa.

As tarefas são distribuídas de acordo com a importância e a necessidade das pessoas. Os jovens assumem as tarefas de segurança, que é das mais difíceis; em suas mãos está a garantia da preservação da vida daqueles que agora descansam pra depois se colocarem a postos.

As mulheres e homens se misturam no cuidado com a saúde, educação, limpeza, coordenação de reuniões, enfim, há uma negação, primeiro da propriedade do latifúndio, que passa ser propriedade de todos na sua totalidade e, por isso, ninguém individualmente é dono.

As experiências adquiridas com as vivências através do movimento permanente da luta pela terra, levam o trabalhador sem terra a sentir-se parte de uma organização social de massa que luta pela reforma agrária. Essa mudança na forma de compreender a sociedade e querê-la diferente e mais justa, faz parte de um processo educativo do MST, que na medida que acredita em transformação do atual estado de coisas, investe na educação dos trabalhadores sem terra:

O MST educa as pessoas que dele fazem parte à medida que as coloca como sujeitos enraizados neste movimento da história e vivendo experiências de formação humana, que são próprias do jeito da

organização participar da luta de classes, principal forma em que se apresenta o movimento da história. Mesmo que cada pessoa não saiba disso, cada vez que ela toma parte das ações do MST, fazendo sua tarefa específica, pequena ou grande, ela está ajudando a construir a identidade Sem Terra, a identidade dos lutadores do povo e está se transformando, se reeducando como ser humano. (BOLETIM DA EDUCAÇÃO, n. 8, 2001, p. 20).

Fazer com que cada pessoa integrante do Movimento assuma a identidade Sem Terra<sup>10</sup> faz parte de um dos desafios da tarefa educativa do MST. Ser Sem Terra e Sem Terra do MST, faz parte de uma transformação no modo de pensar, de agir, de perceber e entender a realidade, melhorando sua auto-estima e sentindo-se valorizado. Nessa mudança estão inclusos, em cada família sem terra, em cada militante da organização, o modo de vida e os valores que sustentam o Movimento como projeto político. Esta escolha não se dá de uma hora para outra, não acontece naturalmente, mas a cada dia, estudando e refletindo.

Muitas conquistas dos Sem Terra relacionadas a educação mostram que a luta pela terra não é só a conquista por um pedaço de chão. Porque o que está em jogo, o que é nítido nos atos, no jeito de ser dos militantes, é uma questão mais ampla em busca da cidadania do trabalhador rural sem terra, o direito à educação e à escola.

No processo de formação dos sem terra do MST, ocorreu a produção de alguns aprendizados a partir das experiências adquiridas ao longo da história do Movimento. Um destes aprendizados se refere ao cultivo da mística. Esta constitui-se num importante elemento de formação, pois ajuda a manter e sustentar a esperança, mesmo diante dos fracassos ocorridos ao longo da história: “A mística sempre estabelece uma dupla relação, um vaivém que não cessa jamais; ao mesmo tempo que fortalece a auto-estima, incentiva novos passos.” (BOGO, 2002, p. 29)

Caldart (2000, p. 134), diz que não é simples explicá-la por meio das palavras, pois a mesma está relacionada aos sentimentos, portanto sua compreensão se torna fácil se for vivenciada, principalmente através dos gestos, dos símbolos, das emoções. Esta mesma autora ainda afirma que a mística não deve ser desvelada para que não perca a essência de seu destino. Assim, para o Movimento a mística está ligada a dois significados combinados:

---

<sup>10</sup> Sem Terra com letras maiúsculas é o nome dado ao sujeito constituído pelas lutas do MST. sem-terra com hífen, segundo o dicionário Luft, em sua edição de 2003, é designação sócio-política de indivíduo do meio rural sem propriedade e sem trabalho. (DICIONÁRIO, 2003, p. 601).

Mística quer dizer um sentimento muito forte que une as pessoas em torno de objetivos comuns, e que se manifesta naquele *arrepio de alma* que se materializou em choro incontido nos caminhantes da Marcha Nacional quando encontraram-se no abraço demorado sob o vermelho da bandeira que os levou a Brasília naquele 17 de abril de 1997. No plano do *mistério* evoca a pergunta: o que manteve estas pessoas em marcha, tomando chuva, fazendo bolhas nos pés, exaurindo sua força física, mesmo sabendo que ainda não era para sua terra que caminhavam? (CALDART, 2000, p. 134)

A mística proporciona o desenvolvimento da disciplina, que é característica fundamental de um militante do MST. Assim, a vivência dos mesmos sentimentos, permitem a aquisição da mesma postura, sentindo-se parte de uma mesma identidade, ou seja, ser Sem Terra, ser do MST.

A mística é um dos mais importantes momentos de formação dos Sem Terra. Ela viabiliza a ligação do conhecimento à emoção, através da cultura. Onde conteúdos humanos fundamentais para o desenvolvimento de valores que sustentam a escolha de continuar na luta são vivenciados nos encontros, nas celebrações, através da poesia, do teatro (encenação), na animação proporcionada pelo canto, pela dança, pelos gestos, por palavras de ordem, por meio dos símbolos do MST, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória das lutas e de grandes lutadores e lutadoras da humanidade.

A importância dada a mística pelos militantes do MST é claramente percebida na fala da Sra. Maria Edi da Silva Comilo<sup>11</sup>:

A mística ela é muito forte. Através da mística que você consegue dar vida, que você consegue concretizar todos os sonhos. A mística na verdade ela é uma preparação pra vida. Até mesmo pra um enfrentamento, até mesmo diante de uma situação difícil. Eu sempre costumo falar que a mística é nosso alimento. É através da mística que você consegue, muitas vezes, passar para o outro aquilo que você não tem palavras. O principal símbolo da mística é o homem é a mulher, é a vida. E está muito bem representado na bandeira do Movimento.[...] É através da mística que se consegue levantar o grupo, que se consegue levantar o acampamento, que se consegue promover coisas novas. A mística está no sangue. (COMILO, 2005).

---

<sup>11</sup> Maria Edi da Silva Comilo é assentada no assentamento Pontal do Tigre e diretora da escola municipal situada dentro deste assentamento. Ela nos concedeu a entrevista no dia 17-11-2005.



**Figura 05:** Mística<sup>12</sup>.

Foto: OLIVEIRA, (2005).

No Movimento, a mística possui uma riqueza pedagógica grande, que viabiliza o desejo nas pessoas de lutarem por uma sociedade mais solidaria, fraterna, justa, onde não existe o processo de exploração do homem pelo homem. Assim, o MST vê na mística um dos caminhos que ajudará na transformação das pessoas e em consequência da sociedade.

Assim, ocupar, acampar, resistir, produzir são acontecimentos que necessitam garra e desejo de mudança, que muitas vezes, não se vêem mais em algumas famílias por causa da desumanização a que foram submetidas. Para reverter tal problema torna-se imprescindível uma intencionalidade pedagógica específica. A escola tornou-se um dos campos onde essa intencionalidade também acontece, pois:

[...] o movimento pedagógico que forma os Sem Terra não cabe na escola, mas a inclui como dimensão cada vez mais importante, exigindo dela que volte a olhar-se como lugar de formação de sujeitos humanos, em um processo educativo que fica mais rico quando se sabe que nem começa nem termina nele mesmo. (CALDART, 2000, p. 16).

<sup>12</sup> Representação da luta pela terra, os enfrentamentos, a solidariedade, a conquista. Apresentação feita no II Seminário – Educação do Campo. Faxinal do Céu – Paraná, 07 a 09 de abril de 2005.

Diante desta afirmação fica claro que, como a mesma autora afirma, o MST tem uma pedagogia e que essa pedagogia é o jeito através do qual o Movimento forma o trabalhador e a trabalhadora que não possui a terra e estão vinculados a ele.

A educação é concebida pelo MST como o caminho que levará a transformação dos “desgarrados da terra” e dos “pobre de tudo” em cidadãos dispostos a lutar por um lugar digno na história. Desta forma, como a reflexão formulada até aqui vem mostrando, o foco educativo do Movimento não está apenas na escola, mas em todas as ações ao longo da dinâmica histórica do mesmo, onde a escola está incluída.

Olhando para o processo educativo do MST, vê-se claramente a importância da escola. Assim, nos próximos tópicos procuraremos descrever o sentido pedagógico da Escola Itinerante permeado pelo objetivo de ajudar as famílias a permanecerem na busca da terra, ao mesmo tempo que esta viabiliza o conhecimento sistematizado e permitindo dignidade as crianças acampadas. Também será descrito como funciona uma escola dentro de um assentamento, suas dificuldades e suas conquistas.



### 3.2 Formação política e ideológica

A educação é concebida pelo MST para além da educação formal, pois a mesma tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. O movimento da luta desencadeia uma formação ampla dos sujeitos Sem Terra. Ou seja, as vivências experimentadas na luta pela terra levam estes sujeitos a se transformarem socialmente, a se humanizarem.

A participação no movimento da luta possibilita ao sujeito Sem Terra aprender e reaprender ações que viabilizam seu crescimento enquanto pessoa. Tais ações são de luta pela terra e a luta por meios que viabilizam a permanência na mesma. São aprendizados que o MST foi integrando no seu processo histórico de busca por uma sociedade melhor. Assim ao contestar a ordem estabelecida, analisar situações e propor soluções, além de fortalecer e unificar o Movimento, possibilita a transformação da realidade, permitindo aos Sem Terra se produzir como sujeitos da história.

As experiências são necessárias, porque é participando das ações da luta que os Sem Terra são politizados, compreendendo que o seu problema faz parte de um contexto mais amplo e que a sua situação particular só vai mudar se houver a união de todos.

No processo de aprendizagem pelo qual passa os Sem Terra através do movimento de luta pela terra ou outras ações sociais que buscam direitos e justiça, adquire também a compreensão da necessidade da paciência, da resistência, do recomeçar, do aprender a aprender conhecimentos necessários ao entendimento do porquê da luta. Todo esse processo faz do MST e o principal sujeito do movimento pedagógico da formação dos Sem Terra. (CALDART, 2000)

Outro aspecto que possibilita a politização e a educação dos sem-terra, segundo esta mesma autora, está no enraizamento dos mesmos numa coletividade, onde seus integrantes viveram situações que os levaram a exclusão social e econômica, mas que no entanto, buscam um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. Assim, a certeza de que não estão mais só, diminui o medo de uma ocupação e ajuda a enfrentar a fome, as privações em um acampamento. O enraizamento, a ligação com lugares, com pessoas, é uma necessidade do ser humano, pois o sentimento de pertencer a algo dá segurança.

Caldart (2000), afirma que o MST se tornou sujeito pedagógico da formação dos Sem Terra porque há uma intencionalidade ou um projeto educativo em suas ações. Esta intencionalidade se constituiu ao longo de sua trajetória na busca pela reforma agrária.

Esta mesma afirmação, que há uma intencionalidade educativa nas ações viabilizadas pelo Movimento, também é debatida por Bezerra Neto (1999), ao discutir as ações do MST relacionadas à formação do “cidadão-militante”:

Para o MST, a formação do cidadão-militante deve se dar na luta do dia-a-dia, nos processos de ocupação de terras, na organização para o enfrentamento da repressão policial, na distribuição das tarefas dos acampamentos e no processo de negociação com os governos em todas as suas instâncias administrativas. (BEZERRA NETO, 1999, p. 50).

Para que os militantes, principalmente os líderes do MST, consigam desenvolver a argumentação juntamente com o conhecimento, o Movimento proporciona cursos rápidos, onde são trabalhadas algumas noções de sociologia, direito, administração e economia (BEZERRA NETO, 1999). Estes cursos são necessários para que os militantes que estão a frente do trabalho de base ou nos acampamentos consigam argumentar de forma que possibilita a ocupação de uma fazenda, por exemplo.

Existe, também, os cursos de nível médio, administração de cooperativas e cursos de estudos e aperfeiçoamento promovidos pelos próprios acampamentos e assentamentos para os que desejam se aprofundar tanto para conhecimento próprio como para ajudar na caminhada da luta de forma sistematizada.

A formação político-ideológica acontece no curso de Magistério e no de técnico em cooperativa agrícola, momento em que se procura através da escola investir na formação da consciência do militante, construindo nele o desejo da luta para a transformação social que se reivindica. (BEZERRA NETO, 1999, p. 50).

No Boletim da Educação n. 8 (2001), fica muito claro o objetivo do MST, ou seja, ajudar a construir uma sociedade mais solidária, justa, um Brasil sem latifúndio. Nessa busca da transformação social, torna-se necessário que seus militantes adquiram conhecimentos políticos e ideológicos. Somente assim será possível defender a classe menos favorecida ao mesmo tempo que garante a legitimidade do Movimento:

O MST quer educar seres humanos que também sejam militantes da causa da transformação do mundo. E não se chega a ser, de fato, militante de uma organização com objetivos de transformação sem desenvolver *consciência política e firmeza* ideológica. Consciência política é o que nos exige participar das lutas sociais por um mundo melhor, e que nos desafia a relacionar as ações do dia-a-dia com esta participação e com um projeto político que a sustenta e constrói. Firmeza ideológica quer dizer clareza e defesa intransigente dos interesses de classe e da organização,

diante de qualquer situação ou embate. Juntas misturam valores, convicções, sentimentos, identidade coletiva, com um conhecimento profundo da realidade em que se vive, suas relações e seu movimento histórico. E com uma atitude permanente de crítica e autocrítica, e de abertura ao novo, sem sectarismos nem autoritarismos de nenhuma versão. (BOLETIM DE EDUCAÇÃO, n. 8, jul. 2001, p. 55).

Esta citação sintetiza os motivos que levam o MST a desenvolver um trabalho de formação política e ideológica com seus militantes. Só através da conscientização dos fatos que levam às injustiças sociais, que uma pessoa faz relação com suas experiências pessoais, transpondo seus sentimentos e suas vivências aos seus iguais, e em consequência se humaniza. O resultado a torna firme nas suas decisões, sabedora do que deve ser feito para transformar uma realidade injusta e cheia de problemas.

O MST quer que todo esse aprendizado adquirido pelos seus militantes através de todas as ações desenvolvida por ele, seja transmitido coerentemente para cada particularidade da organização: na educação, no relacionamento com as famílias, na produção... “Politizar o cotidiano que dizer aprender a relacionar uma coisa com outra, e em cada atividade realizar o projeto, a utopia em que afirmamos acreditar, e que nos move [...]” (BOLETIM DE EDUCAÇÃO, n. 8, 2001, p. 55)

È também nas escolas que se concretiza a politização das comunidades Sem Terra. Tendo como meta formar seres humanos que têm consciência de seus direitos, de sua dignidade. Desta forma, além de sabedores de conteúdos, dominar competências e habilidades técnicas, os educandos do MST precisam aprender a sensibilidade humana e os valores humanos.

Diante, então, de objetivos tão amplos e voltados para a formação global dos seres humanos, se torna necessário uma intencionalidade pedagógica séria que se desdobra, também, nas escolas do Movimento. A situação das escolas de assentamentos e de acampamentos mostram que a dinâmica evolutiva da luta pela terra ultrapassou a concepção ingênua de que bastava a conquista de um pedaço de chão para produzir. Estas escolas são reflexo de uma questão ampla, ou seja, a conquista da cidadania do trabalhador rural sem terra que inclui também o direito à educação e à escola.

### 3.3 A escola nos acampamentos e nos assentamentos do MST

Para se compreender de maneira eficaz o processo de engajamento da escola nos assentamentos e acampamentos do MST se torna necessário um estudo minucioso relacionado a própria história da educação no Brasil e a concepção de educação e de escola para o Movimento. No entanto, buscando o alcance do objetivo do nosso trabalho, procuraremos nos limitarmos na importância que a escola tem para o Movimento no sentido de viabilizar condições para a formação humana.

É possível afirmar que o Movimento possui uma pedagogia que forma os Sem Terra. Esta afirmação está relacionada à formação ampla de ser humano buscada pelo MST. Diante disso, seria ingênuo dizer que esta formação se dá na escola. Porém, a escola, durante o processo histórico do Movimento se demonstrou como um lugar cada vez mais importante na intencionalidade pedagógica do mesmo. Ela começou junto com a luta pela terra. Caldart (2000), atribui três significados que levaram o MST a ocupar **a escola**:

- 1 – as famílias sem-terra *mobilizaram-se* (e mobilizam-se) *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos).
- 2- o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica* para as escolas conquistadas, e *formar educadoras e educadores* capazes de trabalhar nesta perspectiva.
- 3 – 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 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. (CALDART, 2000, p. 145-146).

Na citação percebe-se que a escola se tornou parte da história do MST por causa das famílias e pela conquista do assentamento enquanto novas comunidades do campo. Assim, inicialmente ela foi construída como direito, depois se tornou o lugar onde pode acontecer a formação do sujeito Sem Terra. Ou seja, primeiro, a escola foi uma

preocupação das famílias sem-terra; depois, ela foi assumida pelo MST através do Setor de Educação, que acabou ampliando significativamente a tarefa assumida. Após 21 anos de existência, a educação para o Movimento não significa apenas escola, mas tem um significado estratégico fundamental no sentido de construir o homem novo almejado pelo MST.

Na trajetória histórica do MST, a reflexão sobre o sentido amplo da educação relacionado a formação das pessoas, fez com que a concepção de educação para o Movimento se descentralizasse da escola. No entanto, a conclusão sobre a importância da escola foi alterado, ou seja, ela passou a fazer parte de uma totalidade, porém com tarefas específicas. Tais tarefas estão relacionadas à sua condição, que através da sua estrutura organizacional, viabiliza a destruição de valores e ideais que produziram os sem-terra, ao mesmo tempo que através de uma relação com um movimento social como o MST, ela tornou-se o local de vivências educativas, capaz de ajudar na formação dos Sem Terra. (CALDART, 2000)

Esta visão de educação e de escola foi construída ao longo da trajetória histórica do MST, que simultaneamente, entendeu que a escola deve ser mantida com recursos públicos, mas que, além de ser um dever do Estado ela deve estar a serviço da comunidade. Isto significa que:

[...] a autonomia da escola pública não deve significar a impossibilidade da existência de um currículo mínimo a ser seguido por todas as unidades escolares, mas que a administração escolar deve ser descentralizada e estar sob o controle dos trabalhadores que a utilizam. (BEZERRA NETO, 1999, p. 48)

Por meio desta citação fica claro que o MST não deve assumir a responsabilidade da educação formal. O autor afirma, também que o Movimento não deseja substituir o Estado no dever de educar a sociedade. Porém, sabendo que o Estado não cumpre seu papel nos acampamentos e assentamentos e, também, da necessidade de escolarização das crianças, jovens e adultos, o Movimento buscou formas que viabilizassem escolas nestes espaços.

### 3.3.1 Escola Itinerante

Uma conquista do Setor de Educação com resultados positivos é a Escola Itinerante. Sua sistematização nos acampamentos viabiliza a luta por terra e reforma agrária. A cada nova ocupação de terra, uma das primeiras providências tomadas na prática, é em relação à educação das crianças, jovens e adultos. Ela aparece como uma necessidade a ser atendida de imediato, pois a concepção da mesma mostra a importância que tem na vida dos Sem Terra.

O objetivo da luta pela legalização desta proposta pedagógica de escola estava no sentido de ser possível seu movimento juntamente com o acampamento, ou seja, ela deveria estar no acampamento dos Sem Terra e acompanhá-lo no caso deste ter que mudar o local da ocupação. Assim, “Escola Itinerante” recebeu este nome por significar que esta escola pode acompanhar o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento.

As reivindicações da “Escola Itinerante”, enquanto proposta pedagógica específica voltada para a realidade dos acampamentos, teve todo um processo de luta por esta escola que se deu durante a década de 1990 (Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos, 2001). Sua conquista significa a possibilidade de atendimento das necessidades educacionais das crianças, adolescentes, jovens e adultos dos acampamentos. Além disso, ela viabiliza a luta pela terra, ou seja, as famílias sabendo que no acampamento tem ou terá escola, no caso de uma ocupação, fortalece as mesmas ajudando-as na permanência desta luta. Portanto esta escola tem em sua organização todas as características necessárias para o fortalecimento da luta pela terra e para a formação humana. A citação a seguir mostra em poucas palavras como ela é organizada e qual o seu principal objetivo:

A Escola Itinerante se entende como uma *escola do povo do campo*, vinculada a um Movimento Social de luta pela Reforma Agrária no Brasil. Uma escola pública estadual, com a participação dos educandos/as, dos educadores/as e toda a comunidade acampada em sua gestão, orientada pela Pedagogia do Movimento, que tem a formação do ser humano como centro, e o movimento como princípio educativo. (ESCOLA ITINERANTE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ACAMPAMENTOS, 2001, p. 74)

Através desta citação fica muito claro que o MST possui autonomia quanto a proposta pedagógica desta escola, podendo, assim, desenvolver seu Projeto de Formação do Ser Humano, podendo ter, também, no quadro de funcionários que atuam nesta escola, pessoas vinculadas ao Movimento. Porém, a mesma deve ser mantida com recursos públicos, pois o Movimento entende que não deve assumir a responsabilidade da educação formal, além de ser um dever do Estado, lhe acarretaria custos com os quais o MST não tem condições de arcar.

O início desta experiência enquanto Escola Itinerante se deu no Rio Grande do Sul, onde sua aprovação legal aconteceu em 19 de novembro de 1996. Desde então, após nove anos de funcionamento se tornou uma realidade concreta neste Estado. Há, também, outras iniciativas em outros Estados no conjunto do MST. No Paraná esta escola está presente em alguns acampamentos, proporcionando o acesso a mesma e contribuindo no processo educativo.

A organização das Escolas Itinerantes é vinculada a uma Escola Base, que tem a função dar acompanhamento pedagógico e assessoramento legal através da Direção, Secretaria, Supervisão e Orientação. A Escola base é uma escola comum, que pode ser da cidade próxima ao acampamento ou, de preferência, de um assentamento do MST. Assim, esta escola cuida do aspecto legal e pedagógico da Escola Itinerante.

Durante a pesquisa visitamos dois acampamentos aqui no Paraná para conhecermos e entendermos melhor como acontece esta realidade, ou seja, não só a Escola Itinerante, mas também um pouco da vida dos acampados.

O primeiro que visitamos foi o Acampamento Quilombo dos Palmares<sup>13</sup> localizado no município de Paranapoema no Noroeste do Estado. A área foi ocupada em 06/08/2003. É um acampamento grande, onde estavam acampadas na época da visita um número aproximado de 540 famílias. Lá fomos atendidos pela pedagoga Elaine Aparecida Lopes, que já conhecíamos de outro contato quando visitamos o Assentamento Santa Maria em Paracity. Elaine é responsável pela Escola Itinerante deste acampamento. Ela atende a todas as necessidades da escola, tanto no aspecto pedagógico como administrativo. Elaine, além de ser uma militante, também é acampada neste acampamento.

---

<sup>13</sup> A data da visita neste acampamento foi em novembro de 2005.

A Escola Itinerante dentro deste acampamento tem pouco tempo de funcionamento. Ela começou a funcionar no início de 2005, atendendo alunos da Educação Infantil, 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>14</sup>.

Segundo a pedagoga Elaine, antes de começar o funcionamento de fato desta Escola Itinerante, era feito um trabalho pedagógico com a intenção de preparar as crianças para a futura escola e também para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos apresentadas na escola que freqüentavam. Ela nos disse que o trabalho desenvolvido não atendia apenas no aspecto pedagógico. “Era feito, também, um trabalho político-ideológico, para que as crianças compreendessem os motivos de estarem acampadas com seu pais, enfim a luta pela terra e pela escola. E para os pais, no início, era um “reforço” mesmo. Mas a escola dentro do acampamento era necessária, pois estava havendo muitos problemas na escola que as crianças freqüentavam.”

A pedagoga nos contou sobre os motivos que levaram a comunidade acampada a lutar pela Escola Itinerante. Toda a situação vivida até chegar a organização escolar atual não foi simples:

Antes tínhamos um trabalho aqui dentro.[...] Porque antes eram cinco acampamentos pequenos e isolados. Aí nós estrategicamente organizamos os cinco acampamentos pequenos e formamos um só. Porque hoje no Paraná tem que ter acampamento grande. É uma estratégia para que as famílias em maior número consigam resistir. Que tenham mais resistência [...] As crianças a princípio estudavam em escolas na cidade. Com isso acontecia muitos problemas. Tudo de ruim que acontecia na escola era nossas crianças. Toda semana, toda semana era reclamação. Era reclamação lá de cima, era reclamação daqui debaixo. Era reclamação que as crianças eram... Tudo de ruim que acontecia era as crianças sem terra. Acontecia um roubo lá em cima, era nossas crianças. Acontecia um não sei o que lá que as crianças sujaram as paredes, eram as nossas crianças que iam sujas. E até hoje tivemos reclamação nesse sentido com os rapazinhos. Quando pintaram a escola, a escola sujou e foram as crianças nossa que vão sujo, os adolescentes nosso que vão sujos e ficam se esfregando na parede e as paredes ficaram sujas.

E aí o que percebemos. As crianças não estavam querendo ir mais na escola. Começou a criar um clima. Os pais vinham falar com a gente que a criança não estava querendo ir pra escola e não sabia porque era. Só que aí tinha muita reclamação. Uma mãe ou outra via alguém agredir uma criança com palavras ou agredir de outra forma. O motorista corria muito. Às vezes dirigia bêbado. Uma vez quase bateu o ônibus. E aí várias reclamações. Além disso, o nível de aprendizagem das crianças muito baixo, muito baixo. Crianças de 3ª série que ia reprovar. A escola lá em

---

<sup>14</sup> Programa de alfabetização de adultos e jovens que não tiveram acesso à escola em idade própria. É um programa pedagógico adequado aos princípios do MST.



cima só chamava agente pra falar assim: ‘Vai reprovar todas as crianças de vocês, porque não sabem nada.’ As poucas vezes que fui lá em cima era assim que eles falavam pra mim: ‘Vai reprovar tudo.’ A gente não sabia como funcionava, mas eles não sabiam que a gente também entendia. Aí, reclamação, reclamação, que nós começamos a trabalhar aqui já preparando para a Escola Itinerante: ‘Vamos trabalhar a formação do Sem Terrinha’<sup>15</sup>. No sentido de adaptar a criança dentro do acampamento. Foi uma estratégia nossa pra ver como os pais iam se sentindo no trabalho, na relação comunidade/escola, para você conseguir fazer esse paralelo e aí a criança se adaptar também. Porque eles vêm de uma outra forma de organização. Aí começamos a trabalhar a formação dos Sem Terrinha. Aí o que era, na verdade era um reforço para que eles pudessem passar de ano e nós queríamos que eles passassem para poder pegar eles no próximo ano. Trabalhamos assim uns oito meses. (LOPES, 2005)

Outro problema enfrentado com relação a efetivação da Escola Itinerante foi com relação aos pais, pois os mesmos não compreendiam como poderia funcionar uma escola dentro de um acampamento. Também havia a questão da formação dos professores. Eram poucas pessoas acampadas que possuíam alguma formação. E para os pais a pessoa que assume uma sala de aula tem que ter formação específica. Mas tinha que ser do acampamento disposta a atuar na escola, mesmo que não tivesse formação adequada. A formação pode ser adquirida durante a atuação na escola através dos cursos de formação ofertados pelo Movimento e pelo Estado. Além disso, é uma Escola Itinerante, que tem como característica principal a itinerância, ou seja, ela acompanhará as famílias caso haja mudança de ocupação. Portanto os professores tem que estarem acampados. Tudo isso está implícito no relato da pedagoga Elaine:

Aí, enquanto trabalhávamos assim, nós começamos a falar com os pais sobre a Escola Itinerante. Reunião, reunião. Reunião das direções, todas as instâncias do acampamento. Coordenação, direção, os pais, reunião separada por brigada. Hoje nós temos onze brigadas aqui dentro do acampamento. Cada onze brigada tem cinquenta famílias. Então, a gente começou a fazer trabalho brigada por brigada, explicando o que era Escola Itinerante. Porque os pais tinham insegurança e até hoje ainda tem. Eles nunca tinham ouvido falar de uma escola dentro de acampamento. Então, eles perguntavam: ‘Quem vai dar aula?’ [...] Os professores vão ser nosso. “Mas não tem formação. Como que vão dar aula?” Então, para os pais para dar aula tem que ter estudo. Tem que ter faculdade. É o professor formado. Na época nós não tínhamos professores formados. (LOPES, 2005)

<sup>15</sup> O nome *Sem Terrinha* surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo, em 1997. Elas começaram a se chamar assim durante o Encontro e o nome acabou *pegando*, espalhando-se rápido pelo país inteiro. (CALDART, 2000, p. 192)

De maneira geral, a Escola Itinerante deste acampamento está funcionando bem. A estrutura física é boa, como pode ser observada na figura 06. Os materiais utilizados para a construção da escola foram doados por simpatizantes do Movimento e construída pela comunidade acampada.

Os professores são todos acampados na área, e boa parte estão em processo de formação, porém há sim professores que possuem o curso de Magistério.

A Escola Base que atende esta Escola Itinerante é de Rio Bonito do Iguazú, no Sudoeste do Paraná. É a Escola Estadual Iraci Salete Strozake. É uma escola situada dentro de um assentamento do MST e que, segundo a pedagoga Elaine, segue a proposta pedagógica do Movimento.

A pedagoga afirma que a escola é uma grande conquista para o Movimento e para as famílias acampadas: “Porque quando vai se fazer um trabalho de frente de massa uma das perguntas que as famílias fazem é se tem escola dentro da área.” Então, para ela a escola torna-se uma estratégia de luta pela terra, pois possibilita a resistência, a resistir às dificuldades que passam no acampamento.

Quanto ao aspecto pedagógico, ou seja, o trabalho de sala de aula, segundo ela os professores tem bastante dificuldade com relação aos temas geradores, mas mesmo assim insistem neste trabalho, pois entendem que é uma forma de trabalhar com a realidade destes alunos para que possa haver uma melhor aprendizagem; ao mesmo tempo ajuda na formação político-ideológica das crianças, na compreensão não só da luta pela terra, e também no entendimento de uma realidade ampla.



**Figura 06:** Escola Itinerante: Está situada no Acampamento Quilombo dos Palmares em Paranapoema  
Fonte: Trabalho de campo, (2005).

O segundo que visitamos foi o Acampamento Sebastião da Maia, localizado no município de Querência do Norte. A visita aconteceu em meados do mês de novembro de 2005. A ocupação da área se deu em 2002, e desde o início já se pensou a escola e ela começou a funcionar. No entanto, até o momento não foi possível torná-la uma Escola Itinerante. Logo no começo do seu funcionamento era uma escola de emergência<sup>16</sup>, sendo uma extensão da Escola Municipal Chico Mendes<sup>17</sup>. Ou seja, todo o aspecto burocrático era legalizado pela escola do assentamento.

Atualmente esta escola possui autonomia quanto ao aspecto administrativo e pedagógico, sendo a mesma ligada legalmente a Secretaria de Educação do Município. O trabalho pedagógico desenvolvido não tem vínculo com a proposta do MST, apesar de

---

<sup>16</sup> Nos acampamentos, antes da conquista dos assentamentos atuais, as escolas já estavam presentes e eram chamadas “Escolas de Emergência”. Eram barracos de lona, algumas eram de sapé, ou pau-a-pique ou chão batido, não tinham carteiras, nem cadeiras e muito menos material escolar.

<sup>17</sup> A Escola Municipal Chico Mendes está localizada dentro do Assentamento Pontal do Tigre no município de Querência do Norte. Esta escola é uma escola do MST com um trabalho pedagógico voltado para a proposta do Movimento.

estar localizada dentro de um acampamento. Os professores são contratados pelo município e a maioria não possui vínculo algum com o Movimento

Na fala de uma das professoras desta escola fica clara a dificuldade em desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a proposta do Movimento. Quando ela foi questionada com relação ao trabalho com temas geradores, pois o mesmo permite a relação da realidade imediata dos alunos com conteúdos formais, esta professora diz ter dificuldade: “Até que conheço, mas eu acho que a gente precisava assim[...] de mais auxílio. De uma Orientadora, porque nossa orientadora não tem esse conhecimento.”

Para sanar este problema seria necessário que as professoras que trabalham nesta escola participassem da formação continuada promovida pelo Movimento, mas há algumas barreiras que dificultam a efetivação deste trabalho. A professora Maria Edi da Silva Comilo, diretora da Escola Municipal Chico Mendes localizada no Assentamento Pontal do Tigre, nos disse que existe um trabalho voltado para a formação dos educadores/as envolvidos com as escolas do assentamento e dos acampamentos do município, porém muitos não participam, ou por opção ou porque a Secretaria de Educação do Município não viabilizou meios para que os mesmos pudessem participar.

A formação continuada quando abriu na escola, foi enviado convite a todas as escolas e foi feito convite também prá cá, para os professores da ‘Sebastião da Maia’. Só que as professoras não tiveram oportunidade de participar porque a Secretaria de Educação não liberou. Até elas estavam preparadas para o encontro. Aí a Secretaria mandou um bilhete que eu guardo até hoje colado na minha agenda, que não seria possível dispensar.

Então, eu vejo assim, que a dificuldade não está no professor participar. Está em quem está no comando. Está usando o poder como forma de dominação. (COMILO, 2005).

Nesta escola o Movimento não tem autonomia para desenvolver um trabalho pedagógico que permita a formação de ser humano almejada por ele. Porém, o fato de estar situada dentro do acampamento possibilita a permanência das famílias no local e não desistirem da luta pela terra.



**Figura 07:** Escola Municipal Sebastião da Maia. Esta escola está situada dentro do Acampamento Sebastião da Maia no Município de Querência do Norte. Fonte: Trabalho de Campo, (2005).

### 3.3.2 A escola no assentamento: o caso das escolas “Chico Mendes” e “Centrão” em Querência do Norte

O município de Querência do Norte, como já foi relatado, possui como uma de suas características o número até considerável de assentamentos do MST. As escolas “Chico Mendes” e “Centrão” estão localizadas dentro de um dos assentamentos deste município, o Assentamento Pontal do Tigre. Estas duas escolas estão juntas, ou seja, num mesmo local do assentamento. Ambas são públicas, porém obedecem a estruturas diferentes, sendo a primeira municipal e a segunda estadual<sup>18</sup>.

A Escola Municipal Chico Mendes atende a Educação Infantil e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, onde foram matriculadas no ano de 2005 trezentas e sessenta e oito crianças, distribuídas no período da manhã e da tarde.

Quanto ao aspecto pedagógico, a escola conta com diretora, inclusive a mesma é militante do MST, duas orientadoras educacionais e com quinze professoras, sendo que

---

<sup>18</sup> Todas as informações relacionadas às escolas foram obtidas através de entrevistas com os profissionais das mesmas.

quatro são assentadas e uma professora é acampada. As outras professoras não possuem nenhum vínculo com o Movimento.

A Escola Estadual Centrão atende 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No ano de 2005 havia onze turmas, num total aproximado de trezentos alunos. Para tanto, trabalham nesta escola dezessete professores, porém tanto os mesmos quanto a diretora não possuem vínculo com o MST. Esta escola, também, tem seus alunos distribuídos nos dois períodos do dia.

A localização geográfica das duas escolas viabiliza o atendimento de filhos de agricultores integrantes do MST, num total aproximado de noventa e cinco por cento dos alunos da escola. A quantidade menor é constituída de filhos de trabalhadores rurais que trabalham em fazendas vizinhas e crianças provenientes de famílias que vivem da pesca no Rio Paraná.



**Figura 08:** Símbolos das escolas identificados pelo MST: Escola Municipal Chico Mendes e Escola Estadual Centrão.  
Fonte: Trabalho de Campo, (2005).

Mesmo antes da conquista do Assentamento Pontal do Tigre, as famílias acampadas puderam ter seus filhos estudando nas escolas dentro do acampamento. Logo no início da ocupação, em 1988, mesmo diante de muitas necessidades e de inúmeras dificuldades em um acampamento com um número aproximado de 400 famílias, os diversos setores foram

organizados internamente: a comissão de negociação, as equipes de segurança, saúde, alimentação, disciplina, formação e educação.

Como a conquista da Escola Itinerante é recente, naquela época as escolas eram chamadas de “Escolas de Emergência”. Mesmo após a conquista do assentamento no final de 1995, estas escolas continuaram funcionando. As mesmas ocupavam barraco de lona, ou eram de sapé, pau-a-pique e chão batido. Mesmo com dificuldades, conflitos, a organização interna do acampamento aliada a formação política, a escola, os atos culturais [...] aconteceram:

As nossas lutas continuaram, além do conflito, massacre e dos impasses nas negociações com o governo e o INCRA, fomos organizando espaços e fazendo trabalho de formação política com nosso povo.(LIMA; GUERRA VILLALOBOS, 2001, p. 88).

A Escola Municipal Chico Mendes e a Escola Estadual Centrão iniciaram suas atividades no início de 1996, após muitas lutas e mobilizações em frente ao Palácio do Iguçu, sede do governo do Paraná em Curitiba. O início de suas atividades se deu forma gradativa, ou seja, no começo atendeu alunos até a 6ª série do Ensino Fundamental. Somente em 1998 completou a educação básica, atendendo alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (LIMA; GUERRA VILLALOBOS, 2001, p. 89).

Até a conquista destas escolas, os professores que atuavam nas escolas de emergência eram acampados. Com a construção das atuais escolas, a contratação de professores precisou passar por um concurso, o que gerou descontentamento para os assentados, pois somente três destas professoras, que há anos trabalhavam com as crianças, conseguiram vaga definitiva. (GONÇALVES, 2003, p. 263). Este fato mostra que as escolas foram avaliadas sem que fossem consideradas suas especificidades, ou seja, o fato de estarem situadas no campo e atenderem uma comunidade camponesa e, ainda mais, famílias assentadas e vinculadas a um movimento social rural, não foram considerados. Assim, a grande maioria dos professores que trabalham nestas escolas não possuem vínculo algum com a comunidade.

No entanto, a comunidade conta com uma escola estabelecida, um bom prédio com várias salas de aula, material didático, biblioteca, laboratórios, cantina, sala de reuniões, quadra poliesportiva e um barracão que foi construído pela comunidade.



**Figura 09:** Barracão situado no pátio das escolas.<sup>19</sup>  
Fonte: Trabalho de Campo, (2005).

A realidade destas duas escolas que ocupam o mesmo espaço físico é relevante. O trabalho pedagógico de ambas é diferente. Os encaminhamentos metodológicos da Escola Municipal Chico Mendes são voltados para a realidade do campo e para a proposta pedagógica do MST, enquanto que a Escola Estadual Centrão tem algumas dificuldades com relação à metodologia do Movimento. As duas têm uma única APM (Associação de Pais e Mestres) e a participação efetiva da comunidade

Um dos problemas que atrapalham o desenvolvimento da proposta pedagógica específica do MST nestas escolas está no fato da maioria dos professores não possuir nenhum vínculo com o Movimento, nem com a comunidade do campo, uma comunidade que trás na sua história um processo de luta pela terra e por estas escolas, juntamente com um movimento social. Portanto, há a necessidade de se conhecer e compreender esta especificidade mais a forma correta de trabalhar com uma escola que tem a sua própria Pedagogia, pois a mesma está situada em um assentamento da Reforma Agrária e é considerada uma escola do MST.

---

<sup>19</sup> O mesmo foi doado pela comunidade. Sua utilidade é coletiva, sendo usado nos diversos eventos promovidos pela escola e pela comunidade em geral, grupos de jovens, associação de mulheres, recreação em geral e atividades internas do MST.



O fato dos professores da Escola Estadual Centrão não trabalharem com a realidade dos alunos desta escola, ou seja, uma escola do campo, deixa a comunidade descontente, é o que nos relata o Sr. Celso Anghinoni<sup>20</sup>:

A educação pra nós ela tem um sentido muito forte. Nós sabemos que [...] desse potencial se souber trabalhar, se souber dar uma educação a altura, faz tudo funcionar. E começa por ali<sup>21</sup>. [...] A gente manda nossos filhos pra escola. Nossos filhos passam quatro horas lá na escola em contato direto com alguém que vai ensinar alguma coisa. Nossos filhos passam quatro horas lá na escola com com alguém que vai ensinar alguma coisa que alguém escreveu e mandou ensinar. Frase importante, né? Que alguém escreveu e mandou ensinar. E daí: “Escuta, alguém sabe o autor do livro de História? Quem é ele? Por que ele escreveu tudo aquilo? Alguém sabe o nome do autor do livro de Matemática? [...] No entanto, nós mandamos nossos filhos na escola, passam quatro horas na escola. E daí? Engraçado, né? Esses dias atrás nós fizemos terra planagem. E tem um custo. Bom, eu preciso saber o rendimento que teve no trabalho do cara que me fez o serviço pra mim saber... E eu tenho que saber o perímetro da área, e eu não estudei isso. Eu sei fazer um perímetro de um quadrado, de um retângulo, de um triângulo[...] mas eu não sei fazer um perímetro que dá uma diagonal e tal, mas a minha filha está estudando e eu dei pra ela fazer. Aí eu vou verificar o livro de Matemática dela e tá lá no livro de Matemática que uma montadora produz tantas peças e não sei o que, que tem um diâmetro, que[...] e faz um monte de cálculo, tira raiz e não sei o que, e faz extração de não sei o que... Tem um monte de cálculo. Mas minha filha não soube, não soube calcular a área onde ela mora, que é a realidade dela. Lá no livro de Geografia[...] O professor pega o livro, ele ensina os diferentes solos do mundo inteiro. Vai lá pra Antártida, vai lá pra não sei o que, e ensina os negócios dos furacão, e ensina não sei o que, e tal. Quando é o professor que pediu pro filho trazer um pacotinho de terra pra fazer uma análise de solo? Pra saber o solo que existe aqui dentro do assentamento Pontal do Tigre? Qual o professor que fez isto? Então, não tão estudando? Vai estudar o que? Tem que saber a Antártida, tem que saber Europa, América Latina, o mundo? Tem que saber. Mas pelo amor de Deus, saiba o que está debaixo dos teus pés. Vai estudar o associativismo, não sei aonde que nasceu, e não sei o que[...] Tudo bem. Mas fale da associação dos plantadores de Ginseng de Querência. Me fale da COANA<sup>22</sup> e peça para os alunos pesquisar. Como é que funciona isso? Quais as diferenças entre isso e aquilo? E tal.

---

<sup>20</sup> O Sr. Celso Anghinoni faz parte da coordenação dos assentamentos e é membro da Associação de Pais e Mestres (APM) das escolas. Concedeu-nos a entrevista em novembro de 2005.

<sup>21</sup> Ele está falando sobre a função da Escola Estadual Centrão.

<sup>22</sup> COANA – Cooperativa Agropecuária Avante. Esta cooperativa é fruto do trabalho de base desenvolvido pelo MST. Ela foi criada em 05 de dezembro de 1995. Esta cooperativa “... tem se configurado como uma estrutura tática e estratégica tanto para a luta na terra, quanto para a luta pela terra. Dotada de carros, telefone, fax, computadores, salas de reunião, na sede da cooperativa organizou-se em definitivo a Secretaria do MST de Querência do Norte. (GONÇALVES, 2003, p. 232-233)

È possível perceber através deste relato que o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores está distante da realidade dos alunos desta escola, causando uma certa angústia na comunidade, pois a mesma tem clareza de como deve ser o ensino em uma escola situada no campo e com uma realidade voltada para o meio rural.

Já o trabalho pedagógico da Escola Chico Mendes busca atender a Pedagogia do MST, possuindo alguns problemas que impedem seu pleno desenvolvimento como será percebido na falas das professoras. Esta afirmação, ou seja, o fato desta escola possuir um trabalho voltado para a proposta educacional do MST, pode ser comprovada pela fala das professoras desta escola, apesar de apenas cinco professoras possuírem um vínculo mais efetivo com o Movimento:

A nossa por ser uma escola do campo e por ser uma escola do Movimento, tem uma diferença muito grande da escola lá da cidade. Até com o pessoal mesmo. Tem uma visão bem diferente da nossa escola. O pessoal que dá aula na cidade eles não querem aceitar a nossa proposta, o jeito da gente trabalhar. Como os temas geradores, causam um atrito. Porque eles acham que é errado, que a gente não deve trabalhar assim. Acham que a gente tá trabalhando, querendo seguir uma ideologia do Movimento, mas eles entendem diferente, eles acham que a gente quer formar as crianças pra ser militantes do Movimento, mas pra ser crianças, tipo assim, críticas, mas a crítica que eles falam é do lado negativo, revolucionários. (informação verbal).<sup>23</sup>

Pra mim é tranquilo trabalhar a proposta pedagógica do Movimento. Sempre trabalho com temas geradores, a gente trabalha bastante a realidade, sempre dentro da realidade. Porque é mais fácil, né. A gente mesmo que tá na alfabetização, se a gente procurar trabalhar dentro da realidade a criança entende bem melhor e ela vai ter um aprendizado melhor. (informação verbal).<sup>24</sup>

Aqui o trabalho é diferente. Aqui é mais voltado para a realidade da criança. Aqui a gente já não usa tanto o livro didático. A gente tenta buscar as origens das crianças, a cultura. É tudo voltado para a vida da criança, de uma forma ampla. (informação verbal).<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Entrevista: Osmara Ilze de Oliveira Martins é professora desta escola há três anos. Ela é professora da 2ª do E. F. Já trabalhou na escola do acampamento. Atualmente sua família está acampada aguardando terra.

<sup>24</sup> Entrevista: Maria Elza Pego de Araújo Lima é professora da 1ª série do E. F. e trabalha há seis anos nesta escola. Também trabalhou como professora no acampamento. Hoje ela é casada e é assentada.

<sup>25</sup> Entrevista: Sandra Félix da Silva trabalha há dois anos nesta escola. Ela é professora da 4ª série do E. F. Ela não possui nenhum vínculo com o Movimento, no entanto, já consegue trabalhar com a proposta do Movimento de maneira satisfatória.

Na fala da primeira professora quando ela diz que o pessoal da cidade tem dificuldade de entendimento com relação ao trabalho com temas geradores e até não aceitam essa metodologia de trabalho, tem relação com o vínculo que a escola tem com o município. Por ser uma escola municipal a administração, professores e funcionários são contratados pelo Município, tendo, portanto, que obedecer algumas normas. E, muitas vezes a orientação pedagógica oferecida pela Secretaria de Educação do Município não entra em consonância com a proposta de trabalho pedagógico do Movimento.

Através das falas destas professoras é possível perceber uma preocupação em adequar o trabalho pedagógico à Pedagogia do MST. Isso fica evidente quando dizem que procuram trabalhar por meio da realidade dos alunos, ou seja, os encaminhamentos metodológicos são pensados a partir do tema gerador, mostrando que está havendo um envolvimento por parte do professor na forma como está tornando os conteúdos trabalhados com os alunos mais significativos para os mesmos. Para se trabalhar com temas geradores não há outra saída a não ser partir da realidade vivida pelos alunos. Portanto, a realidade vivida pela criança, pelo adolescente e pelo adulto na escola, no acampamento, no assentamento, no mundo e estudada a partir de temas, possibilita a integração de disciplinas e entre as séries.

Assim, ao procurar fazer um trabalho que traz implícito uma intencionalidade pedagógica do Movimento, a escola estará buscando atingir um dos objetivos do MST, isto é, formar sujeitos livres, transformadores de uma dinâmica social:

É isto que significa uma expressão comum entre os sem-terra do MST: *o Movimento quer se enxergar na escola...* Neste sentido, tanto mais ele necessita *ocupá-la* no sentido pedagógico, ou seja, colocar as suas pedagogias em movimento.

Se o que a escola deve fazer, afinal, é ajudar a *produzir seres humanos*, é preciso, de um lado, que ela não se negue a cumprir esta tarefa, o que ainda acontece em muitas escolas atualmente, à medida que ignoram ou não enxergam os sujeitos que estão dentro dela; e, de outro, que aceite *entrar no processo* e fazer a leitura das demandas e das questões que ele vai colocando em seu movimento, às vezes mais lento, às vezes mais acelerado. Sintonia com seu tempo e com os sujeitos que nela atuam, compromisso político com a *humanização* em seu sentido mais pleno: é isto afinal que o Movimento quer ver em escolas que se assumem como vinculadas a seu projeto ou a seus princípios. (CALDART, 2000, p. 246).

Diante desta citação fica claro o compromisso que uma escola do Movimento deve ter. A busca de um trabalho de sala de aula voltado para a proposta do Movimento, diferenciado por ser uma escola do campo, uma escola e uma comunidade vinculada a um movimento social rural, o MST, é percebido na Escola Chico Mendes e confirmado pela diretora da Escola Chico Mendes: “Temos professores que realmente vestem a camisa, que realmente são militantes, que realmente são educadores e isso reflete no trabalho em sala de aula.” (COMILO, 2005)

O trabalho voltado para a realidade dos alunos, para os problemas que os mesmos vivenciam, ao mesmo tempo que se busca a superação de forma ampliada, ou seja, percebendo a situação local, nacional e no mundo, é relatado na forma como se trabalha em sala de aula:

[...] no início do ano na roda de conversa com as crianças, a gente percebeu a quantidade de lixo que gera aqui nos acampamentos e nos assentamentos. E a prefeitura tem um caminhão que passa aqui na escola uma vez por semana pegando o lixo, mas nos lotes não passa. Então, a gente vê assim bastante dificuldade dos pais com o lixo. Aí as crianças relatam que eles enterram, porque não tem onde depositar esse lixo. Se o caminhão passasse fazendo a coleta desse lixo dentro dos acampamentos e dos assentamentos, mas não passa. Então os pais enterram esse lixo, muitas vezes queimam ou enterram. [...] A partir daí, no início do ano eu fui fazer o contrato pedagógico da escola sobre “Os direitos e deveres dos educadores e educandos do campo”, foi aí que surgiu o tema lixo, porque manter a escola limpa é um dever tanto dos educadores quanto dos educandos do campo. Foi aí que surgiu o tema gerador: ‘Meio Ambiente e a Reciclagem do Lixo’. (Informação verbal).<sup>26</sup>

Nesta escola há sim um trabalho voltado para a proposta do Movimento, porém pode-se dizer que o mesmo esbarra em algumas dificuldades que impedem sua efetivação de fato. Um deles está na rotatividade de professores. Apesar de haver o curso de formação continuada que ajuda os professores no trabalho pedagógico, muitos professores quando começam a entender a proposta de trabalho e refletir isso na prática em sala de aula, precisam sair da escola e ir para outra escola. Como nos contou a professora Osmara:

---

<sup>26</sup> Professora Osmara Ilze de Oliveira Martins.

A nossa escola está sendo assim tipo um laboratório. Vem o pessoal [...] Agora mesmo, tem remoção no final do ano, já vai sair uma turma e tem tendência de chegar uma outra, pessoas novas. Sendo que nós tivemos o curso de formação continuada o ano inteiro, desde o ano passado. Então, o ano que vem certamente vai vim pessoal novo prá cá, e os que estão aqui são da cidade[...] O que não é o meu caso, a minha intenção é ficar aqui mesmo, gosto daqui e a minha intenção é ficar aqui mesmo. Então, essa rotatividade atrapalha um pouco o trabalho. (Informação verbal).<sup>27</sup>

Já a Escola Estadual Centrão procura trabalhar com a realidade dos alunos, porém os professores não trabalham com temas geradores, como afirma a diretora desta escola:

[...] agora em questão de trabalhar a realidade do aluno e voltar e saber reconhecer e valorizar, tudo isso a gente faz. É 100%? Lógico que não é. Falha a gente tem sim. Todo mundo comete falhas. Mesmo porque tem disciplina que a gente não tem nem como. Só que na medida do possível a gente faz o melhor que pode. [...] De 1ª a 4ª é diferente. Porque é um professor só, o que falhou no Português ele complementa lá em Literatura. O que falhou lá em História ele complementa na aula de Português, né?! E vai... Agora de 5ª a 8ª e Ensino Médio é diferente. Porque você tem que ter um embasamento certinho, senão a coisa escorre da tua mão igual areia. [...] Então, a questão do tema gerador é interessante, só que tem que ser uma coisa bem trabalhada, bem montadinha, porque senão não dá certo mesmo. (Informação verbal).<sup>28</sup>

Um outro fator, que na opinião da diretora da Escola Estadual Centrão, não viabilizou um trabalho mais voltado para uma escola do campo, está na falta formação sistematizada que deveria ser mantida pelo Estado:

A coordenação da educação do Campo surgiu em 2003, dentro do Estado do Paraná. Até então não existia nada. Se falava sim em Escola Rural, mas uma secretaria específica pra Educação do Campo, não tinha. Não tinha. Surgiu em 2003. Então é uma coisa nova e nós estamos em 2005. Depois a coordenação da educação do Campo aqui na escola a gente já teve [...] O primeiro Encontro Regional de Educação do Campo foi realizado aqui no 'Centrão'. [...] depois desse primeiro encontro que teve aqui, aí teve outros encontros em Faxinal do Céu sobre a Educação do Campo. Fora isso o que a gente tem recebido do Estado é material pra estudo. Agora dizer que tem um curso específico que trabalhe uma formação continuada mesmo, que de base, o Estado não tem nada. (Informação verbal).<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Professora Osmara Ilze de Oliveira Martins.

<sup>28</sup> Catherine, Diretora da Escola Estadual Centrão de Querência do Norte.

<sup>29</sup> Catherine, Diretora da Escola Estadual Centrão de Querência do Norte.

Porém, quando entrevistamos o Senhor Celso Anghinoni a respeito da formação continuada para os professores da Escola Estadual Centrão para que desta forma fosse possível levar aos professores o conhecimento necessário para um trabalho pedagógico voltado para a realidade do campo, ele se mostrou bastante preocupado e durante seu relato sobre a situação ensino-aprendizagem desta escola, nos disse:

[...] nós estamos preocupados com isto? Estamos. É aqui que vem o x da questão. Nós sentamos pra discutir isso? Sentamos. Então, lá vai nós da APM. Senta, discute. O que fazer pra que os nossos professores tenham essa técnica: do saber ensinar e do trazer... Ó, você ensina um monte de coisa, tá lá no livro, tá bom. Não sabe o autor? Não sabe. Tem coisa boa ali dentro? Tem muita coisa boa. Mas me trás a coisa pra realidade. Não trouxe. Não trouxe? Por que? As vezes não tem essa técnica, não tem essa visão e ponto. Lá vai nós da APM, discutimos: “Vamos atrás de pessoas que tem essa visão, que vem aqui ensinar quem está ensinando? Vamos. Quem seria bom?” [...] Faz a reunião com todo mundo. Não, mas isso tem custo, tem não sei o que. Bom, então vamos montar um projeto pra patrocinar esse curso, essa formação<sup>30</sup> que tem o seu custo pra não carregar o professor. Pra não sobrecarregar. [...] Conseguimos. Veio o dinheiro aqui ó pra ajudar o professor a entender tudo isso que nós pensamos e fazer o ensino. E o professor também ter essa visão do ensino voltado, na realidade. Moral da história: maioria dos professores, nem a diretora estadual. Lá vai nós fazer reunião: “Gente, isso aqui é uma formação importante. O ensino aqui não tá aquilo que nós que, não tá, não tá. Então, daqui pra frente a formação é um dever. Ninguém é obrigado a nada. Nós podia Ter citado a formação é uma obrigação. Não. A formação é um dever dos professores, é uma conquista da comunidade, é um pensamento e ponto. Vieram os professores para dar a formação. Que decepção. Então, tem coisas que a gente vai empurrando com a barriga. Tá bom. Então, não quer participar, tá bom, vamos por outros caminhos [...] (ANGHINONI, 2005).

O Sr. Celso Anghinoni ainda confirma a viabilização da proposta educacional do Movimento apenas na Escola Chico Mendes:

Aí vem a questão. Vem o problema: Eu acho que o caminhão tá atolado. Aí que eu digo. Nós conseguimos o caminhão. Taí ó, é o “Centrão”, é as professoras, é tudo. Tá tudo aí. Mas eu digo pra você: o nosso caminhão ainda tá atolado. Porque é o seguinte, pra mim, pra mim, só o primário fazer isso? É muito pouco. Eles estão fazendo.

<sup>30</sup> Ele está se referindo sobre o curso de Pós-Graduação “Lato Sensu”, em nível de Especialização pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, “Educação do Campo, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos”. Este curso teve início no final de 2003 e foi promovido pela APM destas escolas, com o objetivo de viabilizar aos professores meios que os levassem a compreensão de um trabalho pedagógico voltado para a realidade do campo. A maioria dos professores da Escola Chico Mendes participam deste curso e apenas um professor da Escola Centrão.

No entanto, como afirma Caldart (2000, p. 247-248):

[...] o processo de transformação da escola é lento, feito de pequenas coisas e de muita reflexão coletiva, formação de educadores, acompanhamento pedagógico, também é verdade que existem alguns detalhes que podem provocar mudanças de atitude, de postura diante da tarefa de educar, que fazem então toda a diferença, mas que ainda não sabemos explicar muito bem como se processão.

Desta mesma forma acredita a professora Maria Edi, diretora da Escola Chico Mendes:

Se a proposta fosse estendida até a 8ª série, os alunos teriam condições de bancar uma proposta. Eles teriam condições de realmente fazer uma pesquisa participante dentro da escola, de proporcionar temas geradores. Eles teriam condições do Grêmio estudantil da escola ser realmente um Grêmio Estudantil. [...]

Eu acredito que isso vai mudar. Tenho certeza que isso vai mudar. Com a Pós-Graduação, com os cursos voltados para a educação do Campo, já mudou muito. Por isso acredito na mudança. Eu acredito que a educação sempre está num processo em construção. E eu acredito muito no ser humano.



**Figura 10:** Escola Municipal Chico Mendes.  
Fonte: Trabalho de Campo, (2005).



**Figura 11:** Do lado esquerdo da foto, parte da Escola Municipal Chico Mendes; ao A Escola Estadual Centrão.

Fonte: Trabalho de Campo, (2005).



**Figura 12:** Alunos da Escola Municipal Chico Mendes ensaiando uma peça teatral.

Fonte: Trabalho de Campo, (2005).





**Figura 13:** Alunos da Escola Municipal Chico Mendes estudando ao ar livre.  
Fonte: Trabalho de Campo, (2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência de todo o contexto histórico do Brasil, a luta dos trabalhadores rurais sem-terra não é recente, pois os acontecimentos políticos e econômicos relacionados ao campo, sempre levaram e ainda levam a exclusão e expropriação dos menos favorecidos financeiramente em favor de uma política de desenvolvimento do país.

O Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, mostrou que ao se organizarem coletivamente, a luta não só por terra, mas por dignidade com todos os seus direitos relacionados à cidadania, seria possível. Muitas foram as conquistas, dentre elas está a educação pública e de qualidade.

O MST tem na educação a “cura” dos males vividos em nossa sociedade. Desta forma, o Movimento entende que há a necessidade de se fazer a Reforma Agrária, mas também o investimento na educação é tanto quanto necessário. Para o MST só através da educação se construirá a sociedade socialista, onde não haverá as desigualdades sociais. Onde a solidariedade fraterna entre as pessoas será uma realidade e a relação entre exploradores e explorados será algo de um passado histórico capitalista.

A educação para o MST é entendida como o caminho que levará a uma sociedade mais justa. Nesse sentido o trabalho desenvolvido pelo Setor de Educação do Movimento visa atender a todas as idades de seus integrantes. Assim, muitas pessoas têm acesso à escola no meio rural por intermédio de sua participação na luta pela terra. As escolas dentro dos acampamentos, ou seja, as Escolas Itinerantes, foram uma das alternativas encontradas pelo MST para atender não só as crianças acampadas, mas também os jovens e adultos que não tiveram condições de freqüentar a escola no tempo adequado.

A formação humana para o Movimento é ampla e se desdobra em questões específicas da formação dos sujeitos Sem Terra. Diante desta afirmação cabe ressaltar que a educação para o MST, não é apenas escolarização das crianças acampadas e assentadas. Todas as ações vividas por causa da luta pela terra e por direitos aos trabalhadores rurais levam a construção de conhecimentos nem sempre sistematizados. O ato de ocupar, acampar, dividir tarefas, a ajuda mútua, as assembléias, a mística, a disciplina[...] permitem aprendizados que o conhecimento sistematizado ou as experiências adquiridas ao longo da vida, não se efetivaram.

Porém, a escola tem grande importância para o MST. Ao mesmo tempo que há a certeza de que a escola não tem a força pedagógica que garantirá a formação dos Sem Terra, ela possui a capacidade de ajudar na derrubada de idéias, de ideais, de convicção, de valores. Essa mudança é possível através de um trabalho pedagógico voltado para a realidade do campo e dos trabalhadores rurais. O Movimento tendo objetivos amplos voltados para a transformação social, tem na sua proposta de educação a construção de uma escola diferente.

Diante da grandiosidade que é a proposta de educação do MST, corre-se o risco de não abordar detalhes importantes, que infelizmente podem não ter sido correspondidos nos limites desse trabalho. Mas o que foi apreendido e vivido permitiram ricas aprendizagens.

O processo de formação pelo qual passam os integrantes do MST viabiliza conhecimentos que os tornam sabedores dos porquês do contexto no qual estão inseridos. Tal processo é amplo, porém foi possível compreender que o caminho percorrido pelo sujeitos Sem Terra na busca de justiça e dignidade de vida, é o correto e está dando bons resultados. Este caminho é a educação, que acontece em todos os atos do Movimento.

A afirmação e a convicção do fato de ser Sem Terra e, portanto, ter o direito e o dever de estudar, deu a escola um sentido muito maior do que ela é enquanto instituição educacional considerada em si mesma. A conquista da Escola Itinerante nos acampamentos mostra o quanto a educação é importante para o Movimento.

As escolas visitadas durante o desenvolvimento da pesquisa, tanto as Escolas Itinerantes, quanto as escolas do assentamento, mostraram duas realidades bastante diferentes. Essa diferença marcou-se com maior ênfase em relação ao envolvimento das pessoas com o MST e com a proposta de educação deste.

Na Escola Itinerante de Paranapoema ficou claro que mesmo diante de muitas dificuldades, acontece de fato um trabalho voltado para a luta pela Reforma Agrária. Nesta escola as atividades pedagógicas estão voltadas para a Pedagogia do MST, onde não só a mística está presente no cotidiano escolar dos alunos, mas toda a metodologia que possibilita o conhecimento necessário para o entendimento da luta pela Reforma Agrária e pela construção de uma nova sociedade.

Já na escola do Acampamento Sebastião da Maia em Querência do Norte, o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças não está pautado na proposta educacional do MST. Este fato se dá porque a escola situada dentro deste acampamento

não é do MST. Então, tanto as professoras, quanto as atividades pedagógicas desenvolvidas não estão voltadas para o pensamento de educação do Movimento. Mas, há um ponto positivo, ou seja, a escola dentro deste acampamento possibilita a permanência das famílias no mesmo, esperando pela terra. Esta situação mostra o quanto a escola é importante na luta pela terra, mesmo que muitas vezes os pais não têm a mesma dimensão de “Escola” e de “Educação” que tem o Movimento.

Já as duas escolas que visitamos localizadas dentro do Assentamento Pontal do Tigre em Querência do Norte, mostraram realidades bastante diferentes em relação às escolas dos acampamentos. As diferenças estão relacionadas, não só na estrutura organizacional de escola e de condição das famílias, mas também no desenvolvimento da Pedagogia do MST.

Estas duas escolas, ou seja, a Escola Municipal Chico Mendes e a Escola Estadual Centrão, possuem trabalhos pedagógicos diferenciados entre si.

A primeira trabalha com a proposta pedagógica do MST, tendo a realidade dos alunos, que são todos moradores do meio rural, como norteadora das atividades desenvolvidas. Nesta escola busca-se um trabalho que desenvolva nas crianças o sentimento de pertencimento ao campo e ao MST, ou seja, atividades como a entoação do hino do Movimento e a prática da mística, permitem a construção da identidade Sem Terra. Além disso as atividades pedagógicas relacionadas aos temas geradores, viabilizam a compreensão de realidades e problemas vivenciados pelos assentados, possibilitando a aprendizagem de conteúdos que se tornam significativos para os estudantes.

Um dos fatos que ajuda na efetivação de um trabalho voltado para a proposta do MST está nos professores, que além de procurarem adaptar o trabalho a esta proposta e a esta realidade, muitos são integrantes do Movimento. Além disso, há o fato da diretora ser militante do Movimento, o que leva a um incentivo para a prática desta proposta educacional.

Já a segunda escola encontra algumas dificuldades em desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a Pedagogia do MST. O fato dos professores não serem integrantes do MST e não terem nenhum vínculo com o meio rural não possibilita um maior envolvimento com a comunidade assentada e com a proposta de ensino almejada pelo Movimento. A queixa percebida na fala dos membros da Associação de Pais e Mestres (APM), sendo estes pais de alunos desta escola, assentados e militantes do MST, é

que não existe interesse por parte dos professores em compreender e se envolver com a proposta de educação do MST.

Em contra partida os professores afirmam trabalhar com a proposta educacional do Movimento. Porém, ficou claro que há um equívoco na compreensão desta proposta, pois estes professores afirmam que trabalham: a história do MST; a forma como se deu a ocupação da área onde as famílias dos alunos estão assentadas; enfim, questões que dão conhecimento quanto a organização do MST. A proposta de educação do MST diz que, além disso, é preciso desenvolver um trabalho pedagógico que possibilite aos alunos o conhecimento da sua realidade próxima, com condições de fazer relação com outras realidades, não só em nível local, mas também nacional e internacional. Ou seja, um trabalho pedagógico que leve a conscientização das realidades, assumindo uma posição epistemológica .

A realidade percebida nesta escola nos mostrou que estava havendo um certo conflito entre a diretora, os professores e a APM. Esta situação estava posta justamente por causa do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores que não estava embasado na proposta do MST e, também, por causa da eleição para a escolha de diretor da escola, onde os candidatos eram professores sem nenhum vínculo com o Movimento. Outro fato que viabilizou toda esta situação foi a gestão da diretora, que teve na sua prática um trabalho, segundo membros da APM, pouco ligado à realidade dos alunos e ao Movimento. Todo este contexto dificultou um pouco o andamento da nossa pesquisa com relação ao acesso não só aos professores, mas também aos alunos, pois estes se mostraram arredios.

As quatro escolas que visitamos, ou seja, a Escola Itinerante do acampamento de Paranapoema, a Escola Municipal situada dentro do acampamento de Querência do Norte e as duas escolas do Assentamento Pontal do Tigre, nos mostraram diferentes envolvimento com a Pedagogia do MST. Este envolvimento era maior ou menor dependendo da situação organizacional de ambas.

O mesmo foi percebido em relação às famílias. Nos acampamentos as pessoas, por causa das vivências culturais ali apreendidas e pela formação político-ideológica, tornam-se mais ligadas ao Movimento, à luta pela terra e pela Reforma Agrária, tornando-se também mais humanas. Já no assentamento este envolvimento não é tão intenso quanto nos acampamentos.

Outra situação percebida e nos impressionou muito, foi a garra de alguns militantes. Esta observação nos mostrou que o ser humano quando levado à conscientização dos fatos

é capaz de lutar por uma coletividade, por um bem maior, por uma sociedade melhor. Deixa de pensar apenas em si mesmo. Através de um trabalho intencional o MST provoca nos seus militantes a conscientização, ou seja, as pessoas tomam posse da realidade. Esta conscientização leva a uma posição utópica frente ao mundo. Portanto, o conhecimento adquirido através do movimento da luta pela terra e pelos direitos de cidadãos, torna os militantes do MST, não só detentores de um conhecimento sistematizado, crítico, mas também mais solidários, mais humanos, capazes de enxergar e sonhar com uma sociedade sem exploradores e sem explorados. Utópicos. Portanto, portadores de esperança.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF, 1999. (Coleção de cadernos por uma educação básica do campo; 2).
- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BOGO, Ademar. *O vigor da mística*. São Paulo: MST, 2002. (Caderno de cultura, 2).
- BONIN, A. A. et al. *Movimentos sociais no campo*. Curitiba: Edições Criar, 1987.
- BRANDÃO, Elias Canuto. *História social: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari*. Maringá: Massoni, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001*. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 1996*. Brasília, DF: Subsecretária de Edições Técnicas, 1997. 48 p.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: CONTRIBUIÇÕES para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, 2004. p. 13-52. (Coleção de cadernos por uma educação básica do campo; 5)
- \_\_\_\_\_. Traços de uma identidade em construção. In: IDENTIDADES e políticas públicas. Brasília, 2002, p. 25-36. (Coleção de cadernos por uma educação do campo; 4).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANCIAN, Nadir Aparecida. *Cafecultura paranaense: 1990/1970*. Curitiba: Grafipar, 1981.
- CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- FABRINI, João Edmilson. *Os assentamentos de trabalhadores Sem-Terra: experiências e lutas no Paraná*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERREIRA, Ângela Duarte Damasceno. Movimentos sociais rurais no Paraná – 1978-1982. In: BONIM, Anamaria Aimoré et al. *Movimentos sociais no campo*. Curitiba: Edições Criar, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FUNDAÇÃO ÉDISON VIEIRA. *Nova configuração espacial do Paraná*. Curitiba: IPARDES, 1983.

\_\_\_\_\_. *Conseqüências sociais das transformações tecnológicas na agricultura do Paraná: texto síntese*. Curitiba: IPARDES, 1985.

GOHN, Maria da Glória. *Mídia, terceiro setor do MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GONÇALVES, Sérgio. *O MST em Querência do Norte – PR: da luta pela terra à luta na terra*. Maringá: UEM, 2003. Relatório de Qualificação (Mestrado em Geografia).

GORGEN, Frei Sérgio Antônio ; STÉDILE, João Pedro (Org.). *Assentamentos: a reposta econômica da reforma agrária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GRAZIANO DA SILVA, José. *Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura*. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. *Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1978.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

HARACENKO, Adélia Aparecida de Souza. *Querência do Norte: uma experiência de colonização e reforma agrária no Noroeste Paranaense*. Maringá: Massoni, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas públicas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.



LIMA, Aparecida do Carmo; GUERRA VILLALOBOS, Jorge (Org.). *Abrindo novos horizontes na reforma agrária*. Maringá: Eduem, 2001.

LOPES, Ana Yara Dania Paulino. *Pioneiros do capital: a colonização do Norte do Paraná*. 1983. Dissertação (Mestrado)- USP, São Paulo, 1983. Versão revisada em maio de 1989.

MARTINS, Fernando José. *Gestão e democracia e ocupação da escola: o MST e a Educação*. Porto alegre: EST Edições, 2004.

MARTINS, José de Souza. *A militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. São Paulo: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MST. *Princípios da educação no MST*. 3. ed. São Paulo, 1999. (Caderno de educação, 8).

MST. *Como fazer a escola que queremos*. São Paulo, 1992. (Caderno de educação, 1).

MST. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às Escolas*. São Paulo, 2001. (Boletim de educação, 8).

MST. *Como fazemos a escola de educação fundamental*. Porto Alegre, 2004. (Caderno de Educação, 9).

MST. *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. São Paulo, 1999. (Caderno de Formação, 18).

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. et al. (Org.). *Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1994.

MORIGI, Valter. *Escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORISAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A agricultura camponesa no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. *A geografia das lutas no campo*. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2002.

PRADO JÚNIOR, Caio. *A questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1971.

RECH, Gisele. Nem todos os índios comemoram: Aldeia em Piraquara pena para conseguir manter as tradições dos antepassados indígenas. *Jornal O Estado do Paraná*, abr. 2005. p. 7.

ROSA, Maria Cristina. *Semeando os fios (re)colhendo a trama: estudo da produção de algodão no Assentamento de Bóias Frias de Querência do Norte – 1983 a 1988*. 1988. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Educação)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro-SP, 1988.

SERRA, Elpídio. A reforma agrária e o movimento camponês no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 11., 1992, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade estadual de Maringá, 1992. p. 108-138.

\_\_\_\_\_. A reforma agrária no Brasil e suas implicações sócio-econômicas. *Boletim de Geografia da Universidade Estadual de Maringá*, Maringá, ano 17, n. 1, p. 147-151, 1999.

\_\_\_\_\_. A reforma agrária no Noroeste do Paraná e o Assentamento de Paranacity. *Boletim de Geografia da Universidade de Maringá*, Maringá, ano 15, n. 1, p. 41-45, 1997.

\_\_\_\_\_. *O processo de ocupação e a luta pela terra agrícola no Paraná*. 1991. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Rio Claro, 1991.

SEVERINO, J. S. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

STÉDILE, João Pedro; Frei Sérgio. *A luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Página Aberta, 1993.

\_\_\_\_\_. *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2002.

WESTPHALEN, M. C.; MACHADO, B. P.; BALHANA, A. P. *Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná moderno*. Boletim da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, n. 7, p. 1-27, 1968.

SOUZA, M. A. Educação em assentamentos rurais. In: VILLALOBOS, J. U. G. *História, conhecimento e educação*. Maringá, Programa de Pós-Graduação em Geografia-UEM, 2000.

## ANEXOS

**CELSO ANGHINONI<sup>31</sup>**

O Sr. Celso Anghinoni faz parte da coordenação dos assentamentos em Querência do Norte e é membro da Associação de Pais e Mestres (APM) das Escolas localizadas no assentamento Pontal do Tigre.

**O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores que atuam nas escolas do Assentamento Pontal do Tigre: Escola Municipal Chico Mendes e Escola Estadual Centrão:**

A educação pra nós ela tem um sentido muito forte. Nós sabemos que desse potencial se souber trabalhar, se souber dar uma educação a altura, faz tudo funcionar. E começa por ali<sup>32</sup>. Nós não tivemos essa oportunidade, a maioria não teve essa oportunidade. Portanto, há uma diversidade muito grande de idéias entre nós e os alunos. A gente não teve essa oportunidade de um estudo, de ter estudado e não tiveram como nós essa preocupação, um pouco que a gente estudou de ter dado uma educação, um ensino, da forma como que nós estamos pensando. A gente foi agora nesse debate de estudos e tal, porque às vezes o nosso povo devido essa falta de estudo, essa falta de um conhecimento maior, às vezes tem dificuldade de entender o que é essa educação e tal, o que é isso? E daí a gente colocava nos grupos, discutia e incrível né, quando a gente parte pros grupos, parte pra discussão, pequenas frases tem uma grande expressão. Nossos grupos, nosso povo, embora com toda essa dificuldade de entendimento, mas pequenas frases faz grande diferença. E, teve muitos: “Pois é, né?!” A gente manda nossos filhos pra escola. Nossos filhos passam quatro horas lá na escola em contato direto com alguém que vai ensinar alguma coisa. Nossos filhos passam quatro horas lá na escola com alguém que vai ensinar alguma coisa que alguém escreveu e mandou ensinar. E daí: “Escuta, alguém sabe o autor do livro de História? Como é que é o nome do livro de História? Quem é ele? Por que ele escreveu tudo aquilo? Alguém sabe o nome do autor do livro de Matemática? [...] No

---

<sup>31</sup> O Sr. Celso Anghinoni nos concedeu entrevista sobre o trabalho pedagógico do MST desenvolvido nas escolas do assentamento. Esta entrevista aconteceu no mês de novembro de 2005

<sup>32</sup> O Sr. Celso Anghinoni está se referindo às escolas situadas dentro do Assentamento Pontal do Tigre.

entanto, nós mandamos nossos filhos na escola. Passam quatro horas na escola... Esses dias atrás nós fizemos terra planagem. E tem um custo. Bom, eu preciso saber o rendimento que teve no trabalho do cara que me fez o serviço pra mim saber[...] E eu tenho que saber o perímetro da área, e eu não estudei isso. Eu sei fazer um perímetro de um quadrado, de um retângulo, de um triângulo[...] mas eu não sei fazer um perímetro que dá uma diagonal e tal, mas a minha filha está estudando e eu dei pra ela fazer. Aí eu vou verificar o livro de Matemática dela e tá lá no livro de Matemática que uma montadora produz tantas peças e não sei o que, que tem um diâmetro, que[...] e faz um monte de cálculo, tira raiz e não sei o que, e faz extração de não sei o que[...] Tem um monte de cálculo. Mas minha filha não soube, não soube calcular a área onde ela mora, que é a realidade dela. Lá no livro de Geografia[...] O professor pega o livro, ele ensina os diferentes solos do mundo inteiro. Vai lá pra Antártida, vai lá pra não sei o que, e ensina os negócios dos furacão, e ensina não sei o que, e tal. Quando é o professor que pediu pro filho trazer um pacotinho de terra pra fazer uma análise de solo? Pra saber o solo que existe aqui dentro do assentamento Pontal do Tigre? Qual o professor que fez isto? Então, não tá estudando? Vai estudar o que? Tem que saber a Antártida, tem que saber Europa, América Latina, o mundo? Tem que saber. Mas pelo amor de Deus, saiba o que está debaixo dos teus pés. Vai estudar o associativismo, não sei aonde que nasceu, e não sei o que[...] Tudo bem. Mas fale da associação dos plantadores de Ginseng de Querência. Me fale da COANA<sup>33</sup> e peça para os alunos pesquisar. Como é que funciona isso? Quais as diferenças entre isso e aquilo? E tal. Aí me vem um negócio na cabeça: nós estamos preocupados com isto? Estamos. É aqui que vem o x da questão. Nós sentamos pra discutir isso? Sentamos. Então, lá vai nós da APM. Senta, discute. O que fazer pra que os nossos professores tenham essa técnica: do saber ensinar e do trazer[...] Ó, você ensina um monte de coisa, tá lá no livro, tá bom. Não sabe o autor? Não sabe. Tem coisa boa ali dentro? Tem muita coisa boa. Mas me trás a coisa pra realidade. Não trouxe. Não trouxe? Por que? As vezes não tem essa técnica, não tem essa visão e ponto. Lá vai nós da APM, discutimos: “Vamos atrás de pessoas que tem essa visão, que vem aqui ensinar quem está ensinando? Vamos. Quem seria bom?” [...] Faz a reunião com todo mundo. Não, mas isso tem custo, tem não sei o que. Bom, então vamos

---

<sup>33</sup> COANA – Cooperativa Agropecuária Avante. Esta cooperativa é fruto do trabalho de base desenvolvido pelo MST. Ela foi criada em 05 de dezembro de 1995. Esta cooperativa “[...] tem se configurado como uma estrutura tática e estratégica tanto para a luta na terra, quanto para a luta pela terra. Dotada de carros, telefone, fax, computadores, salas de reunião, na sede da cooperativa organizou-se em definitivo a Secretaria do MST de Querência do Norte. (GONÇALVES, 2003, p. 232-233)

montar um projeto pra pratocinar esse curso, essa formação<sup>34</sup> que tem o seu custo pra não carregar o professor. Pra não sobrecarregar. [...] Conseguimos. Veio o dinheiro aqui ó pra ajudar o professor a entender tudo isso que nós pensamos e fazer o ensino. E o professor também ter essa visão do ensino voltado, na realidade. Moral da história: maioria dos professores, nem a diretora estadual. Lá vai nós fazer reunião: “Gente, isso aqui é uma formação importante. O ensino aqui não tá aquilo que nós qué, não tá, não tá. Então, daqui pra frente a formação é um dever. Ninguém é obrigado a nada. Nós podia ter citado a formação é uma obrigação. Não. A formação é um dever dos professores, é uma conquista da comunidade, é um pensamento e ponto. Vieram os professores para dar a formação. Que decepção. Então, tem coisas que a gente vai empurrando com a barriga. Tá bom. Então, não quer participar, tá bom, vamos por outros caminhos, vamos com nossos técnicos.

Aí vem a questão. Vem o problema: eu acho que o caminhão tá atolado. Aí que eu digo. Nós conseguimos o caminhão. Tá ó, é o “Centrão”, é as professoras, é tudo. Tá tudo aí. Mas eu digo pra você: o nosso caminhão ainda está atolado. Porque é o seguinte, pra mim, pra mim, só o primário fazer isso? É muito pouco, eles estão fazendo.

[...]

Nós compramos o caminhão. E de repente nós se afastamos desta conquista. Nós não ligamos mais pra essa conquista. Que também tem isso. Então, nós voltamos. Que pra nós era uma preocupação. Quando nós vamos numa assembleia, 150, 180 pessoas adultas, foras as crianças. Muita gente. Sem fazer qualquer promoçõzinha da escola: dia dos pais, dia das mães, dia das crianças, semana cultural, não sei o que. Dava um fervo de gente ali na escola, uma animação, jogos[...] Aquele ambiente gostoso. E de repente isso foi diminuindo. Nós fomos na assembleia ali, que mandou convite pra todos os pais: Nó! Daí nós ficou bravo, né?! Então, isto do Colégio Estadual. Professores, diretores e nós membros da APM. Cadê o nosso povo? Onde está os nossos companheiros? Pra nós vim aqui e [...] Então [...] E aí como nós tinha começado, como nós tinha começado a discutir essa questão nos grupos, a preocupação, a preocupação dos professores, da diretora e dos nossos filhos!!! Foi o pior: “O que que estão querendo discutir? Por que que estão

---

<sup>34</sup> Ele está se referindo sobre o curso de Pós-Graduação “Lato Sensu”, em nível de Especialização pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, “Educação do Campo, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos”. Este curso teve início no final de 2003 e foi promovido pela APM destas escolas, com o objetivo de viabilizar aos professores meios que os levassem a compreensão de um trabalho pedagógico voltado para a realidade do campo. A maioria dos professores da Escola Chico Mendes participam deste curso e apenas um professor da Escola Centrão.

discutindo? O que que vocês estão querendo implantar? Isso é uma ditadura.” Ó! Palavras de professor. Isso é uma ditadura. Palavras de professor. “Vocês estão fazendo coisas por baixo do pano.” Meu Deus do céu! Por baixo do pano? Indo lá no grupo e dizendo o grupo todo tá convidado pra discutir, o quê? Educação. Ir lá no outro grupo, onde sabe que tem pais que mesmo que não tem os filhos na escola, mas isso aí é uma conquista que vai servir pros netos, vai servir pra [...] enfim. Isso daí não é dos pais que tem filhos, é da comunidade, acima de tudo. Não é? Ir lá discutir: “Isso aí é uma ditadura.” Olha o nível! E daí? Por que que nós acordamos pra isso? Nós acordamos pra isso porque agora vai ter eleição. Chegamos tarde? Chegamos tarde. Mas chegamos. Não é o momento de nós darmos “um tcham?”. Péis no chão de novo e tal. Damos uma avaliada. Quem são os candidatos? Quais as propostas dos candidatos? Por que? Porque nós deixamos meio solto. E nós deixamos na mão de uma pessoa, e deixamos [...] Deixamos solto não, a comunidade não participou e nós não fizemos nada. Então agora, nós queremos que a comunidade acorde de novo, se levante, pense e dá uma direção. Com propostas da comunidade. Uma direção. Qual a direção? Essa visão de educação que nós queremos. É isso, ou não é isso. Ou aquilo que tá vindo aí. Tá bom. Suficiente. Muito bem, obrigado. Então não se discute. Mas essa visão é boa? Se é boa vamos implantar ela? Vamos ter dificuldades? Muitas. Quais as dificuldades que vêm pela frente? A maioria dos professores estão aqui, mas estão pensando em pegar aula em outro lugar. E vão pegar. Então?! Nós sentamos no início do ano com todos os professores, com a diretora, com todo mundo. Nós falamos: “Olha aqui a gente pensa assim. Aqui é assim... Aqui é assim [...]” Só que não teve da nossa parte uma cobrança mais [...] Outra coisa, nós estamos achando que na assembléia, na assembléia nós entramos [...] Tipo assim, ela<sup>35</sup> mandou... preparou os alunos. Eu senti isso. Não mandou para todos os pais, mandou... vem o Celso, vem ele, pá, pá, pá [...] porque eles sentaram com os alunos querendo espremer nós. Aquilo que eu falava, ó [...] Vamos discutir aquilo que o pensamento e tal, mesmo porque vem o próximo ano. Não. Só nos questionando. É diferente. Então [...] E os pais? Daí a gente dizia: Cadê a comunidade? E outra coisa, os alunos foram tão mal preparados que de repente a assembléia esta esvaziada. E aí não sei dizer. Cadê os teus alunos professora? Que falta de educação é essa? Dos alunos ter levantado daqui, ter saído. Isso aí não tem bom significado. Não tem. O aluno que é educado fica aí. Se aprendeu pra entrar na discussão e não sei o que, fica aí, participa, e não sei o que. E de repente tinha 2 ou 3 ali. Esvaziou tudo. E estava nós numa

---

<sup>35</sup> O Sr. Celso Anghinoni está se referindo a diretora de Escola Estadual Centrão.



situação de desentendimento na última assembléia. E aí que a gente percebeu como tá longe os nossos pensamentos. Nós com a diretora e os professores da Escola Estadual. Como tava longe! No final, a gente foi, foi, o Delfino ele muito bom pra isso. Foi apaziguando, apaziguando. E daí a gente foi vendo que não adianta [...] Nós estamos no final do ano. Não é bom pra ninguém. Mesmo pra esse pessoal de fora, como diz o ditado: “Nós queremos conquistar, nós não queremos afastar.” Não entenderam? Não entenderam. Então vamos apaziguar. Então, agora vamos montar uma proposta. Porque vem o próximo ano pela frente. Então pouco importa o que a gente pensa [...] O professor cria um carisma com o aluno, que uma coisa não tem nada a ver com a outra. E nós falamos: não nada de pessoal, nós queremos discutir o que tá aqui dentro. Não é [...] “Esse cara é bonzinho.” Sim é bonzinho. É uma boa pessoa. Então [...] Mas quero saber o que você tem pra ensinar pra ele, pra libertar ou pra ele se tornar um escravo daquilo que aprende ou desaprende. Então, o nosso conflito táí. Não queremos dizer que você não presta. A tuas idéias pra nós têm que mudar. Você tem que entender que você está dentro de uma comunidade. O professor [...] Quem é o professor? O professor tem que ser o pesquisador da comunidade. Às vezes tá passando por um determinado problema e tal que você pode levar pra dentro da sala de aula. Você tá estudando os insetos na tua aula de Ciências, na tua aula de Biologia e tal um monte de bichinhos, de insetos do mundo. Então... Me vai, me pede pro filho trazer qual o principal inseto que existe na lavoura de vocês. “Ah! Tem [...]” “Ó nós estamos com um problema da bicheira da raiz.” “Então vamos estudar o que é a bicheira da raiz e vamos pedir, às vezes, não sei, lá na Universidade de Maringá alguém que estuda isso daí e diga qual o produto natural [...] Por que? Porque aqui os técnicos falam que pra bicheira da raiz tem que usar “Furadan”, que é a base de “Carbofuran”, que é o pior veneno que existe na face da terra, agressivo à natureza.” Então me estuda isso daí.

## **PROF<sup>a</sup> EDLA DE ARAÚJO LIRA SOARES**

Professora da Universidade Federal de Pernambuco, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foi membro por dois mandatos, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e hoje, é membro do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco e Secretária de Educação do Município do Recife.

### **Bases para Construção de uma Política Nacional de Educação do Campo**

Num primeiro momento eu quero fazer uma reflexão introdutória tratando de três pontos: o primeiro ponto é o que eu chamo de “Educação do Campo e modos de pertencimento, das pessoas e dos grupos sociais, as comunidades, as cidades, ao país, ao mundo e a história da humanidade”. Então, neste primeiro ponto eu gostaria de conversar um pouco sobre os modos de pertencimento. Dentro desta idéia de modo ou modos de pertencimento, eu queria tratar o tema diversidade e homogeneização, um elemento ou outro. Um segundo elemento é “O outro, vocês, nós, na condição de protagonista e de sujeito da história”. O terceiro ponto é “Educação e Identidade Camponesa”. Com estes três elementos: diversidade e homogeneização, o outro na condição de protagonista e sujeito da história, educação e identidade camponesa, são três elementos do item “Educação do Campo e modos de pertencimento”.

Um segundo item é “O direito e a política de Educação do Campo”. O terceiro “A história como espaço da intenção humana”. E finalmente, “As bases para a política de Educação do Campo”.

Eu queria, ainda no início, ressaltar a importância dessa iniciativa. Dizer que, não sei se está aqui Antonio Munarim e a Equipe, parabenizar pela competência, disponibilidade e esforço que eles tem demonstrado na realização desses Seminários Estaduais, ao longo desses 1 ano e meio, 2 anos. E parabenizar a Secretaria de Educação

do Estado com as outras instituições, que se articularam para fazer com que acontecesse os Seminários de Educação, nós entedemos, posso mudar a partir da colocação de vocês, que até o momento a discussão da educação contextualizada, eu acho que nós estamos numa conjuntura específica, contextualizada, num processo de elaboração de uma política pública de Educação do Campo, remete necessariamente ao que nós chamamos de modo, no singular, ou modos de pertencer ou de pertencimento desses grupos e pessoas às suas comunidades, ao país, ao mundo e a própria trajetória da humanidade. Eu digo modo ou modos, porque eu acho que há uma disputa nas sociedades de modos de pertencimento. Tem uns hegemônicos e outros lutando pela hegemonia. Neste sentido é que eu acho que é legítimo dizer que não existe apenas o modo hegemônico. Existe modo que a sociedade brasileira, como todas as outras sociedades, disputam projetos de subjetivação, ou seja, de constituição de identidades das pessoas e dos movimentos, e disputam o convencimento de cada um de nós em relação a posição que a gente ocupa na sociedade onde a gente vive. Então, dentro deste ítem eu gostaria de dizer que a gente tem que considerar pelo menos três aspectos. O primeiro deles, e aí eu acho que é muito importante na discussão da Educação do Campo, é o reconhecimento do diverso e do diferente. O reconhecimento do diverso e do diferente que se faz em oposição, em oposição mesmo a uma visão homogeneizadora de mundo, de escola, de cidade, de campo, de pessoas e de espaços sociais de convivência. Então, é o reconhecimento da diversidade em oposição. Eu acho que não dá para combinar e nem articular a homogeneização. Melhor dizendo, a gente conseguir resolver do ponto de vista da nossa população e da nossa compreensão, e há confusões estabelecidas entre igualdade e homogeneidade. Isso é muito importante, principalmente porque se nós não resolvermos essa confusão entre igualdade e homogeneidade, nós não vamos criar as condições para reverter uma visão negativa que é meio da comparação que faz entre os diversos espaços sociais da vida do Brasil. Como por exemplo, o caso do campo e da cidade, o caso do urbano e do rural. Onde o campo ou rural aparece identificado como atraso, e os avanços do campo aparecem como uma aproximação maior ou menor que consegue com a cidade. Evidentemente é uma aplicação do princípio da homogeneização, ou seja, uma visão de campo que tem que ser homogeneizada com relação à diversidade que é a cidade. Do ponto de vista da educação escolar, a homogeneização cria um problema mais grave ainda, no meu entendimento, porque influenciou decisivamente na legislação educacional que estabelece ou que o campo é um prolongamento da cidade ou estabelece que campo deve se aproximar da

cidade. Ele é viabilizado através de vários espaços, vários espaços mesmos. Não se restringe, como durante muito tempo nós pensamos, ao espaço particular da educação familiar. Não é verdade que a famosa educação doméstica, quem se lembra disso? Que o menino chegava na sala de aula, dependendo dos costumes que ele trazia de casa, a gente dizia que ele tinha ou não tinha o quê? Educação doméstica. O projeto subjetivação não se restringe ao espaço e eu digo isso porque eu fiz um pequeno estudo de pesquisa e eu vou apresentar para vocês o resultado dele, que são muito interessantes. Então, não se esgota na esfera privada da família, a chamada e famosa educação doméstica, a formação do projeto de subjetivação. Não se esgota. É por isso que a LDB de forma competente inicia o seu texto dizendo que Educação ocorre (a professora interrompe e pede para colocar a segunda transparência no retroprojetor), só para ter a idéia de como a LDB foi competente no tratamento do projeto de subjetivação, de formação do sujeito. A educação abrange o processo formativo que se desenvolve, olha aí: “Na esfera privada da vida familiar, mas também na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Durante muito tempo o projeto de subjetivação, do ponto de vista da legislação, era apresentado como algo que resultava da responsabilidade da família e da responsabilidade do Estado, desconhecendo o conjunto dos processos formativos. Eu gostaria de comprovar isso a vocês trazendo alguns estudos que fiz há 1 ano e meio, quando escrevi um artigo para revista do movimento de mulheres. Investiguei aspecto do projeto de subjetivação presente nas brincadeiras de crianças, em algumas músicas que estavam nas grandes paradas e em algumas das saudosas histórias infantis. Eu fiz esse estudo com o objetivo de verificar qual era o modo de pertencimento, e em decorrência, o projeto de subjetivação, de constituição de identidade que se viabilizava através das brincadeiras. E aí, eu gostaria de trazer pra vocês algumas delas. Por exemplo, em relação ao gênero, eu escolhi uma brincadeira que tratava da personagem de uma mulher que tem, inclusive, o nome de uma santa. Era uma brincadeira tão interessante que tem o nome de uma santa, por ela ser lúdica como o nome de uma mulher que foi uma santa. O que é que nós vamos observar: que o modo de pertencimento da mulher é subordinado através do homem. Frágil ela cai, não consegue se levantar, não aparece uma mulher para ajudar, ela não tem mãe, ela não tem irmã, ela não tem amigas. Só tinha macho lá ... Não é isso? (nota nossa: a música infantil

é “Terezinha de Jesus”, que foi entoada por todos os presentes). Então esse é o primeiro ponto.

Vamos ao segundo. Também trabalhei com a letra daquela música que estava na parada que é a música da “Amélia, que é mulher de verdade”. Dá um projeto de subjetivação, é um modo de pertencimento na sociedade. E aí, eu queria sair da questão de gênero, e entrar na questão da origem de classe. É uma brincadeira que também fiz um estudo para esta pesquisa, foi aquela brincadeira de “marré descer”. Não sei se no Paraná tem. Tem? É brasileira que é veiculada através desse projeto de subjetivação. Horrível? Para onde vai o camponês? Para a categoria de rico ou dos pobres? Dos pobres. Mas nós podemos caminhar um pouco mais e chegar ao estudo de algumas histórias que também eu fiz levantando exatamente preocupada com os modos de pertencimento e o projeto de subjetivação.

Várias histórias que eu li dizia assim: “Era uma vez um rei muito bondoso, dono de um grande reinado com léguas e léguas de terras”. Na verdade, não é, ninguém nasce ninguém. Nem nasce rei, nem nasce vassalo, nem nasce príncipe, nem nasce princesa, nem louro nem negro, mas nascemos plenos de potencialidades. E a nossa convivência com o outro define o nosso pertencimento e a constituição da nossa identidade. Por isso que, um dos elementos fundamentais para definição da política de Educação do Campo, é ver o campo como sujeito, como protagonista e com uma dimensão de desenvolvimento socialmente justo que o Brasil pretende há duras e duras penas, construir.

Passemos agora ao segundo ponto: Quais são, após estas reflexões iniciais, a base de uma política pública da Educação do Campo, ao que ela determinar. Primeiro – o direito a educação, considerando o direito à educação, a igualdade e a diversidade. A gente aprende umas introduções na discussão da igualdade e da diversidade. Precisamos formular intelectualmente viver na prática e sentir emocionalmente que há uma diferença entre igualdade e homogeneidade. A igualdade propulsa a homogeneização. O segundo item Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica que está aí. O outro que já foi falado sobre as Diretrizes Operacionais, proposições dos movimentos sociais que estão aqui, que foram apresentados principalmente nas Conferências Nacionais da Educação, os Referenciais para uma política nacional de Educação do Campo apresentado pelo MEC. Quem tiver ao nível dos Estados e Municípios Bases Curriculares e as experiências que propiciaram combinações de modos individuais e coletivos de construção de um projeto

orientado pelo princípio da justiça social. Então, se o MEC quer construir uma política básica com uma política de Educação do Campo, ele já tem vários elementos que podem oferecer base para essa definição da política.

Vamos discutir um pouco sobre o direito, já que a gente já discutiu sobre a igualdade, a diversidade, construída aqui. O direito pode ser discutido sob dois pontos de vista: o direito como expectativa e o direito como conquista. Não nos interessa a discussão da política pública da Educação do Campo, discutir o direito como expectativa. Nós queremos discutir o direito como a garantia do acesso dos homens e das mulheres do campo, independente da geração, a um bem público que é indispensável à humanização do campo. Então, não estamos discutindo a expectativa de ter. Nós estamos discutindo: queremos ter. É necessário determinar que queremos conversar. Munarin está por aí? Não? Aí Munarin. Direitíssimo do avanço da consciência social que emerge dos movimentos sociais que constrói uma compreensão que favorece a consciência social e coletiva a respeito da importância da educação para se construir as condições de vida digna no campo. Essa é a primeira linha do direito civil. O direito trata de práticas, o direito trata de valores, o direito trata de normas que fazem com que, no dia-a-dia, e no cotidiano, nos diversos espaços de convivência se estabeleça a diferença entre o que é público e o que é privado. E se estabeleça a diferença entre o legítimo e o ilegítimo, pelo menos. Na verdade, o direito tem a ver com um conjunto de valores, um conjunto de conhecimentos, um conjunto de práticas e normas que, no dia-a-dia, se estabeleça com clareza o limite entre o público e o privado e o limite entre o legítimo e ilegítimo. É muito difícil discutir, por exemplo, a questão do direito quando do propiciamento, agente ouve o pronunciamento, como eu ouvi do presidente da Câmara dos Deputados, que se tivesse mais um filho, iria fazer o quê? Dar um emprego (responde a platéia). Certo. Então significa a privatização de quê? Do público (responde a platéia). Então, o direito é na verdade, como? Pois é, é o Severino... Os direitos são necessariamente para todos. São estruturalmente gerais e universal. Qual é a nossa prática nas corporações das quais a gente faz parte? É transformar os interesses das corporações em direitos. Só é direito o que é universal, o que pertence a todos. É bom agente compreender a diferença entre direito e interesses de corporações. Nós gritamos muito nas nossas corporações, eu, inclusive: “É direito! É direito! É direito! Mas, a condição mínima para que seja direito é que seja universal, ou seja, de qualquer brasileiro, independente de gênero, etnia, raça, credo e religião que possa recorrer e ter o acesso. Há uma discussão sobre o direito muito interessante que diz que não só nasce no espaço da

justiça instituído. Diz que o direito nasce na rua, sobre a pressão dos movimentos sociais. São transformados em normas e na democracia representativa nós elegemos os governantes para que eles viabilizem as normas. Quando os governantes não viabilizam as normas, nós então voltamos ao momento inicial e original do direito, que é pressionar na rua, que ele dê pra nós, que apresente o direito que foi conquistado na rua. Está claro isso? O direito surge na rua, elegendo governante para fazer o direito, quando ele não cumpre, a gente volta ao momento original e primeiro, que é para pressionar os governantes para que o direito que nasceu na rua volte para a rua, ou seja, que todos tenham acesso de forma transparente e pública, igualitária sem depender de critérios clientelistas e preconceituosos. Daí porque, veja só, o diverso é importante. Daí porque o diferente é importante. Daí porque, o diverso e o diferente, ao invés de ser um componente das desigualdades, ele é um componente da igualdade. Porque o direito é universal. Sendo universal, ele acolhe as diversidades e as diferenças como uma possibilidade e não como uma dificuldade. O que é que ocorre, em geral, na prática pedagógica das escolas brasileiras? É pegar o diferente e puxar o diferente para que se torne homogêneo, o modelo. Na verdade, a gente não queria fazer um resgate sobre a história. Se agente vê no outro como protagonista e eu reconheço no outro o sujeito da história, então eu tenho também que discutir um pouco sobre essa compreensão que eu tenho da história. O que é a história? Para muitos a história se confunde com destino. Para muitos a história é o destino. Ouvi muita gente dizer: “Quando eu nasci o mundo já estava feito. Eu não construí esse mundo. Fizeram o mundo e eu aqui cheguei e nele me encaixei”. Não é bem assim. A história é um campo de possibilidades. Nós sempre temos condição de nos mover e superar as condições no interior das quais estamos mergulhados e que nós não escolhemos essas condições. A história é sempre um campo de possibilidades. A história é um espaço onde pode surgir surpresas, inesperadas proposições claras à humanidade, como um todo. Há 20 anos atrás quem falaria dessas discussões que estamos tendo hoje? Isso foi construído historicamente. Eu até, que para mostrar como a história nasce, como a história é um campo de possibilidades e que é através das possibilidades que se transformam em efetiva realidade que nós nos tornamos sujeitos protagonistas, eu trouxe duas transparências, um estudo que eu fiz durante a reelaboração das diretrizes operacionais apresentada pela menina aí (a professora estava se referindo à mestrandia do Mec) , sobre como foi que se costurou um determinado momento da vida humana, como foi que a história e os sujeitos da história naquele momento, construíram o alijamento da população brasileira do acesso a terra e a história.

Sei que estão juntas É a Lei 581. Na medida em que o Brasil se organizava para abolir a escravidão, simultaneamente os protagonistas e sujeitos da história naquele momento se organizavam o modo de acesso dos possíveis escravos libertos e dos imigrantes que aqui chegassem ao acesso a terra. E aí nesse estudo eu levantei uma das leis, a de 478 de 1850 que me chamou mais a atenção. Ele dizia o seguinte, veja só, só vou ler o artigo 1º: “As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte e as encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriais do Brasil, tendo a bordo escravos, cuja importação é proibida pela Lei 190, 31, havendo desembarcados serão apreendidos pelas autoridades ou pelos navios de guerra brasileiros e considerados importadores de escravos. Aquelas que não tiver escravos a bordo e não os houver proximamente desembarcados, porém ter se encontrado com sinais de se entregarem ao tráfico de escravos, serão igualmente apreendidas e consideradas em tentativa de importação de escravos. Artigo 3º: “São autores do crime de importação de escravos ou de tentativa dessa importação: o dono, o capitão, o mestre, o piloto e o contra-mestre da embarcação e o sobrecarga. São cúmplices a equipagem e os que coadunaram no desembarque de escravos no território brasileiro ou que concorreram para os ocultar ao conhecimento das autoridades ou para subtrair a atenção do barco ou em ato de desembarque”. E, terceira data, qual é a data? 4 de setembro de 1850, os protagonistas da história do Brasil organizavam as condições para a abolição da escravatura. 14 dias depois, outra lei: Lei 601, 18 de setembro de 1850: Dispõe sobre as terras devolutas do império. D. Pedro I, graças a Deus e a formação do solo: Artigo 1º : “Ficam proibidas a aquisição de terras devolutas produtivas que não seja na compra.” Ao mesmo tempo que organizava as condições para a abolição da escravatura esses mesmos sujeitos, não tem nem um vestígio, não tem nem uma determinação de vida, os mesmos sujeitos e protagonistas estruturavam o modo de pertencimento dos escravos e dos imigrantes ao Brasil, que não se incluía a posse da terra porque instituíam a propriedade privada da terra. Então, do ponto de vista da história, a discussão de uma política para educação do Campo ou da Educação do Campo, a história é um campo de possibilidades. Como sujeitos e como protagonistas, nós podemos criar surpresas que não estão à vista, que não era prevista e que estão fora da compreensão da história, como determinismo e da história como existir.

Vamos agora voltar às outras bases para aqueles das primeiras transparências. Direito a educação, a igualdade e a diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica do país. Que discussão poderia fazer isso. Durante o governo de



Fernando Henrique eu fui do Conselho Nacional, por dois mandatos. E fui do Conselho Nacional da Educação, já regulamentado sob uma nova norma. Essa norma dizia que nós, conselheiros da Câmara da Educação Básica, tínhamos como uma das competências elaborar Diretriz Curricular que desse referência para o país como um todo. Isso era muito importante. Por quê? Eu quero fazer uma pequena reflexão com vocês. Os constituintes brasileiros não permitiram que o texto da constituição incorporasse o sistema nacional da Educação. O Brasil não tem um Sistema Nacional de Educação. Influenciados pela descentralização, pela descoberta do poder local e pelo movimento de redemocratização contra a ditadura militar, os constituintes regulamentaram na Constituição Brasileira, como norma, que os Sistemas Municipais, os Sistemas Estaduais e o do Distrito Federal, mas não criaram um Sistema Nacional de Educação. Achavam que com isso estavam retomando uma visão centralizadora. No entanto, os constituintes não completaram essa intenção deles, porque deixaram no texto da Constituição Federal as atribuições do Sistema Nacional da Educação. Então, nós não temos Sistema Nacional, mas a Constituição tem as atribuições do Sistema Nacional. Então, o que acontece? Quem exerce as atribuições do Sistema Nacional da Educação no Brasil, pela tradição política centralizadora, é a União. Então, a União ora é deixar os equivalentes: aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal enquanto Sistema. Ora, ela se sobrepõe e comanda e articula. Isso pra entender a posição do Conselho Nacional e a importância do Conselho Nacional, enquanto nós não tivermos incorporado na Carta Magna o Sistema Nacional da Educação. O Conselho Nacional da Educação tem representações de vários setores da sociedade. Tem seus limites, mas é um Conselho de Estado. Enquanto o Ministério da Educação ele representa, exclusivamente, as forças, enquanto organização, aliadas dos setores que foram hegemônicos nas eleições. Está claro isso? O Governo Federal, a União, o Ministério da Educação se organizam articulados com o conjunto das forças políticas que o apoiaram na eleição. O que é reto, o que é correto, é justo, ele não pode mudar, ninguém pode mudar. E o Conselho Nacional de Educação, além de ter um representante das forças políticas que compõe o governo, também tem um representante das forças políticas que não compõe o governo, que compõe o conjunto da sociedade. Então, a relação Conselho Nacional e União é uma relação de negociação e de articulação permanente. Não é verdade que o Conselho Nacional está atrelado e subordinado por inteiro à União. Vejamos por quê. Quando o Conselho Nacional, cumprindo a determinação legal, elaborou as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do país, ou seja, para o Ensino Fundamental, Ensino

Médio, Ensino Profissional e Educação Infantil, o que ocorreu? Ele recebeu, porque assim a lei determinava, uma proposição do Ministério. A lei diz: “O Conselho Nacional só pode traçar Diretrizes se receber uma provocação do MEC”. Ele pode mudar as Diretrizes que o MEC mandar, o que quiser, mas o primeiro momento da criação é do Ministério da Educação. O Ministério da Educação, ao mesmo tempo, que mandava uma proposição para gente discutir Diretrizes, ele tirava os Parâmetros Curriculares Nacionais e criava o Sistema Nacional de Formação de Professores. Então, o projeto de subjetivação pela escola do governo Fernando Henrique passou pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e passou pela rede de formação dos professores. Havia implicitamente uma disputa do projeto de subjetivação do que estava nas Diretrizes e do que estava nos Parâmetros. É tanto que cada escola, vocês sabem disso, recebeu um kit verde e amarelo, que tinha formação de professores, organizados nos Estados e Municípios polos. Eles investiram pesadamente. Enquanto isso, só no final do segundo governo, saiu um documento bonito, tudo encapado sobre Diretrizes Curriculares. O MEC nunca mandou, no governo Fernando Henrique, uma proposta para a Educação do Campo. Nunca mandou. Não fazia parte dos interesses do Ministério da Educação do governo anterior, definir uma política pública da Educação do Campo. Então o que aconteceu? Se ele não mandasse a proposta inicial com uma lei regulamentar, como é que nós íamos ter um texto das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo? Não tinha jeito, estava guardado do ponto de vista da lei, a autoria do MEC. E as Diretrizes Curriculares Nacionais, eu digo sempre, que quando elas chegam aos Estados, aos Municípios, às escolas e aos movimentos sociais, elas carecem, elas precisam de validação de conteúdo, ou seja, verificar se os conteúdos delas batem com a vida cultural cotidiana e a dinâmica do local. Então, quando as Diretrizes vieram, chegaram, várias consultas houvera com o Conselho Nacional de Educação. Em relação a isso, o que é que vamos fazer? E uma das consultas permanentes que teve relação foi sobre as Diretrizes Curriculares para o campo. E o que nós fizemos? A Câmara de Educação Básica se reuniu e resolveu, mesmo sem ter aquele primeiro momento, a autoria do MEC, escrever as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo. É uma das Diretrizes construídas sem o primeiro momento da lei de autoria do MEC ter sido realizado e que me deram a tarefa de ser a relatora dessas Diretrizes. Então, eu andei o Brasil inteiro. Povos indígenas, Povos da Floresta, Quilombolas e Ribeirinhos, o Brasil inteiro. E com a contribuição dos movimentos sociais nós fizemos um texto. Tivemos as audiências públicas e o MEC resolveu aprovar, não tinha mais como não aprovar. Mesmo não tendo sido ele que tivesse

dado o momento primeiro. Porque os movimentos sociais sustentaram o texto da Diretriz. Então, aprovaram e engavetaram. Quando terminou a eleição e que Lula foi eleito, o primeiro pleito dos movimentos sociais, o motivo o que foi? A implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, que viesse pelos movimentos sociais e eu fui apenas a relatora do sentimento dos pensamentos dos movimentos sociais, mas que não tinha sido executado. Então se mistura esse processo de discussão através dos Seminários Estaduais que, no início da minha fala eu parabeneizei a iniciativa da Secretaria e do Ministério da Educação, através da Coordenadoria, em função dessas atividades. Isso é uma conversa que eu estou fazendo juntando Diretrizes Gerais e Diretrizes Operacionais. A proposta dos movimentos sociais, vocês peguem a Carta, as Declarações das Conferências Nacionais da Educação do Campo, que ali tem todas as proposições. A última carta que traz a trajetória dos movimentos, traz todos os elementos para se começar a trabalhar. Além disso, tem na pasta de vocês, um documento que é um belo diagnóstico feito pelo Ministério da Educação e tem as experiências que vocês ouviram. No mais, considerando que nós somos sujeitos, protagonistas, não somos Terezinha de Jesus, nem tampouco Amélia, nem pobres de marré, descendente de marré, mas sujeitos e protagonistas da história, fazer e façamos como Gonzaguinha sempre nos ensinou: “Viver e não ter vergonha de dizer que está aqui para aprender da luta em defesa do campo, como espaço de conquista da justiça social numa dimensão do desenvolvimento social da luta . Muito obrigada, e façamos e terminemos, neste primeiro momento, como Gonzaguinha: Viver e não ter a vergonha de ser feliz...