

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ADELMO IURCZAKI**

**ESCOLA ITINERANTE: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO**  
**CAMPO NO MST**

CURITIBA  
2007

**Adelmo Iurczaki**

**ESCOLA ITINERANTE: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NO MST**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Doutora Maria Antônia de Souza

CURITIBA  
2007

## **Agradecimentos**

Ao longo deste trabalho muitas pessoas colaboraram para que ele se efetivasse, agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram com a pesquisa, em especial a minha orientadora professora Doutora Maria Antônia de Souza e todos os professores do PPGE – Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Aos colegas de trabalho que muito bem tiveram a paciência de suportar a minha ausência, no decorrer da pesquisa.

Aos colegas de mestrado que sempre incentivaram e me apoiaram.

Aos professores da banca de qualificação – Dr. Lindomar Boneti e Dra. Maria Auxiliadora Cavazotti - que muito contribuíram para a melhoria do trabalho.

A aqueles que sem os quais não seria possível a realização deste trabalho educadores e educadoras da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, a Coordenação do MST e da Escola Iraci Salete Strozak.

A minha família e amigos em especial o André a Noilianna, meus filhos e a Noeli, minha esposa, que nem sempre compreenderam, mas suportaram a minha ausência em muitos momentos.

## Resumo

O presente trabalho tem a intenção de apresentar reflexões acerca das escolas do campo, especificamente aquelas situadas nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), denominadas de Escolas Itinerantes. O objetivo geral da pesquisa é analisar no contexto da Escola Itinerante, a prática pedagógica nas turmas de 5ª a 8ª séries, particularmente a experiência de trabalho com Temas Geradores. A intenção é compreender como se dá a prática educativa no movimento social e a real possibilidade do trabalho pedagógico baseado em Temas Geradores. Mediante observação da prática pedagógica na Escola Itinerante; realização de entrevistas com professores e análise de documentos foi possível caracterizar a experiência da Escola Itinerante, no que tange prática pedagógica e o exercício coletivo de definição de Temas Geradores. A Escola selecionada para o trabalho de campo localiza-se na região oeste do Paraná, e foi organizada no final do ano de 2003 início de 2004. Paulo Freire tem sido o referencial básico para o debate sobre Temas Geradores e educação da classe trabalhadora na escola em questão. Ao final da pesquisa foi possível concluir que: o trabalho pedagógico com temas geradores, apesar de pouco tempo praticado trouxe resultados satisfatórios, houve o envolvimento dos professores no planejamento e nas atividades realizadas, mas é necessário que os professores invistam esforços na investigação da realidade do campo, de modo que possam ampliar os momentos de problematização acerca dos Temas Geradores.

Palavras chaves: educação do campo, MST, escola itinerante, acampamento, prática pedagógica, Temas Geradores.

## RESUMEN

Lo presente trabajo tiene la intención de presentar reflexión acerca de las escuelas del campo, específicamente aquellas ubicadas en los acampamentos do Movimento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), denominadas Escuelas Itinerantes. el objetivo general de la pesquisa es analizar no contexto de la Escuela Itinerante la practica pedagogica en las clases de 5° a 8° grado, particularmente la experiencia de los trabajos con Temas Geradores. La inteción es comprender como es la practica educativa en el movimiento social y la real posibilidad de trabajo pedagogico baseado en Temas Geradores. Mediante observación de la practica pedagogica en la Escuela Itinerante; raealización de entrevistas con los maestros e la analise de los documientos fue posible caracterizar la experiencia de la Escuela Itinerante, en lo que tange la practica pedagogica e lo exercicio coletivo la definición de los Temas Geradores. La Escuela seleccionada para el trabajo de campo ubica-se en la región oeste de lo Paraná, e fuera organizada en el final del año de 2003 inicio de lo año 2004. Paulo Freire tiene sido lo referencial para el debate sobre los Temas Geradores y educación de la clase trabajadora en la escuela in questão. En lo final de la pesquisa fuera posible concluir que: lo trabajo con Temas Geradores, a pesar de lo poco tiempo practicado logro resultados satisfactorios, hube lo involucrimiento de los maestros en lo planejamento de las actividades realizadas, mas es necesario que los maestros invistam esforços na investigación de la realidad de lo campo, de manera que posa ampliar los momentos del problematización acerca de los Temas Geradores.

Palavras chaves: educación del campo, MST, escuela itinerante, acampamento, practica pedagógica, Temas Geradores.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO.....	25
2.1 Os principais movimentos e lutas sociais no Brasil .....	25
2.2 Os movimentos sociais no campo: século XX.....	32
2.2.1 Os conflitos de terra.....	35
2.3 O MST.....	46
2.4 Contexto da gênese do MST no Oeste do Paraná .....	51
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	56
3.1 A gênese da Educação do Campo.....	57
3.2 A educação rural e MST com a Educação do Campo.....	58
3.3 O MST e a Educação do Campo.....	62
3.4 Paulo Freire e a educação popular.....	67
3.5 A educação do MST.....	71
4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: PENSANDO A ESCOLA ITINERANTE NO CONTEXTO DO MST.....	78
4.1 O princípio da emancipação.....	78
4.2 Organização do trabalho pedagógico.....	81
4.3 O acampamento .....	90
4.4 Escola Itinerante.....	92
4.4.1 O que é a Escola Itinerante?.....	92
4.4.2 A organização pedagógica na Escola Itinerante .....	95
4.4.3 Proposta político-pedagógica da Escola Itinerante.....	96
4.4.4 Os Temas Geradores.....	97
5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES, MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR.....	104
5.1 O Acampamento 1º de Agosto .....	106
5.1.1 A origem .....	107
5.2 A Escola Itinerante no Acampamento 1º de Agosto .....	108

5.3 Escola Base.....	110
5.4 Os sujeitos da pesquisa .....	112
5.5 A biblioteca .....	116
5.6 A tentativa de trabalho com Temas Geradores na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares com alunos de 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> séries.....	118
5.6.1 Principais problemas enfrentados pelos educadores.....	123
5.6.2 As vantagens do trabalho com Temas Geradores para os educadores....	125
5.7 A Escola Itinerante e o Tema gerador no estado do Paraná .....	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
7 REFERÊNCIAS.....	139

**LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS**

QUADRO 1: Acampamentos localizados no Município de Cascavel .....	19
GRÁFICO 1: Número de Estabelecimentos rurais no Brasil de 1950 a 1995/96.....	37
GRÁFICO 2: Área ocupada pelas propriedades rurais entre 1950 e 1995/6.....	38
GRÁFICO 3: Mortos em conflitos no período de 1964 a 2005.....	43
GRÁFICO 4: Assassinatos no campo no período de 1986 a 2005.....	44
QUADRO 2: Escolas Itinerantes no Estado do Paraná.....	111
QUADRO 3: E Educadores/as de 5ª a 8ª e da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares.....	113



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO1: Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, Cascavel (06/2005).....	92
FIGURA 1: Localização do Acampamento 1º de Agosto .....	106
FOTO 2: Vista geral do Acampamento 1º de Agosto.....	107
FOTO 3: Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, em Cascavel (maio de 2007) ..	109
FOTO 4: Escola Base Rio Bonito do Iguaçu.....	110
FOTO 5: Biblioteca da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, em Cascavel.....	116
FOTO 6: Depósito de lixo no Acampamento 1º de Agosto.....	126

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha deste tema de pesquisa está intimamente relacionada à nossa trajetória de vida. Somos filhos de pequenos agricultores e, desde a infância, convivemos com o trabalho na roça e temos a experiência do camponês. Desde pequenos, ouvimos muitas histórias contadas pelos nossos pais e tios sobre jagunços e posseiros existentes na região Oeste do Paraná, onde moramos (município de Cascavel). O medo de perder a terra para uma grande fazenda que rodeava a pequena propriedade estava sempre presente e perceptível na fala dos nossos familiares.

Com o passar dos anos, iniciamos nossos estudos em uma escola com classes multisseriadas, que ficava na sede da fazenda (Cajati), a uns dois quilômetros de nossa casa, local em que não se falava sobre o assunto, ou melhor, em que nunca foram discutidos “problemas” relacionados à ocupação de terras e/ou violência no campo. A princípio, esse “silêncio” não nos inquietava, achávamos isso tudo natural.

Crescemos e começamos a trabalhar no corte de madeira da mesma fazenda, que tinha um grande reflorestamento. No início, trabalhávamos com os pais, que, devido a nossa ajuda, ganhavam uma remuneração extra, sempre bem-vinda para ajudar na manutenção da propriedade e para o sustento da família. Posteriormente, adquirimos certa independência e continuamos na lida com a madeira. Nessa época, já surgiam algumas inquietações a respeito da situação em que vivíamos: não estávamos satisfeitos com o fato de não termos respostas a certas perguntas, tais como: Por que nossos pais, que foram os posseiros e os

primeiros habitantes do município de Cascavel, ficaram com tão pouca terra, enquanto havia nesse local uma fazenda com tanta terra? Por que queriam nos tirar daquela pequena propriedade, localizada no meio de uma imensa fazenda?.

O tempo passou e, na mesma escola rural que estudamos até a 4ª série, iniciamos o trabalho como professor de classes multisseriadas, atendendo principalmente aos parentes e filhos de empregados da fazenda Cajati, pertencente ao grupo IMAPAR (Industrial Madeireira do Paraná). Com o tempo, o reflorestamento cresceu e já não demandava tanta mão-de-obra. As famílias demitidas mudaram-se para a cidade ou foram transferidas de local. Trabalhamos durante três anos na escola, que foi fechada e nucleada<sup>1</sup>, época em que tivemos a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental.

Já cursando o Ensino Médio, saímos da casa de nossos pais e começamos a trabalhar como secretário em uma outra escola rural, que tinha uma característica diferente da pequena escola onde iniciamos os estudos. Nesta, os alunos eram filhos de pequenos proprietários, arrendatários e empregados de chácaras e fazendas. Essa escola atendia a várias comunidades da região.

Com o passar do tempo, fomos conquistando experiência e conhecimento teórico, terminamos (com muita dificuldade financeira) o Ensino Médio e iniciamos um curso superior. Formamo-nos em Estudos Sociais (Geografia) e fizemos curso de Especialização em Geografia e História, o que nos possibilitou o trabalho como professor em várias turmas, e pudemos atuar como diretor escolar nesta mesma unidade de ensino.

Nesse tempo de atuação como professor em classe multisseriada, nos anos de 1989 a 1991; como secretário de escola, de 1992 a 1996; como professor de

---

<sup>1</sup> Nucleação foi quando as escolas rurais multisseriadas foram fechadas e iniciou o transporte escolar para uma escola maior, que agregava os alunos das várias escolas em turmas seriadas.

séries iniciais e de 5ª a 8ª séries, de 1994 a 2000; e como diretor de escola, nos anos de 2000 a 2005, sempre na escola rural, tivemos a oportunidade de trabalhar com filhos de pequenos agricultores, arrendatários, empregados rurais, feirantes etc. Porém, nos últimos anos, trabalharmos com filhos de agricultores sem-terra oriundos de um acampamento, os quais têm uma história de vida diferente daqueles com os quais estávamos habituados a trabalhar. O fato é que os agricultores sem-terra são organizados em grupos e pertencem a um movimento social, algo a que não estávamos familiarizados, embora conhecêssemos a luta dos movimentos sociais e a luta pela terra, fenômeno que emergia nos últimos anos. Em decorrência dessa situação, o grupo mereceu o foco de nossa atenção.

Os acampados ocupavam parte da fazenda (Cajati) que faz divisa com a pequena propriedade de nossos pais. Esse acampamento era um dos cinco já existentes na mesma fazenda, no município de Cascavel: Cajati, Casa Velha, Sonho da Terra, Dorcelina Folador e 1º de Agosto. Chegava o momento de conhecer e de valorizar o que estas pessoas estavam fazendo. Conhecendo a luta dos acampados, encontramos parte da resposta para aquilo que indagávamos: o porquê de tanta terra nas mãos de uma pessoa só.

A trajetória de luta dessas pessoas “sem terra” nos chamou a atenção, gerando a aproximação com eles e o interesse em compreender o movimento que os organizava: o MST – Movimento de Trabalhadores Sem Terra.

Essa aproximação nos fez compreender que os Sem Terra do MST são os protagonistas da luta pela reforma agrária. Além dessa bandeira, lutam também por escolas, tanto para as crianças quanto para os jovens e adultos, e têm como meta principal a transformação econômica e social. Esta luta e resistência é representada

pelas ocupações de grandes fazendas e por manifestações públicas por meio de passeatas e outras formas.

Para Caldart (2000), o MST é

[...] um dos herdeiros do processo histórico de resistência e de luta do campesinato brasileiro. É parte da história da luta pela terra no Brasil, assim como das lutas já realizadas em outros lugares e em outras épocas, onde a exploração ou a exclusão social dos camponeses também foi uma realidade. (p.107).

[...]

O MST trouxe a si também as lutas corporativas dos assentados, em relação a crédito, a preços mínimos, a estradas, a saúde, a educação. Isso vem exigindo a ampliação permanente das frentes de atuação do Movimento, ao mesmo tempo que consegue inserir os interesses corporativos, particulares de grupos ou pessoas, em um movimento maior que é o de luta pela Reforma Agrária em todo o país. (p.116).

Souza (1994, p. 83) aponta que “a origem Sem Terra está ligada ao modelo de modernização da agricultura e concentração fundiária principalmente. Atrelado a isso vem à resistência dos trabalhadores rurais que são excluídos do processo produtivo, por conta dessas transformações no campo”.

Para Vendramini (2000, p. 50),

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu da premissa de que a luta pela terra tem de ser de massa. É um dos mais inovadores fenômenos políticos da América Latina, à medida que busca enfrentar os problemas do campo atacando as causas estruturais. Nesse sentido, a reivindicação da terra é importante e válida.

Além de lutar pela terra, pela educação e pela saúde, entre outras bandeiras, o MST vem sendo uma organização com influência na estrutura política nacional. Por estar envolvido nas principais manifestações políticas do Brasil<sup>2</sup>, o MST tem servido de referência às principais bandeiras de lutas do povo brasileiro e vem se

constituindo como o principal grupo de resistência ao sistema capitalista na América Latina, inovando nas estratégias de luta e organização social e política.

Entendemos, também, que o MST tem, nos últimos anos, debatido e implantado um método diferenciado de educação para os povos que vivem no/do campo, proposta que vem sendo discutida nas várias esferas governamentais.

A Educação do Campo, que envolve estudantes que moram e sobrevivem no/do campo, ribeirinhos, sem-terras, quilombolas etc., evidenciando a necessidade emergente de políticas educacionais voltadas a estes estudantes, que até bem pouco tempo não eram lembrados pelas instituições governamentais e que passaram a adquirir importância a partir principalmente da luta do MST e de outros movimentos sociais, hoje organizados na Via Campesina.

O debate sobre a Educação do Campo ocorre em função da pressão dos movimentos sociais e também em cumprimento à Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 – que propõe, no seu artigo 28, medidas de adequação da escola à vida do campo, não contempladas nas legislações anteriores. O modelo educacional era único em todas as regiões do país, e não caracterizava as especificidades regionais e as características culturais de cada povo. Por essa razão, esse modelo homogeneizador de educação era entendido por nós como uma invasão cultural.

Além disso, no Ministério da Educação, em 2004, foi criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), e em alguns estados, como o Paraná, foram criadas as Coordenações Estaduais de Educação do Campo. Os Municípios também criaram, em suas Secretarias Municipais de

---

<sup>2</sup> Ver trabalho de Fabrini (2003).

Educação, as coordenações encarregadas de dar atendimento diferenciado à modalidade de Educação do Campo.

Vários Seminários de Educação do Campo têm sido realizados no Brasil, neste início de século XXI. Das discussões empreendidas nas conferências, nos seminários, nos debates e nos estudos realizados, foram elaboradas as Diretrizes Operacionais Para Educação Básica do Campo, aprovada em 2001. Essas diretrizes já vinham sendo discutidas desde a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, no município de Luziânia, no estado de Goiás. Desta conferência, foi publicado o texto *Por uma educação básica do campo*, que teve seqüência em anos seguintes.

Os governos em todas as instâncias, ao longo dos tempos, pouco atuaram para melhorar a educação dos camponeses e, quando atuaram, foram com medidas de contenção dos trabalhadores no campo, e com propostas de educação que visavam a prepará-los para o mercado de trabalho urbano industrial. Somente no final do século XX, mediante a insistente luta dos movimentos sociais do campo, foi que as instâncias governamentais passaram a atender a algumas das reivindicações e a colocar em pauta o debate sobre políticas públicas e Educação do Campo e para o campo.

A Educação do Campo está pautada em documentos do governo federal e dos governos estaduais, criados nos últimos anos por meio de discussões com a sociedade organizada. O caderno *Referências para uma política nacional de Educação do Campo* (BRASIL, 2004), no item 3.3, coloca como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável, visando ao desenvolvimento econômico sem prejuízo ao meio ambiente,

A decisão do governo brasileiro em propor uma política nacional que apóie o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais foi resultado de um processo de acúmulos e de reivindicações de setores públicos e organizações da sociedade civil. As análises apontam para o fato de que as políticas públicas implementadas nas últimas décadas não conseguiram melhorias substanciais na concentração fundiária e a persistência das desigualdades regionais, setoriais, sociais e econômicas. Nesse processo a educação é um vetor estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável, é uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social. (BRASIL, 2004, p. 34).

Assim, através de discussões e de cobranças, criou-se uma legislação específica por meio da qual o governo e a sociedade vêm tentando desenvolver uma proposta que atenda à demanda da educação nas áreas rurais do Brasil, visando a desenvolver o ser humano pleno, bem como as potencialidades econômicas, produzindo alimentos naturais e para subsistência, ao mesmo tempo em que se conserva o meio ambiente.

As cobranças por melhorias das condições de vida dos camponeses<sup>3</sup> são históricas. A conquista de avanços só está sendo possível através da organização e das mobilizações realizadas pelos movimentos rurais do campo, em conjunto com entidades educacionais, igrejas e membros das comunidades rurais, de sindicatos e associações, dentre outras instituições.

Os movimentos sociais têm sido importantes instrumentos na conquista de espaços para muitas pessoas que estão à margem do sistema econômico e, conseqüentemente, excluídas dos sistemas educacionais. Esses movimentos vêm buscando medidas alternativas de humanização, organização e produção da sustentabilidade humana.

O MST, na condição de movimento social, vem desenvolvendo no setor de educação um importante trabalho na inserção dessas pessoas na escolaridade



formal, através de programas, projetos e experiências diversas que vem empregando em todo o Brasil.

As Escolas Itinerantes são exemplos das conquistas que os camponeses vêm conseguindo por meio de intensa luta por um processo de escolarização formal a todos, como preconiza a lei. Esse modelo tem como objetivo a alfabetização dos acampados, fazendo com que estes, por meio da escola, conheçam os seus direitos e possam entender e lutar não só por terras, mas por melhores condições de vida, principalmente a eles, os acampados.

A Escola Itinerante é a escola localizada no acampamento do MST. A educação formal itinerante iniciou-se no Rio Grande do Sul, no ano de 1996. Chama-se itinerante porque é provisória, já que o acampamento é uma forma de luta e não a permanência na determinada localidade. Quando o acampamento muda de lugar, a escola segue junto, de forma a garantir educação às crianças acampadas.

No Paraná, o funcionamento das Escolas Itinerantes é mais recente:

A primeira Escola Itinerante foi inaugurada em 30 de outubro de 2003 – a Escola Chico Mendes, do acampamento José Abílio dos Santos, localizada no Município de Quedas do Iguaçu, com 660 educandos e 43 educadores/as. A segunda foi inaugurada em 07 de fevereiro de 2004 – a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, no Acampamento Dorcelina Folador, localizado no Município de Cascavel, com 360 educandos e 28 educadores. (PROJETO, 2006).

Assim, no Paraná, a Escola Itinerante está em fase de instalação. A demanda é grande devido aos vários acampamentos existentes, mas é necessário tempo para que se desenvolvam experiências significativas, com resultados que contemplem as especificidades dos acampados, que é a proposta do MST para a Escola Itinerante. Conforme definição em documento da própria escola,

---

<sup>3</sup> Sobre a condição dos camponeses, ver Grzybowski (1987).

A Escola Itinerante nasceu da necessidade das famílias acampadas que, ao irem para os acampamentos, precisavam de uma escola para seus filhos. Em muitos casos, os municípios não queriam atender as crianças Sem Terra nas escolas municipais e, quando atendiam, em geral levavam as crianças dos acampamentos para a cidade. Na cidade, as crianças, muitas vezes, sofriam discriminação por professores e alunos que não compreendiam o processo organizativo e as causas que levam o Sem Terra a se organizar e lutar pela terra. Por isso, muitas crianças ficavam sem escola, e as que conseguiam, quando o acampamento mudava de lugar, passavam novamente pelo transtorno de lutar pela vaga. Na maioria das vezes, quando a conseguiam, já se havia encerrado o ano letivo. Era comuns encontrarem dificuldades para matrícula, problemas na adaptação com os docentes, a convivência com outra realidade, outro método de organizar o ensino e aprendizagem. A criança tinha que recomeçar tudo de novo, o que prejudicava sua aprendizagem e fazia com que grande número de crianças Sem Terra reprovasse, pois a aprendizagem não acontecia. Perdia-se, assim, o gosto pelo estudo. (PROJETO, 2006).

E mais:

A Escola Itinerante é uma conquista resultante da luta do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Desde a sua origem, ele luta por escola nos acampamentos e assentamentos, fruto da consciência do direito à educação. Este direito é garantido na Constituição Federal, pela qual a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Tal entendimento fez com que os Sem Terra<sup>4</sup>, desde sua origem, lutassem por escola pública, gratuita, de qualidade e para todos; uma escola que se volte aos interesses e às necessidades dos sujeitos onde ela se insere. (PROJETO, 2006).

Atualmente, há onze Escolas Itinerantes, em vários acampamentos, em todo o estado do Paraná. O governo reconhece essas escolas e estuda a sua oficialização por meio da regularização da documentação oficial do Estado.

As Escolas Itinerantes, no estado do Paraná, são todas pertencentes à rede pública estadual de ensino, para que, caso ocorram mudanças dos acampamentos

---

<sup>4</sup> Sem Terra, com letras maiúsculas, é o nome dado ao sujeito constituído pelas lutas do MST. Sem-terra, com hífen, é substantivo de dois gêneros e dois números, designação sociopolítica de indivíduo do meio rural, sem propriedade e sem trabalho (LUFU, 1998, p. 601).

dentro do estado, o aluno permaneça na escola sem o prejuízo causado pela transferência, que pode ser constante. Para isso, foi organizada uma Escola Base, instituição que tem a responsabilidade legal por todas as Escolas Itinerantes do Paraná. A Escola Base organiza a documentação dos alunos e dos professores que atuam nas Escolas Itinerantes, além de repassar verbas estaduais e federais destinadas a cada Escola Itinerante, organizando a distribuição conforme o número de alunos de cada uma.

A administração das Escolas Itinerantes também é de responsabilidade da Escola Base, que realiza todos os encaminhamentos administrativos, como o suprimento de professores, e toda a manutenção física, como distribuição da merenda escolar, arrecadação (compra) e distribuição de material administrativo, distribuição de livros didáticos, paradidáticos e de material didático de apoio, entre outras atribuições. A Escola Base funciona da mesma maneira que as outras escolas estaduais, e atende às Escolas Itinerantes de maneira descentralizada.

No município de Cascavel, existem sete acampamentos, dentre eles o Acampamento 1º de Agosto<sup>5</sup>, que é o único que possui Escola Itinerante neste município.

Quadro 1: Acampamentos localizados no município de Cascavel.

<b>Acampamento</b>	<b>Nº. de famílias</b>	<b>Fazenda</b>	<b>Data ocupação</b>
Dorcelina Folador	970	Cajati	28/08/1998
Casa Velha	51	Cajati	19/05/1999
Jangadinha	11	Jangadinha	01/08/1998
Sonho da Terra	08	Cajati	19/05/1999

<sup>5</sup> Considerações detalhadas sobre o acampamento serão feitas no quarto capítulo deste trabalho.

Cajati	64	Cajati	19/05/1999
1ª de Agosto	405	Cajati	01/08/2003
7 de Setembro	49	Ferlin	07/09/2003

Fonte: INCRA, 2006 (pesquisa realizada junto ao órgão).

A escola possui em torno de 500 alunos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental – primeira fase (1ª a 4ª séries) e segunda fase (5ª a 8ª séries) – e no Ensino Médio.

A escola localizada no Acampamento 1º de Agosto é a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, onde a prática pedagógica baseada no método de trabalho com Temas Geradores, de Paulo Freire, está sendo implantada nas turmas de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio, uma vez que nas turmas de Educação Infantil e no Ensino Fundamental até a 4ª série já se trabalha a partir de Temas Geradores há mais tempo. Trata-se, portanto, de um desafio que vem sendo proposto aos educadores de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio, que constituem um universo diferente de educadores.

Por essas situações acima apresentadas, as quais caracterizam nossa trajetória e os elementos que nos circundam, é que decidimos realizar estudos referentes aos movimentos sociais e ao desenvolvimento da Educação do Campo. Especificamente, decidimos nos debruçar sobre a educação nos acampamentos do MST, que tem como um dos desafios deste a implantação da Escola Itinerante no estado do Paraná. A Escola Itinerante constitui, então, nosso objeto de pesquisa. Para estudar sua constituição e sua dinâmica, acompanhamos as atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, observando as ações de implantação do trabalho com Temas Geradores na segunda fase do Ensino Fundamental.

O problema central de nossa pesquisa resume-se na interrogação: Como se configura o planejamento pedagógico com Temas Geradores no ensino de 5ª a 8ª séries, na Escola Itinerante?

Cabe ressaltar que a intenção inicial era pesquisar também o Ensino Médio, mas, no decorrer da coleta de dados, consideramos pertinente abordar o Ensino Fundamental, diante do tempo da investigação e da complexidade de dados que teríamos para analisar, caso optássemos pelo estudo dos dois níveis de ensino.

As questões que nos inquietaram inicialmente foram: 1) Como está sendo a implantação do tema gerador nas turmas de 5ª a 8ª séries e de Ensino Médio? 2) Como tem sido entendido e desenvolvido o trabalho coletivo dos Temas Geradores na escola? 3) Como é o envolvimento dos educadores na definição do tema e no planejamento pedagógico? 4) Quais os principais problemas encontrados pelos educadores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com Temas Geradores?

Para respondermos a essas questões, decidimos conhecer a escola em um trabalho de aproximação, observando a articulação desta com a comunidade. Procuramos investigar, ainda: o grau de participação da comunidade na definição e no desenvolvimento dos Temas Geradores; o grau de entendimento dos educadores do trabalho com Temas Geradores; a contribuição dos educadores para o processo de ensino-aprendizagem; e a identificação dos problemas por parte dos educadores na efetivação da proposta pedagógica a partir dos Temas Geradores.

Para fundamentar teoricamente o nosso trabalho, utilizamo-nos principalmente das obras de Paulo Freire, em especial *Pedagogia do Oprimido* (2005), no qual o educador propõe o trabalho com Temas Geradores, com o objetivo de transformar a realidade vivida, acreditando que somente a partir da

conscientização é que nos libertaremos da opressão do capital de que somos vítimas. Em outras palavras, somente através da educação libertadora é possível libertar o povo oprimido da alienação a que está submetido.

Consultamos, também, estudos realizados em outras escolas por autores que defendem o trabalho pedagógico baseado em Temas Geradores, como a experiência do município de Floriano Peixoto, relatado por Onçay (2006), e os estudos realizados por Corazza, publicados em *Tema Gerador: concepção e práticas* (1992), entre outros.

Para os estudos relacionados aos movimentos sociais do campo, utilizamos as contribuições teóricas de Souza (1994; 2004; 2005; 2006), Martins (1991), Silva (2004), Medeiros (1989), Brenneisen (2004), Fabrini (2003), Grzybowski (1987), Gohn (1995; 2001; 2003), Scherer-Warren (2005), entre outros. Para os estudos referentes ao MST, consultamos Souza (1994; 2004; 2005; 2006), Caldart (2000; 2004; 2004a), Leite (1999), Fernandes (2001), Oliveira (2005; 2006), Silva (2004), Brenneisen (2004), entre outros. Com relação à prática pedagógica no movimento social, utilizamos trabalhos teóricos de Souza (1994; 2004; 2005; 2006), Giesta (2001), Behrens (2005) e Mizukami (1986).

Na realização dos nossos trabalhos práticos, observamos as atividades realizadas pelos educadores, acompanhando-os nos trabalhos desenvolvidos na escola e verificando os encaminhamentos realizados por esses educadores, bem como os encaminhamentos realizados pela coordenação pedagógica da escola. Também avaliamos as leituras sugeridas e desenvolvidas pelos educadores, os cursos de formação oferecidos e realizados pelos educadores, e o envolvimento destes no processo de ensino-aprendizagem. Observamos, igualmente, a participação da comunidade e da direção do MST nos trabalhos realizados na escola

e nas definições de atividades da escola, mas, principalmente, na definição dos Temas Geradores, trabalho este que realizamos e registramos as anotações em caderno de campo.

A base empírica de nossa pesquisa esteve pautada no trabalho com um grupo de onze educadores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Realizamos entrevistas com cinco deles e com duas coordenadoras pedagógicas. Nessas entrevistas, não formulamos questões rígidas, e o entrevistado teve liberdade de resposta. No registro dos dados obtidos, optamos por não revelar o nome, substituindo-os por letras escolhidas aleatoriamente; no entanto, mantivemos fidelidade quanto as suas funções na escola.

Desta maneira, respondemos às questões norteadoras do trabalho: Como se tem efetivado a implantação do trabalho com os Temas Geradores? Como tem sido a participação dos alunos e da comunidade na definição dos Temas Geradores? Quais as vantagens e quais os problemas encontrados no planejamento do trabalho com Temas Geradores?

Na entrevista com a coordenação da escola, verificamos o envolvimento dos educadores na proposta de trabalho com os Temas Geradores, bem como os resultados e problemas verificados no decorrer dos trabalhos. As entrevistas com os coordenadores também contribuíram para perceber a relação existente entre a coordenação pedagógica da escola, os educadores e a comunidade.

Apresentamos nosso trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo – Movimentos sociais do campo –, abordaremos a importância dos movimentos sociais no campo e os principais conflitos ocorridos no século XX, com destaque especial ao MST, no qual temos pautado nossa pesquisa, principalmente no que concerne às ações do movimento no Oeste do Paraná.

No segundo capítulo – Educação do Campo –, faremos um esboço dessa modalidade de educação e da prática pedagógica do MST. Serão discutidas as possibilidades de trabalho da Educação do Campo e o método Paulo Freire no Brasil, bem como a abordagem que o MST vem dando à educação, entendendo-a como transformação social no novo paradigma da Educação do Campo.

No terceiro capítulo – A prática pedagógica: pensando a Escola Itinerante no contexto do MST –, faremos uma apresentação do tema gerador e do trabalho que vem sendo realizado a partir de 1996, quando se iniciou no Rio Grande do Sul a Escola Itinerante, enfatizando como esse modelo educacional está estruturado.

No quarto capítulo – A prática pedagógica na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, no município de Cascavel (PR) –, apresentaremos o resultado de nossa pesquisa. Caracterizaremos o Acampamento 1º de Agosto, a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e sua trajetória histórica, bem como a prática pedagógica na Escola Itinerante no período em que se desenvolveu a experiência com Temas Geradores, delineando os resultados e os problemas subseqüentes. Consideraremos, aqui, como são pensados e discutidos os Temas Geradores, como tem se efetivado o trabalho pedagógico na Escola Itinerante Zumbi do Palmares, e como a proposta de educação do MST na Escola Itinerante é compreendida pelos educadores. Caracterizaremos, também, o envolvimento e a articulação com a Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, de Rio Bonito do Iguaçu.

Esperamos, com este trabalho, contribuir não somente com a Escola Itinerante e com o MST, mas com toda a coletividade, de forma que a experiência desenvolvida na escola torne-se pública e todos os fatores favoráveis possam ser aproveitados por escolas e educadores, visando ao acesso de todos, principalmente dos excluídos, aos bens socialmente produzidos pela humanidade. Acima de tudo,



esperamos que os problemas encontrados no decorrer do desenvolvimento desta experiência sejam compartilhados e, de uma forma coletiva, sejam superados.

## **2 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO**

### **2.1 Os principais movimentos e lutas sociais no Brasil**

Iniciaremos este capítulo fazendo uma breve exposição a respeito dos principais movimentos sociais do Brasil, para que possamos perceber que a luta da classe trabalhadora que ocorre em nosso país por melhores condições de vida é histórica e não acontece somente nos centros urbanos. Ressalta-se que as lutas e os movimentos sociais têm se desenvolvido ao longo da história no campo, e hoje possui grande visibilidade e importância na luta da classe trabalhadora do país e cujas influências se fazem sentir em todo o mundo, por meio de reivindicações diversas.

Entendemos por movimentos sociais todos os movimentos organizados em torno de lutas coletivas comuns, principalmente as lutas dos menos favorecidos e excluídos, marginalizados pela sociedade brasileira e mundial. Concordamos com Grzybowski (1987) quando este considera que os interesses comuns, nas necessidades mais imediatas de trabalho e de vida, são os conjuntos de condições necessárias para que as relações virem um movimento. Conforme o autor, há um conjunto de condições necessárias para que se constitua um movimento: a identidade em torno dos interesses comuns, as ações coletivas de resistência, a percepção de interesses comuns e as condições mais imediatas de trabalho são fatores para o surgimento de um movimento social.

Os movimentos sociais são manifestações de interesses comuns vinculados à necessidade. Assim, a característica principal do movimento social é o elemento coletivo, cujo elo de união são as necessidades comuns.

Nossa intenção é demonstrar, por meio da análise das manifestações sociais, que a luta de classes sempre existiu e que não ocorrem manifestações somente por questões urbanas: as questões rurais têm contribuição significativa na luta de classes. No campo, a luta de classes não se dá somente em decorrência da existência de más condições de trabalho nas grandes propriedades rurais, mas, principalmente, pela má distribuição de renda, tanto no campo quanto nas cidades, problema histórico que atinge a maioria da população brasileira. Nesse aspecto, para que possamos entender e situar o leitor a respeito dos principais movimentos sociais e das lutas de contestação ocorridas no Brasil, compreendendo o período mais recente do século XX e início do século XXI, buscaremos apoio principalmente na obra de Maria da Glória Gohn (1995).

Sabemos que os problemas sociais no Brasil são históricos e que as manifestações contrárias à ordem vigente no país surgiram com a chegada dos europeus, indicadas pela contestação dos indígenas em relação ao estabelecimento de um novo sistema econômico. O período de transição para o novo sistema que surgia, imposto pelo europeu, gerou conflitos e insatisfações. Posteriormente, os escravos que, ao longo da história do Brasil, contestavam contra a escravidão, bem como os movimentos antiescravistas, também se manifestaram frente ao poder constituído.

Outros grupos de brasileiros e portugueses também reivindicaram igualdade dos direitos coletivos, assistência do império e do governo, independência, implantação da república e demandas específicas de cada região e de cada grupo.

Citamos, por exemplo, os Movimentos de Maçons (1808-1817) em Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Ressalta-se que, nessa época, a grande maioria das lutas e movimentos tinha como ponto comum a política.

Gohn (1995) agrupa as primeiras lutas sociais no Brasil nas seguintes categorias: (a) Lutas em torno da questão da escravidão; (b) Lutas em torno das cobranças do fisco; (c) Lutas de pequenos camponeses; (d) Lutas contra a Legislação e Atos do Poder Público; (e) Lutas pela mudança do regime político; e (f) Lutas entre categorias socioeconômicas. Para a autora, as lutas relacionadas aos escravos e à proclamação da República tornaram-se as mais famosas, por estarem relacionadas ao sistema produtivo e ao sistema de poder e controle político, elementos fundamentais do país.

Gohn (1995) afirma que a dificuldade maior na organização dos movimentos sociais é que não existia uma unidade nacional e, conseqüentemente, as lutas eram descontextualizadas de qualquer grupo, partido ou instituição. A autora nos aponta que

Os movimentos tinham dificuldades de se estabelecer ou de permanecer no poder, sendo em maior ou menor tempo massacrados, nas várias regiões do país, pelas forças da legalidade colonial ou imperial. As alianças de classe existentes eram tênues e contraditórias. Homens brancos livres (pequenos produtores ou comerciantes) almejavam diminuição dos impostos e liberdade para a comercialização; soldados e outros militares queriam aumentos de soldos; padres e religiosos queriam a não-restrição a seus trabalhos, então perseguidos pelas leis pombalinas; índios-trabalhadores, como no Pará, queriam a liberdade de viver segundo seus costumes e cultura; negros alforriados queriam empregos etc. (GOHN, 1995, p. 23-24).

Outra problemática apontada pela autora é que faltava clareza às massas populares que, em alguns casos, participaram dos movimentos e das lutas, como na Cabanagem, no Pará, e na Revolução Praieira, em Pernambuco, em que as

camadas populares fizeram parte do grupo de frente. Na visão de Gohn (1995, p. 25), a “falta de clareza, de politização, de projetos claros e as ambigüidades das alianças, aguçadas pelas contradições das camadas médias, fizeram com que as camadas populares fossem sempre as mais reprimidas”. Uma evidência disso é que, quando havia condenação à morte, foram executados, em vários casos, indivíduos das camadas populares.

No período de 1850 a 1890, registra-se uma série de movimentos messiânicos, que a historiografia tradicional destaca como fenômeno de fanatismo religioso. Mas, na verdade, “foram lutas em torno da questão agrária, de resistência às oligarquias rurais, embora eles não tivessem projetos políticos ou ideológicos claros. São exemplos deste tipo de movimento a Revolta dos Muckers no Rio Grande do Sul e Canudos na Bahia” (GOHN, 1995, p. 40).

Conforme Martins (1986), a expropriação dos lavradores e a exploração constituem um processo combinado, levado a efeito pelas grandes empresas capitalistas que, apoiadas particularmente nos incentivos fiscais, influenciam a expulsão dos lavradores e o conflito pela terra. Assim,

Do ponto de vista da análise desse processo, a violência que geralmente acompanha a expropriação não é o seu aspecto principal. O principal que é a expropriação constitui uma característica essencial do processo de crescimento do capitalismo, é um componente da lógica de reprodução do capital. O capital só pode crescer só pode se reproduzir, à custa do trabalho, porque só trabalho é capaz de criar riqueza. Por isso, uma lei básica do capital é a de subjugar o trabalho. Não há capitalismo sem subjugação do trabalho. Assim, na medida em que o trabalhador vende sua força de trabalho aparecerão necessariamente como frutos do capital que o comprou, como propriedades do capitalista. Para que isso ocorra é necessário separar o trabalhador dos seus instrumentos de trabalho; para evitar que o trabalhador trabalhe para si mesmo, isto é, para evitar que deixe de trabalhar para o capitalista. (MARTINS, 1986, p. 50).

Desta maneira, o capitalista cresce e amplia seu capital e cria mais problemas que soluções, contribuindo para que haja o crescimento das tensões sociais no campo, e a consequência, segundo Martins, será as vítimas buscarem soluções.

A partir da reprodução ampliada do capital, podemos entender que a propriedade familiar é a propriedade que não é regulada pela necessidade de lucro, enquanto a maioria das médias e, principalmente, das grandes propriedades rurais estão voltadas à obtenção de lucro e ampliação do capital.

Assim, as lutas sociais em torno da terra envolvem principalmente a reprodução e ampliação do capital, e no, século XX, terão um novo caráter: o caráter urbano, advindo do processo de industrialização e das novas funções concentradas nas cidades. Dessa forma, novas categorias de lutas surgiram, como os indicados por (1995): as lutas por melhores salários e condições de vida, por moradia, por educação formal, as lutas ambientais, as lutas e movimentos regionais por meios de consumo coletivo, as lutas sociais no campo, entre outras.

Na primeira fase do século XX (anos 1900 a 1930), as lutas sociais urbanas se acirraram devido ao processo de urbanização propiciado pela economia do café, na região centro-sul. Neste período, segundo Gohn (1995), os trabalhadores se organizaram e criaram os sindicatos de categorias, as federações e as confederações. Realizaram vários congressos e inúmeras greves e, fieis à ideologia anarco-sindicalista, combateram a igreja e o estado, além das forças armadas. Privilegiando a ação direta, deram grande ênfase à cultura e educação das massas e à igualdade entre os sexos. O Estado brasileiro, em contrapartida, tratou a questão social como caso de polícia. O quadro de pobreza era reinante no país, agravado por ciclos de epidemias, e as elites dominantes administravam voltadas para os interesses dos donos dos cafezais.

O segundo período, que se dá após 1930, caracterizou-se como uma nova etapa na história do país: o urbano passa gradativamente a ser objeto de atenção das políticas públicas, “as classes populares começam a emergir como atores históricos sob novos prismas. Paulatinamente vão deixando de ser apenas casos de polícia e se transformando em cidadãos com alguns direitos, como os trabalhadores. Ainda que tenham ocorrido mais no papel, essas mudanças são marcos históricos significativos” (GOHN, 1995, p. 81).

O terceiro período, correspondente aos anos de 1945 a 1964, caracterizou-se por grande participação social: os movimentos sociais emergiram em diferentes partes da nação, reivindicando reformas de base, políticas nacionalistas e equipamentos urbanos básicos para a sobrevivência dos grandes contingentes humanos que se deslocavam do campo para a cidade em busca de condições melhores (GOHN, 1995). Esse período constituiu, também, uma fase de grande intervenção do Estado na economia, com o objetivo de criar condições para a nova etapa de acumulação do capital com base na indústria de bens de capital, tais como as siderúrgicas, as usinas e as companhias geradoras de energia. O Estado passou também a intervir na sociedade com políticas sociais de cunho clientelístico, para ganhar a simpatia por meio de sistemas de barganhas. Foram muitos os movimentos sociais desta fase: “As greves de operários e de setores do aparelho estatal, recém-expandido pelas necessidades da conjuntura, marcaram o período como um dos mais ricos da história do país em mobilizações e propostas sociais” (GOHN, 1995, p. 90).

O quarto período, que compreende a década 1964/74, foi caracterizado pela grande repressão na sociedade brasileira, imposta pelo regime militar. Foi marcado, também, pela efervescência dos movimentos de esquerda, que resistiam

às forças capitalistas, engendradas da aliança entre militares e capital estrangeiro. Essa fase corresponde a um período de intensa articulação das forças políticas no Brasil, que operavam na clandestinidade, respaldadas por ações violentas, na ilusão da necessidade de luta armada (GOHN, 1995).

O quinto período (1975 a 1982) constituiu-se, pelas suas lutas, movimentos e projetos para o país, em um dos mais ricos da história do Brasil. Corresponde à fase de resistência e enfrentamento ao regime militar, que já perdera sua base de legitimidade junto à sociedade civil. Vários projetos de mudança social foram elaborados em articulação com a sociedade civil, com propostas de frentes e lutas. Havia a esperança das camadas sociais organizadas em realizarem mudanças históricas que outros grupos não tinham conseguido: “os moradores das periferias, das favelas, cortiços e outros submundos saem da penumbra e das páginas policiais para se tornarem os depositários das esperanças de serem novos atores históricos, sujeitos de processos de libertação e de transformação social” (GOHN, 1995, p. 111-112).

O sexto e último período, de 1982 a 1985,

Juntamente com as eleições diretas para a escolha de governadores de estados, corresponde a um período de intensa movimentação social, dado pelas características da conjuntura política e bastante ampliado pela dimensão dos problemas sociais, pelo aumento do contingente populacional do país e pela facilidade de divulgação e reprodução das ações coletivas pelos meios de comunicação de massas. (GOHN, 1995, 123).

Nesse período, uma onda de desemprego tomou conta do país, e a inflação estava em alta. A mobilização social tomou características de agitação de massas, com greves, saque a supermercados, linchamentos populares, marcados pelo desespero social. O surgimento de centrais sindicais, entidades organizativas



amplas do movimento popular, e o surgimento de movimentos sociais em todo o território nacional, com diversas temáticas caracterizando as problemáticas: “mulheres, negros, crianças, transporte, meio ambiente, saúde, moradia, estudantes, escolas, creche etc., todos, em seu conjunto, revelavam a face de sujeitos até então ocultos ou com as vozes sufocadas nas últimas décadas” (GOHN, 1995, p. 124). Nessa perspectiva, a década de 80 revela-se fundamental para entender a construção da cidadania dos pobres no Brasil.

É nos anos 90 que surgem novos movimentos, e os movimentos populares dos anos 70/80 se alteram: alguns entram em crise, dando lugar aos “novos movimentos sociais, centrados mais em questões de éticas ou de revalorização da vida humana. A violência generalizada, a corrupção, as várias modalidades de clientelismo e de corporativismos, os escândalos na vida política nacional etc. levam a reações no plano da moral” (GOHN, 1995, p. 125). Surgem mobilizações coletivas com objetivo de conscientização, apresentando-se mais como “campanha” que como movimento social.

## **2.2 Os movimentos sociais no campo: século XX**

Com o desenvolvimento tecnológico mundial, a globalização e a inserção de novas técnicas na agricultura, o campo sofre alterações na sua constituição. Ao longo da história do Brasil, ocorreram mudanças nas relações de trabalho, e a classe trabalhadora do campo sempre esteve presente nas grandes manifestações e nas lutas por melhorias econômicas e sociais. Porém, neste final do século XX e

início do século XXI, a necessidade de organização faz-se sentir ainda mais urgente. A expropriação dos camponeses tem chegado a níveis extremos, fazendo com que este grupo de trabalhadores reaja e realize grandes manifestações em torno da superação das dificuldades enfrentadas. Esses movimentos sociais rurais são voltados principalmente à luta pela terra e por condições de trabalho, entre outras reivindicações próprias dos trabalhadores rurais; porém, existe uma diversidade de atividades e categorias de trabalhadores do campo, como aponta Souza (2005):

A diversidade de temáticas expressou-se nos movimentos de bóias-frias – das regiões cafeeiras, citricultoras e canaveiras, principalmente – posseiros, sem terra, arrendatários, e pequenos proprietários – cada um dos movimentos possuía uma reivindicação específica e todos expressavam contradições econômicas e sociais presentes na sociedade brasileira (p. 76).

Uma das formas de união entre os trabalhadores encontradas pelos movimentos sociais, não só do campo, é realizar grandes manifestações públicas, na tentativa de chamar a atenção da sociedade em relação aos problemas que estão acontecendo naquele momento. Assim, os principais movimentos sociais se unem e procuram realizar grandes manifestações públicas, conforme Gohn:

Invasões de terras, acampamentos de multidões, passeatas, mutirões comunitários para a construção de habitações populares etc. são exemplos de práticas dos movimentos comunitários em luta pela posse da terra, acesso a moradia, contra loteamentos irregulares, pela reconstrução de casas construídas recentemente pelo poder público e em precário estado de conservação, contra alugueis extorsivos, pelo rebaixamento de prestações da casa própria, por creches e outros equipamentos educacionais nos locais de moradia, por transportes, postos de saúde e saneamento básico; em suma, por tudo aquilo que diz respeito à moradia, à terra e aos equipamentos urbanos.(GOHN, 2001, p. 39).

Esse histórico de lutas possibilitou a conquista de uma nova postura da sociedade civil, restrita a pequenos grupos, mas que vem se multiplicando no meio

popular. O que vem fortalecendo os trabalhadores são algumas mudanças na legislação, consagradas, de acordo com Gohn (2001), na Constituição de 1988. A Constituição e seus instrumentos geram e demarcam novos espaços e novas formas de agir dos grupos organizados, possibilitando, por meio da garantia de liberdade de expressão, que os movimentos pudessem se organizar e reivindicar melhorias e criação de novos serviços e benefícios à população. Da mesma forma, leis foram criadas e, aos poucos, por meio de pressão, estão sendo cumpridas ou, pelo menos, conhecidas por todos os interessados, para que estes possam cobrar dos responsáveis.

Os movimentos sociais do campo não defendem ou têm interesses somente materiais, mas buscam o envolvimento e o fortalecimento do social. Estão vinculados à idéia de cidadania e de participação política e econômica da comunidade. Dessa forma, visam ao esclarecimento da população, promovendo encontros, reuniões e discussões na tentativa de mobilização, com conhecimento de causa.

Souza (2005a) destaca que, na primeira metade do século XX, os movimentos ligados ao campo eram freqüentes no contexto campestre. No decorrer deste século, tanto movimentos urbanos quanto rurais passaram a utilizar o espaço da cidade para manifestarem. Fortalecidos a partir de 1950, os movimentos rurais e urbanos adquiriram maior visibilidade em decorrência de manifestações em espaços públicos, onde reivindicavam moradia, educação e voto direto.

Gohn (2003, p. 20) salienta que, a partir dos anos 90, surgiram outras formas de organização popular, “[...] como Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana, Fórum Nacional de Participação Popular etc. Os fóruns estabeleceram a prática de encontros nacionais em larga escala gerando grandes

diagnósticos dos problemas sociais, assim como definindo metas e objetivos estratégicos para solucioná-los”. Esse fenômeno mostra que a organização e as discussões atuam em redes, que outros temas surgem a partir do conhecimento das pessoas e das suas necessidades e anseios, elementos que passam a fazer parte das agendas de discussões.

Nas discussões do campo, tem-se realizado encontros em todos os estados brasileiros, e as mais variadas temáticas relacionadas ao campo têm sido discutidas. Nas esferas governamentais, foram criadas coordenações de Educação do Campo, que têm realizado encontros estaduais e seminários para discussão com a população ligada ao meio rural. Desta forma, tem-se conseguido avançar no reconhecimento dos movimentos sociais e, conseqüentemente, nas conquistas significativas dos habitantes da zona rural.

### 2.2.1 Os conflitos de terra

A luta pela propriedade da terra não é algo recente na história do Brasil. Já no início da ocupação ou “invasão” dos portugueses, um pequeno grupo de proprietários foi beneficiado pela Coroa portuguesa, tornando-se donos das terras brasileiras, na época, divididas em Capitânicas Hereditárias. Em decorrência desta divisão, as pessoas que aqui habitavam e os demais que vieram para este território não puderam tornar-se “herdeiros da terra”, proprietários com a mesma facilidade que este pequeno grupo. Devia-se seguir a lei, imposta, a princípio, pela Coroa portuguesa, e depois, pelo próprio governo brasileiro.

Esta hereditariedade parece permanecer até hoje, haja vista um pequeno grupo de grandes fazendeiros possuir a maior parte das terras brasileiras. Em decorrência disso, a grande maioria da população camponesa é empregada, recebendo salário mensal por meio da venda da mão-de-obra braçal para os proprietários das terras, seja no mercado formal, seja na forma de trabalho rural informal<sup>6</sup>. Não bastasse isso, a mão-de-obra camponesa vem sendo, ainda, pouco a pouco substituída pelo trabalho das máquinas, graças aos “avanços” da modernidade.

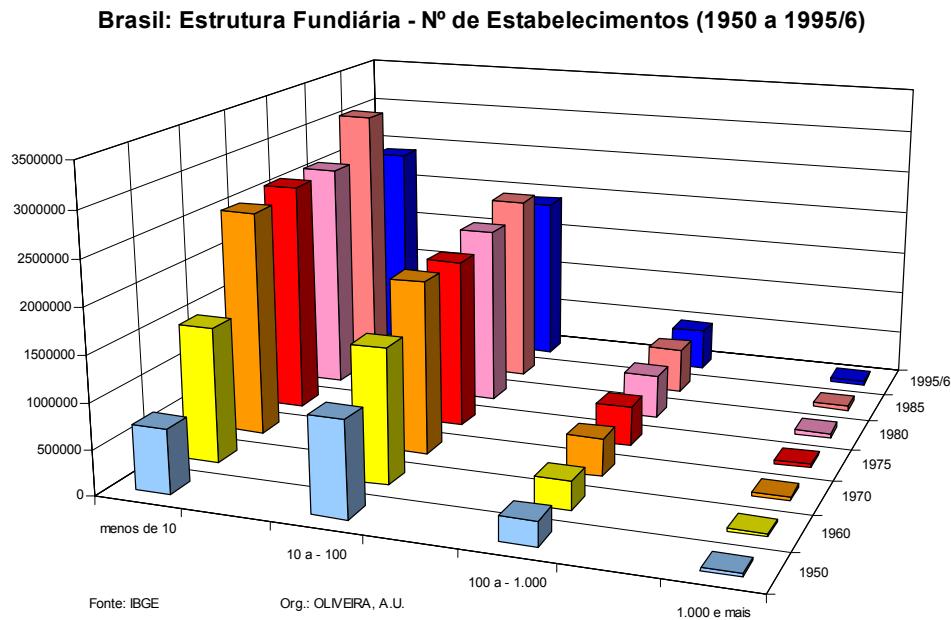
A distribuição desigual das terras brasileiras constitui, a nosso ver, o maior problema do campo. Muitos trabalhadores não têm acesso à terra devido à concentração histórica das propriedades nas mãos de alguns poucos proprietários, que usam de todas as forças e formas para manterem o domínio das terras. Essa resistência dificulta aos governos a realização da reforma agrária, tão sonhada pelos trabalhadores rurais que não possuem terras. A característica da estrutura fundiária gera um grande índice de violência no campo, envolvendo forças muitas vezes atreladas ao poder do Estado, conforme Martins:

A totalidade do país tem sido alcançada, ainda que de formas distintas nas diferentes regiões, por essa situação. Num extremo, em parte da Região Nordeste, na Região Norte e na Região Centro-Oeste são inúmeros os conflitos entre, de um lado, grandes empresas nacionais e multinacionais, grileiros e fazendeiros e, de outro, posseiros e índios, por causa da terra. Violências de toda ordem têm sido cometidas contra essas pessoas para assegurar a sua expulsão da terra. Nessas violências, já se comprovou amplamente, estão envolvidos desde jagunços e pistoleiros profissionais, até soldados, oficiais de justiça e os próprios juizes. Não raro observa-se a anomalia gravíssima da composição de forças combinadas de jagunços e policiais para executar sentenças de despejo decretadas pelos juizes, como se observou no Mato Grosso e se observa agora no Sul do Pará. (MARTINS, 1986, p. 45).

---

<sup>6</sup> Fazem parte do mercado informal os bóias-frias e outros trabalhadores que não possuem vínculo empregatício com os proprietários. Geralmente exercem trabalho em forma de diária e recebem pagamento pelo dia trabalhado.

Os gráficos a seguir demonstram a distribuição das terras entre as propriedades e a área ocupada por estas.



Fonte: Oliveira (2006).

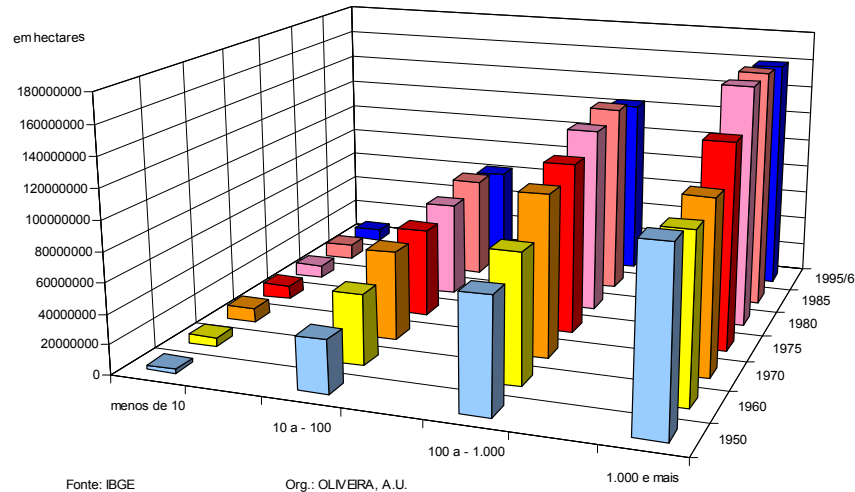
Gráfico 1: Número de Estabelecimentos rurais no Brasil de 1950 a 1995/96.

Temos a demonstração da estrutura fundiária, a partir do número de propriedades existentes no Brasil. Certamente, a maior parte das propriedades pertence aos pequenos proprietários, e este é um fato histórico. Existe um pequeno número de grandes propriedades no Brasil, conforme nos aponta a última coluna do gráfico acima.

No entanto, se observarmos o gráfico da área ocupada, veremos a contradição existente na distribuição destas terras. Entre 1990 a 1996, não houve alterações na área ocupada pelas propriedades rurais, e o número de pequenas propriedades é infinitamente maior que o das grandes propriedades, não

apresentando mudanças no decorrer do período. Ao analisarmos o próximo gráfico, poderemos verificar a contradição existente.

**Brasil: Estrutura Fundiária - Área Ocupada (1950 a 1995/6)**



Fonte: Oliveira (2006).

Gráfico 2: Área ocupada pelas propriedades rurais entre 1950 e 1995/6.

A contradição está evidenciada na área ocupada pelas grandes propriedades e nas alterações que vem acontecendo: o número de grandes propriedades entre os anos de 1950 e 1996 aumentou e a área ocupada é maior; em 1996, as pequenas propriedades de até dez hectares não representam mais que cento e cinquenta milhões de hectares, enquanto a área de poucas grandes propriedades (acima de mil hectares), ocupa mais de um bilhão de hectares. Assim, a maior parte das terras brasileiras está nas mãos de poucos grandes fazendeiros, e a grande maioria dos pequenos proprietários tem de dividir uma pequena parte das terras. Este é um dos principais motivos que fazem com que os trabalhadores rurais sem-terra e pequenos

proprietários juntem-se, para que possam combater a disparidade na distribuição das terras.

Essa luta pelo acesso e permanência na terra sempre se fez presente em nossa história. Recentemente, a globalização da economia e o sistema de *plantations* e monocultura, com a inserção de novas tecnologias no campo através de máquinas modernas e o uso de produtos químicos nas lavouras, fizeram com que os pequenos agricultores não conseguissem acompanhar esse processo de desenvolvimento e tivessem que abandonar suas propriedades por falta de recursos. Conseqüentemente, muitos procuraram alternativas de sobrevivência fora da lavoura. Os grandes e médios proprietários, por sua vez, passaram a produzir produtos para a exportação, diminuindo a produção de alimentos para o consumo interno. Esse fato se torna especialmente problemático se levarmos em conta o aumento da população, gerando um problema que tende a se agravar no futuro.

Para Martins (2003), a produção de artigos tropicais destinados à exportação, como açúcar, café e soja, fez surgir uma burguesia agrária no país, a qual teve papel importante no desenvolvimento econômico brasileiro. Essa burguesia agrária influenciou no desenvolvimento comercial e industrial e na economia do país, exigindo e influenciando as decisões políticas governamentais em seu favor.

Os movimentos sociais no campo em contraposição a esta burguesia agrária também estão ligados diretamente ao desenvolvimento econômico e aos desdobramentos políticos do Brasil. Tais movimentos vêm oferecendo resistência às decisões governamentais, que, via de regra, são favoráveis aos grandes proprietários. Por meio da união em grupos, os pequenos agricultores e os sem-terra têm conseguido linhas de crédito e outros benefícios para que, ainda que de forma



precária, possam manter-se na terra e em condições de competir no mercado moderno.

Outras mudanças ocorridas nas relações de trabalho, como a de trabalho escravo para trabalho assalariado, geraram crise no mercado de trabalho e nas relações capitalistas, e contribuíram para que fosse aprovada a Lei de Terras no Brasil. Segundo Martins (2003), a Lei de Terras, de 1850, substituiu o domínio capitalista do escravo para o domínio da terra:

Uma nova Lei de Terras, que substituía o regime de sesmarias herdade de Portugal, e suspenso já 1822. Por esse regime antigo, a ocupação da terra era livre e se consolidava mediante cultura efetiva e morada habitual, mas estava restrita às pessoas livres, brancas e católicas, aos puros de sangue e puros de fé. Conservava porem, o rei, isto é o Estado, o domínio eminente da terra em face de sua posse útil. Em nome desse domínio, podia a Coroa arrecadar terras já concedidas, mas sem uso, cedendo-as novamente a interessados que as solicitassem. (MARTINS, 2003, p. 203).

Pela Lei de Terras do Brasil, as terras poderiam ser comercializadas, compradas e vendidas por particulares e/ou vendidas pelo Estado, de forma que aquele que não possuísse dinheiro para adquirir terra, não poderia ocupar terras devolutas<sup>7</sup>. Todas as terras pertenciam ao Estado, e todo o poder sobre as terras passou a ser mantido por uns poucos capitalistas que possuíam dinheiro e pelo Estado.

Pela nova Lei de Terras, o Estado brasileiro abria mão do domínio sobre as terras concedidas, fazendo do titular do direito de propriedade senhor de posse e domínio, instituindo a propriedade plena da terra. [...] Isto é, estabelecia que a terra não poderia ser obtida por outro meio que não fosse a compra, seja ao particular seja ao Estado. (MARTINS, 2003, p. 203).

---

<sup>7</sup> Devolutas são terras em que não foram registrados proprietários.

Em algumas relações de trabalho, verificaram-se mudanças do trabalho escravo para a agricultura familiar, caracterizada pelo trabalho das famílias nas plantações de café através da relação de troca, onde o colono<sup>8</sup> podia plantar, entre as fileiras do café, produtos para a subsistência, tais como feijão, milho e arroz. Em outros tipos de relações, o trabalhador estabelecia a mesma parceria com o fazendeiro e podia receber o pagamento pelos trabalhos prestados na fazenda para o fazendeiro em dinheiro ou em café na colheita deste, quando o colono recebia uma porcentagem de produto de acordo com o volume colhido. “Portanto, era o colonato uma relação diversificada e complexa, que combinava assalariamento, pagamento de renda em trabalho e em espécie, além de prestações gratuitas de serviços e de produção direta dos meios de vida” (MARTINS, 2003, p. 205).

Os conflitos pela posse destas terras foram causados pelo deslocamento de grandes fazendeiros para as regiões Centro Oeste e Sul do país em busca de novas terras para o cultivo, e também pela ocupação das terras livres destas regiões por não-proprietários que, na condição de posseiros, passaram a praticar a agricultura de subsistência. As terras passaram a ser disputadas por fazendeiros, empresas colonizadoras e posseiros. Revoltas como a do Contestado (1912-1916) e a revolta camponesa do Sudoeste do Paraná (1957), que, para Martins (2003, p. 210), não foram revoltas religiosas, tinham como causa remota a disputa pela posse da terra, da mesma maneira que em outras revoltas menores que continuaram ocorrendo em várias regiões do Brasil.

Conforme Martins (2003), paralelamente, a mecanização e a quimificação da lavoura, que substituiu a mão-de-obra em vários momentos do processo de trabalho, e o crescimento do mercado interno de produtos alimentícios afetaram a situação do

---

<sup>8</sup> Colono aqui se refere ao agricultor que exerce trabalho ao fazendeiro e que não é proprietário de terras, Martins, 2003.

colono. A terra passou também a produzir maior renda para o fazendeiro e se tornou mais interessante a ele pagar o trabalhador em dinheiro, ao invés do uso da terra pelo colono. Conseqüentemente, isso gerou a insatisfação dos trabalhadores, fazendo surgir, em meados dos anos 50, um movimento de reivindicação de reforma agrária denominado Ligas Camponesas, que foi interrompido pelo golpe militar de 1964.

Após 1964, o quadro sofreu algumas alterações devido à migração dos camponeses para as cidades. Cabe lembrar que a década de 1960 marca a o início da superação da população urbana sobre a rural.

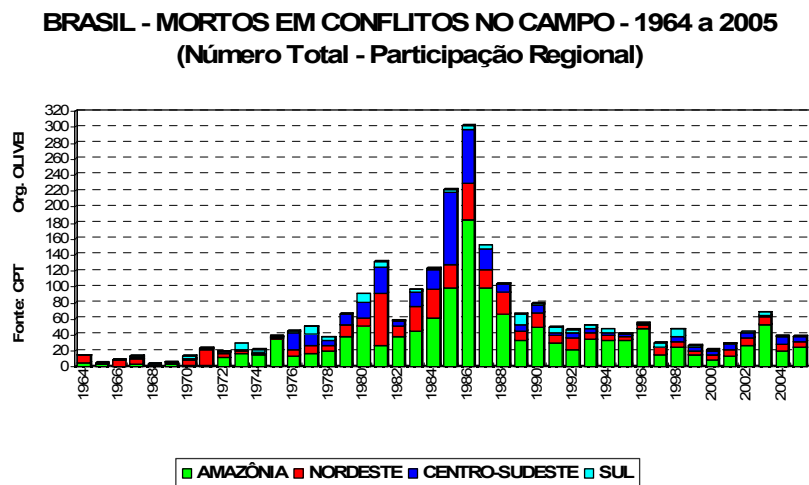
No governo do General Castelo Branco, foi enviado ao Congresso Nacional um Estatuto da Terra que, segundo Oliveira (2005), somado ao Estatuto do Trabalhador Rural, poderiam constituir instrumentos legais para a reforma agrária, ou, conforme afirmavam os militares, “promover a reforma agrária dentro da justiça social sem o toque vermelho dos partidos comunistas” (OLIVEIRA, 2005, p. 28). De acordo com esse autor, o objetivo dos militares foi frear a luta dos trabalhadores; no entanto, com os grandes projetos governamentais implementados, estimularam os movimentos migratórios na busca de terras, principalmente na Amazônia, fator que explica a expansão dos conflitos, sobretudo na região Norte do Brasil.

Estava marcada a trilha da violência como faceta e instrumento de “garantia” de posse da terra grilada. Índios e posseiros tornaram-se sinônimo de atraso, de “atrasamento do progresso”.

Os grandes industriais e banqueiros do Centro-Sul do país transformaram-se e foram transformados em latifundiários/grileiros das terras indígenas e dos posseiros da Amazônia. Não tardou muito para que a instituição do jagunçado e dos pistoleiros de serviço passasse a ser componente básico dos latifúndios da Amazônia. Não eram os “vermelhos”, os “comunistas”, o perigo mais à defesa da “propriedade privada grilada” dos grandes banqueiros e industriais do

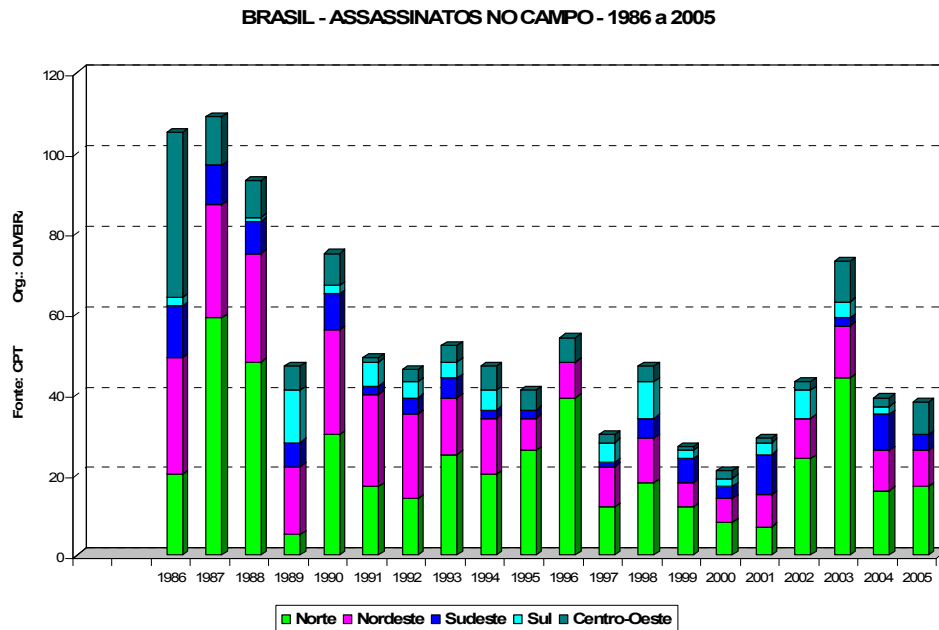
Centro-Sul, mas sim a oposição cada vez mais organizada e ativa dos posseiros e das nações indígenas. (OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Na década de 80, houve grande crescimento no número de mortos por assassinatos no campo, coincidindo com a elaboração do I Plano Nacional de Reforma Agrária. Na década de 90, o número de assassinatos no campo diminuiu, fato explicado pelo abandono do plano de reforma agrária pelos governos que sucederam José Sarney. Podemos observar, nos gráficos abaixo, o número de mortos em conflitos no campo entre os anos de 1964 a 2005, conforme Oliveira, 2006:



Fonte: Oliveira (2006).

Gráfico 3: Mortos em conflitos no período de 1964 a 2005.



Fonte: Oliveira (2006).

Gráfico 4: Assassinatos no campo no período de 1986 a 2005.

A maioria dos mortos concentra-se na região amazônica e esse número não vem sofrendo alterações. Com a pressão aos trabalhadores nas regiões Sul e Sudeste, estes migram para as regiões Centro Oeste e Norte do Brasil, onde vêm sendo registrado os maiores números de vítimas dos conflitos camponeses. Nesta última região, foram registradas chacinas como a de Eldorado de Carajás, amplamente divulgada na imprensa internacional, e assassinatos de grandes líderes dos movimentos em prol dos trabalhadores do campo, como o de Chico Mendes e, mais recentemente, o da Irmã Doroti, missionária norte-americana que atuava na região amazônica, combatendo a violência e defendendo o interesse dos trabalhadores daquela região.

A obra *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais do campo*, de Grzybowski (1987), apresenta aspectos dos conflitos no campo desencadeados

principalmente na década de 80, em que muitos trabalhadores foram assassinados por jagunços e fazendeiros. Foram montadas milícias armadas para combater os movimentos dos trabalhadores do campo. Enquanto os trabalhadores se organizavam reivindicando a terra, os fazendeiros se organizavam para manter a posse da mesma. Várias lutas foram travadas em torno da posse das terras em várias regiões do Brasil, inclusive com a presença do exército brasileiro, que, da mesma forma que acontece com a polícia militar, põe-se a serviço do fazendeiro ou do “direito à propriedade”. Conforme afirma Grzybowski,

Não são novos os enfrentamentos armados por causa da terra. No período pré-64 merecem registros às lutas no Sudoeste do Paraná e em Trombas e Formoso (Goiás). Anteriormente, os camponeses já tinham enfrentado com armas o próprio Exército, nas lutas de Canudos (Bahia) e Contestado (fronteira dos Estados de Santa Catarina e Paraná) A violência e os assassinatos no campo, por sua vez, não se restringem às regiões e aos trabalhadores envolvidos em conflitos fundiários. Novos são a amplitude das lutas e o fato dos assassinatos extrapolarem a esfera individual e adquirirem o caráter de violência de classe. (1987, p. 16).

A luta armada pela posse da terra não é recente na história do Brasil: o que acontece é uma diversificação geográfica e social desses enfrentamentos em decorrência da entrada de diferentes segmentos de trabalhadores. Muitas vezes, nem são registrados os casos de abuso e violência contra o trabalhador; no entanto, fica evidente a violência pertinente à posse da terra.

### 2.3 O MST

Em decorrência da má distribuição das terras e da expropriação capitalista dos trabalhadores do campo, muitos movimentos de trabalhadores surgiram para lutar contra o domínio dos grandes fazendeiros e para reivindicar os seus direitos junto ao Estado e à Justiça. Segundo Grzybowski (1987), o movimento de luta pela terra é o que teve maior visibilidade, por contar com o apoio da Igreja e estar organizado em quase todos os estados brasileiros de várias formas, o que vem fortalecendo a luta e a manutenção do movimento.

Merece registro, nesse sentido, um evento ocorrido no ano de 1984, no estado do Paraná: em reunião na cidade de Cascavel, diversos movimentos de agricultores sem-terra que haviam surgido no país organizaram-se numa só sigla e organização, constituindo um movimento nacional denominado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O surgimento do MST está ligado à luta histórica da terra, que é retomada na década de 1970, conforme afirma Caldart:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação da luta pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro Sul do país, e aos poucos expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984 e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984 em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados e segue com os mesmos objetivos definidos no neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, no ano de 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores. (CALDART, 2000, p. 3)

Já no congresso de fundação do MST, realizado em Cascavel no ano de 1984, “[...] O MST definiu como princípio à luta pela Reforma Agrária – TERRA PARA QUEM NELA TRABALHA, e uma política agrícola que assegurasse aos trabalhadores do campo a possibilidade de permanecerem em suas terras, dado que estes vinham constantemente perdendo para bancos [...]” (BEZERRA NETO, 1999, p. 15).

A partir de então se inicia a organização e a luta. Em 1985, foi realizado o primeiro Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra em Curitiba, com mais de 1.500 participantes. Desde então, o MST intensificou as ocupações de terras “improdutivas” e procurou garantir a seus militantes todos os direitos constitucionais. Dessa forma,

O MST difere de todos os movimentos de luta pela terra que existiram na história do Brasil por constituir-se num movimento nacionalmente organizado e por possuir uma proposta socialista de sociedade. Essa nova sociedade, segundo o MST, deve se dar através da formação educacional implementada pelo movimento, nas regiões de acampamentos e assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra [...] (BEZERRA NETO, 1999, p. 18).

No Congresso realizado em Curitiba, marcou-se o início das lutas dos trabalhadores sem-terra, que, naquele momento, não estavam representados por todas as categorias. Porém, aos poucos, foram aderindo ao Movimento, conforme afirma Grzybowski:

Mas não são todos os que não têm terra que agem e pensam como camponeses e aspiram ter terra. Além disso, são frações específicas destes camponeses sem terra que se incorporam ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, revelando, mais uma vez, a diversidade de relações sociais como um elemento configurador dos movimentos sociais de trabalhadores rurais. (GRZYBOWSKI, 1987, p. 22-23).



A origem principal do movimento está associada à resistência e às ocupações de terras por grupos de trabalhadores rurais excluídos pelas transformações econômicas e pelas relações de produção e trabalho.

Os filhos de colonos, parceiros e arrendatários, agregados e assalariados temporários, expropriados de barragens e mesmo um significativo contingente de lumpen do campo, que vaga pela região, constituem a base inicial do movimento. As lutas condensadas em Ronda Alta (Rio Grande do Sul), através de ocupações de fazendas, e o Acampamento de Encruzilhada Natalino, a luta do MASTRO (Movimento dos Sem-Terra no Oeste do Paraná), desdobramento das lutas dos expropriados pela barragem da hidrelétrica de Itaipu, e certas ocupações de fazendas no Sudoeste do Paraná e em Santa Catarina, todas no final dos anos 70 e início dos anos 80, dão a forma inicial ao movimento ao se articularem. (GRZYBOWSKI, 1987, p. 23).

Assim, podemos dizer que o MST tem se destacado no que concerne a oferecer maior resistência e organização. Está contribuindo significativamente para uma reflexão a respeito da situação econômica do país, principalmente da forma como estão sendo tratados os trabalhadores do campo no Brasil. O movimento tem possibilitado a ampla divulgação da problemática que envolve a questão da terra no Brasil, tanto na imprensa nacional quanto internacional, o que tem favorecido mudanças na estrutura econômica e política do país.

Para Souza (2005a, p. 85-86), “o MST constitui-se num sujeito coletivo que impulsiona a inserção de novos elementos na configuração da cultura política – organização dos trabalhadores, formação e negociação políticos, estratégias massivas de atuação – suscitando questionamentos sobre as injustiças sociais na sociedade em geral, e especificamente no campo”. Na mesma direção, Pieri (1998, p. 73) define o MST como “um movimento social que tem suas bases ideológicas direcionada para um modelo de sociedade igualitária e justa, onde todos os

indivíduos que dela fazem parte tenham assegurado seus direitos, bem como, igualdade de oportunidades”.

A organização externa do movimento obedece a critérios de organização e hierarquia, o que dá solidez e mantém o movimento: “o movimento dos sem-terra está organizado em núcleos, comissões municipais e estaduais, coordenação e executiva nacional [...]” (GRZYBOWSKI, 1987, p. 22).

A busca de igualdade e justiça social são a base da organização do MST. A coletividade é um fator relevante na organização do movimento, destacada nas ações desencadeadas nos acampamentos na forma de distribuição das atividades diárias e na relação do trabalho na terra, conforme estudos realizados por Pieri (1998), que constatou que a forma de organização, tanto do espaço físico quanto das tarefas desenvolvidas, é a mesma em todos os acampamentos.

A organização interna é norteadada pelos princípios da democracia, ou seja, da participação de todos nas decisões e divisões de tarefas: “o Acampamento é composto por núcleos e setores, sendo que cada setor possui uma coordenação responsável pelo andamento de seu setor” (PIERI, 2002, p. 78). Os setores, tais como os da saúde, da educação e da segurança, possuem equipes que avaliam e coordenam as atividades realizadas diariamente pelos seus participantes. Os coordenadores se reúnem sistematicamente para discutir como está o andamento do setor que coordena, e procedem aos encaminhamentos necessários. Todos os acampados desempenham funções organizativas valiosas para a manutenção e o desenvolvimento do grupo e do acampamento. Com essa organização, o movimento vem se fortalecendo na luta dos trabalhadores e na resistência aos grandes latifundiários do país.

São conquistas de uma luta coletiva onde muitas pessoas também perderam sua vida, seja no dia a dia da violência do latifúndio, seja em massacres mundialmente divulgados, como foi o caso de Eldorado dos Carajás no Pará em 1986 ou na repressão recente que aconteceu na capital do estado do Paraná em 2 de maio de 2000, que vitimou o assentado Antonio Tavares. É assim que o MST vem ajudando a recolocar na agenda política brasileira a questão da Reforma Agrária: fazendo a luta pela terra e afirmando em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais, e de um novo projeto de desenvolvimento, para o campo e para o país. (CALDART, 2000, p. 4).

O objetivo maior do MST é pressionar o Estado para que este atenda às reivindicações básicas dos trabalhadores, as quais o sistema capitalista vem expropriando por meio da política desencadeada pelas organizações políticas neoliberais.

A maior resistência ao sistema é representada pelas ocupações de terras, as quais vem atender às necessidades mais imediatas de cada trabalhador, que poderá retirar da terra seu sustento. Entretanto, o objetivo principal está no contexto político: a pressão aos latifundiários e ao Estado desencadeia o desenvolvimento de projetos não só de reforma agrária, mas de projetos que contemplem a todas as necessidades dos trabalhadores. Para Grzybowski:

O sentido político da luta dos sem-terra não decorre das relações mais imediatas que eles mantêm, mas está no fato de terem a sua comum situação de excluídos, devido à estrutura agrária vigente, e de exigirem do Estado medidas que lhes garantam o acesso à propriedade da terra e a sua re integração econômica e social como pequenos proprietários. Os sem-terra não se defendem, mas tomam a iniciativa, ocupando áreas e, sobretudo, organizando acampamentos. Criam situações de fato, obrigando o Estado a intervir, através de juízes, policiais, INCRA, políticos. A não ser nas ocupações, os sem-terra não são hostilizados diretamente pelos grandes proprietários. A pressão destes é feita, sobretudo, através de suas organizações. (GRZYBOWSKI, 1987, p. 24).

Por estar organizado em quase todos os estados da federação, o MST tem realizado importantes manifestações e mobiliza um grande número de militantes e

simpatizantes. Com a situação econômica do Brasil desfavorável para maioria da população brasileira, o movimento tem conseguido, a cada dia, mobilizar mais simpatizantes, não só no campo, mas, principalmente, nas cidades, com o discurso de que lutar pela terra é um processo cotidiano e intenso.

#### **2.4 Contexto da gênese do MST no Oeste do Paraná**

No Oeste do Paraná, região onde se localiza o Acampamento 1º de Agosto, loco de nossa pesquisa, a colonização aconteceu, conforme estudos de Brenneisen (2004), no início do século XX, e após os anos 1930, recebeu um maior fluxo de imigrantes, em sua maioria provenientes de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Esses imigrantes vieram motivados pela política do Estado<sup>9</sup>, que incentivava a colonização dessas terras através da ocupação. Em parceria com as companhias colonizadoras, o Estado intensificou o processo de colonização, principalmente nos anos de 1950 e 1960.

Os agricultores que vieram para região Oeste praticavam a agricultura familiar e procuravam se manter em grupos de pequenas comunidades: “a vida na nova região era também marcada pela recriação dos laços comunitários, fortemente marcada pela religiosidade, uma das características marcante nessas populações de origem européia” (BRENNEISEN, 2004, p. 21). Esta característica de organização permaneceu durante vários anos e, em alguns lugares, ainda existem famílias que conservam uma organização comunitária. Porém, a maioria das organizações

---

<sup>9</sup> Governos de Bento Munhoz da Rocha (1950-55) e Moyses Lupion (1956-60).

comunitárias já não existe mais: desfizeram-se, atingidas pelo processo de modernização do campo, que trouxe outras maneiras de trabalhar e de organizar-se, fazendo com que as relações sociais perdessem as características comunitárias e familiares do início do século XX. Como consequência dessa re-configuração, o pequeno agricultor hoje tem buscado a obtenção de lucro ao invés de uma vida saudável e comunitária, como era antigamente.

Da mesma maneira que os agricultores paranaenses foram influenciados pela modernização agrícola nos anos 70, os demais agricultores familiares do Brasil foram afetados, assim como todas as outras categorias de trabalhadores rurais, como os meeiros, arrendatários e assalariados. Em decorrência dessa situação, há um descontentamento no campo que influencia o fortalecimento das manifestações dos camponeses, Segundo Scherer-Warren (2005), a partir do final da década de 70 é quando cresce o número de organizações e manifestações no campo, representando uma pluralidade maior de atores sociais e a diversidade de interesses coletivos. Da mesma maneira, esse fenômeno ocorre na região Oeste do Paraná.

Entre os movimentos do campo destacados por Scherer-Warren estão o movimento das mulheres agricultoras que reivindicam o direito à sindicalização e à previdência social, os movimentos dos agricultores e indígenas atingidos por barragens, e o movimento dos seringueiros, posseiros e índios pelo direito de preservação das reservas extrativas, além das greves de bóias-frias, dos boicotes de produtores de soja e de suínos e dos acampamentos dos sem-terra que lutam por reforma agrária. Conforme Nascimento (2002):

Assim como em outros Estados no Brasil, um dos fatores determinantes para a formação de movimentos sociais no campo no Paraná, foi a desapropriação de terras para a construção de barragens, situação esta que em diferentes momentos da história, deixou trabalhadores insatisfeitos com a desvalorização de suas

antigas terras, e também com propostas de migrações para outras regiões do país. Outros movimentos surgiram, com o objetivo de discutir e valorizar, por exemplo, os preços da produção agrícola em diferentes regiões do Estado, o que pode definir o período de 1978-1982 como um período de intensas lutas e aparecimento de movimentos sociais no Paraná. (NASCIMENTO, 2002, p. 25).

Para Souza (2005b), é no final dos anos 70 que surgem, nos três estados do Sul do país, os movimentos que vieram a contribuir para a constituição do MST. No Oeste do Paraná, conforme Brenneisen (2004), pelo menos três mobilizações tiveram repercussão nacional: a mobilização contra o pagamento da Notas Promissórias Rurais (NPRs), o Movimento Justiça e Terra (MJT) e o Movimento do Agricultor Sem Terra do Oeste Paranaense (Mastro), que, em meados de 1984, pressionava o Estado, sob forma de ocupações de terras improdutivas, para que se realizassem desapropriações de terra para a reforma agrária.

As lutas desses trabalhadores rurais brasileiros acompanham o movimento mundial contra a reprodução e a acumulação do capital e adquirem novas formas: não lutam por terras e/ou por salários, mas por preços e por uma política agrícola coerente por parte do Estado, tendo como representantes a fração de trabalhadores rurais que mais se modernizou, integrou-se aos apelos da industrialização e internacionalização da economia brasileira. Assim:

Não dá para ignorar ou para relegar a um plano secundário essas lutas, pois elas se impõem pela própria força, pela capacidade mobilizadora do campesinato em questão e pelo impacto que provocam nos setores agroindustriais envolvidos, nos organismos do Estado formuladores de política agrícola e na própria sociedade. (GRYZBOWSKI, 1987, p. 38).

No Oeste do Paraná, a influência desta modernização se fez sentir, e algumas manifestações foram realizadas na busca de garantias por parte do Estado. Por exemplo, houve, na região de Toledo, uma assembléia reunindo cerca de dois

mil suinocultores, os quais bloquearam as estradas de acesso à região Oeste do Paraná. Segundo Medeiros,

Nesses movimentos, que apontam para uma luta de sobrevivência de um segmento dos pequenos produtores, dentro dos novos parâmetros definidos pela integração com a indústria [...] as lutas por melhores preços tinham outra peculiaridade. Colocando o Estado no centro das reivindicações, pelo seu papel na definição da política agrícola, elas assumiram, em muitas situações um caráter interclassista, reunindo pequenos produtores e grandes empresários sob as mesmas demandas imediatas. (MEDEIROS, 1989, 138-139).

Desse modo, percebemos que os movimentos sociais no Brasil não têm origem em apenas uma região. A região Oeste do Paraná apenas contribuiu para que surgissem movimentos sociais significativos na luta em prol dos excluídos e também para que uma parcela da população não fosse excluída do sistema. Porém, percebemos que essa é uma das regiões brasileiras mais importantes para o agronegócio, de modo que foi onde mais se aderiu ao apelo das multinacionais no processo de industrialização. Esse fenômeno resultou em um grande número de desempregados no campo e, com a inserção de máquinas modernas, houve a expulsão de grande parte da população para as cidades, aumentando, assim, os problemas urbanos e as desigualdades sociais.

Desta maneira, uma análise superficial do latifúndio e do minifúndio no Brasil não dá conta de caracterizar a estrutura agrária brasileira, que se diversificou por estratégia do grupo capitalista agroindustrial e da “modernização do campo”, que levou a pequena produção a mudanças.

Portanto, ao findar este capítulo, percebemos que a temática que envolve os movimentos sociais e a estrutura agrária no Brasil não se esgota em poucas linhas. No entanto, procuramos situar no contexto histórico a luta dos trabalhadores e a constituição dos movimentos de contestação. Historicamente, a (má) distribuição de

terras e renda é o que tem gerado os maiores conflitos sociais e econômicos no país, de forma que os movimentos sociais, dentre as mais variadas temáticas, têm discutido principalmente as relações econômicas existentes na sociedade brasileira, entendendo-se que a compreensão dessas relações proporcione avanços significativos.

A partir da análise da distribuição heterogênea das terras no Brasil, buscamos entender o porquê das lutas no campo e compreender a distribuição de terras no Paraná, bem como a ocupação das terras no Acampamento 1º de Agosto. Assim, podemos anunciar, para os capítulos seguintes, a Escola Zumbi dos Palmares, que constitui o loco de nossa pesquisa em educação, mas que, sem um conhecimento prévio da luta da classe trabalhadora que desencadeia todo o processo de luta e resistência dos trabalhadores rurais sem-terra, não nos possibilitaria seguir adiante. Nesse sentido, este capítulo teve a intenção sintetizar, ainda que brevemente, o estudo de muitos pesquisadores como Ghon, Souza, Martins, Caldart, Oliveira, Fernandes, entre outros, nem todos citados no capítulo, mas que nos seus trabalhos apresentam um estudo mais detalhado e abrangente da temática expressa, da qual não daríamos conta de estudá-la em uma dissertação de mestrado.



### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para que possamos entender a Educação do Campo, temos que entender um pouco do movimento histórico desenvolvido durante anos em que o rural e a educação rural estiveram presentes nas discussões da educação no Brasil. O conceito em torno do nome “Educação do Campo” surge com a ascensão dos movimentos sociais do campo, que proporcionaram uma ampla discussão a respeito do tema. Assim, o que antes era tratado como educação rural, passa, com os movimentos sociais do campo, a ser discutido como Educação do Campo, e adquire um outro significado enquanto política educacional para os povos do campo.

Entender a Educação do Campo é primeiramente entender o princípio educativo dos movimentos sociais, principalmente do MST, que, inegavelmente, tem um papel muito importante na luta pela terra ao buscar a efetivação da reforma agrária. No interior deste movimento, várias experiências educativas estão sendo desenvolvidas, o que tem impulsionado a idéia de Educação do Campo em várias comunidades, até nas que não tem ligação com os movimentos sociais. A partir dessas experiências, da cobrança dos movimentos e da população de modo geral aos órgãos governamentais, tem-se obtido respostas políticas que vêm alterando o conceito de educação para os camponeses.

Cabe ressaltar que os movimentos sociais aglutinam interesses de classe. Desse modo, a efetivação de propostas e de políticas ligadas aos movimentos da classe trabalhadora enfrenta a influência do interesse contrário, representado pelos grandes latifundiários, grupo muito forte e que conta com a adesão de parte da população influenciada principalmente pela mídia.

Nossa intenção, neste capítulo, é situar o leitor em relação ao surgimento da Educação do Campo enquanto política educacional. De forma breve, discutiremos algumas medidas voltadas à educação rural, realizadas ao longo da história do Brasil. Outro fator importante que tentaremos caracterizar são os fatores econômicos e políticos, internos e externos, que influenciaram na tomada de decisões do governo no tocante à educação rural no Brasil.

### **3.1 A gênese da Educação do Campo**

Vários estudos foram realizados ao longo dos anos, abordando a questão do rural e da educação rural. Projetos foram instituídos nas escolas visando a sanar o problema da saída do homem do campo e a falta de escolarização básica para este povo. Buscava-se a garantia de escolarização básica para quem permanecesse no campo e, para aqueles que optassem por migrar para a zona urbana, deveriam ser assegurados conhecimentos básicos para o acesso ao mercado de trabalho urbano industrial, com qualificação mínima<sup>10</sup> para desempenhá-lo.

A educação rural começou a ganhar a atenção dos governos federal e estaduais a partir de 1930, conforme Gritti (2003): até então, a educação primária estava sob a responsabilidade dos órgãos de administração local e da iniciativa privada. Várias foram as mudanças no âmbito da educação rural, e órgãos governamentais foram criados para angariar recursos visando à expansão e

---

<sup>10</sup> O termo 'qualificação' refere-se, aqui, à escolarização mínima, que implica em ser alfabetizado, conhecer um mínimo de noções matemáticas, de leitura etc.

melhoria da educação rural, cujo objetivo era o de incorporar o homem do campo ao mercado de trabalho industrial urbano e consumidor. Conforme a afirmação de Gritti,

O que se pode observar é que foram, ao longo do tempo, criados planos e programas de expansão do ensino primário que objetivavam a escolarização do homem rural. À escola primária rural foi atribuída, historicamente, a responsabilidade de incorporar o homem e o meio rural aos planos de desenvolvimento da sociedade capitalista, urbano-industrial. (GRITTI, 2003, p. 92).

Esta política de incorporar o homem do campo ao mercado de trabalho e ao mercado consumidor durou vários anos no Brasil. Várias medidas foram tomadas para fortalecer a idéia, leis foram criadas, e as discussões relacionadas à educação centravam-se em torno da perspectiva de saída do homem do campo. Assim, buscava-se prepará-lo para o mercado de trabalho, acompanhando o desenvolvimento capitalista, tendência cujos reflexos se faziam sentir no próprio campo com a industrialização agrícola. Nesse contexto, a escola também tinha o importante papel na preparação do trabalhador do campo para superar o “atraso tecnológico” em que vivia.

### **3.2 A educação rural e o MST com a Educação do Campo.**

A intensificação da industrialização por meio de medidas políticas e de mudanças econômicas mundiais, ocorridas por volta de 1930, iniciou um processo de migração rural-urbana e de deslocamento de pessoas nas regiões brasileiras, visto como problema para época, o que fez com que o governo brasileiro tomasse algumas medidas visando à contenção dos trabalhadores rurais no campo.

Conforme sublinha Paiva (1973, p. 126), “[...] o crescimento das cidades e a incapacidade de absorção de toda a mão de obra disponível pelo mercado de trabalho urbano faziam com que o problema migratório fosse visto pelos grupos dominantes como uma permanente ameaça”.

Algumas medidas foram, então, tomadas, visando à manutenção dos trabalhadores rurais brasileiros nas áreas agrícolas. A educação e a escola foram utilizadas na tentativa de realizar essa mudança gradativa no pensamento existente na época. Segundo Leite (1999, p. 28-29),

Concomitantemente explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agro exportadores. Mas o ruralismo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos.

Para Leite (1999), a partir de 1930, o movimento revolucionário centrado na visão liberal trouxe uma nova forma interpretativa do sistema econômico e produtivo: um sistema que buscava o bem-estar, a participação e a garantia dos direitos, consolidados na Constituição de 1934. Nessa nova conjuntura, a escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário, servindo de suporte para a industrialização. Com base nesse sistema de industrialização, Getúlio Vargas estipulou que o processo de educação voltar-se-ia para a capacitação profissional, com vistas às novas possibilidades do mercado.

Nos anos de 1930 e 1940, foram realizados intensos debates em relação à educação das populações rurais, mas as mudanças principais apareceram após a II Guerra Mundial. Em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se

a Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha como objetivo:

A implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamentos (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo etc), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. (LEITE, 1999, p. 32).

Para Leite (1999), com o surgimento do Programa de Extensão Rural no Brasil proposto pelos norte-americanos, acreditou-se romanticamente na possibilidade de transformar o rurícola brasileiro em “farmer norte americano do pós-guerra”. O objetivo imediato desse programa era o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos próprios das camadas empobrecidas do Brasil, principalmente daqueles que integravam a sociedades rurais, classificados como desprovidos de valores.

O projeto trouxe alguns resultados positivos, pois houve melhorias no nível de vida das pessoas, mas as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas, ficando a vivência democrática submetida à vontade dos grupos dominantes.

Neste contexto, segundo Leite (1999), a ideologia norte-americana penetrava no campo, com a substituição da professora do ensino formal pelo técnico, como professor, e pelo extensionista, subsidiados pelos grupos Rockefeller e entidades como a *Inter-American Foundation*.

Nos anos de 1950, conforme aponta Leite (1999), foram criadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). Ambos desenvolveram projetos, preparando técnicas destinadas à educação de base rural

com vistas à melhoria de vida dos rurícolas nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato, etc. a partir Destes projetos, surgiram também as campanhas de educação de adultos. No entanto, nenhum desses programas tinha a intenção de discutir os verdadeiros problemas rurais: buscavam meramente a modernização do campo, que nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira e submissão aos interesses monopolistas. Leite ainda pontua:

Além disso, lutas ou reivindicações das minorias rurais ficaram obscurecidas, sucumbindo frente às expressões comunitárias repassadas pela educação/informação veiculadas na campanha. É esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade – trabalhadores sem terra, arrendatários, bóias-frias e outros – não tinham nem vez e nem voz frente as decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados. (LEITE, 1999, p. 37).

O êxodo rural não foi impedido, como se pretendia. Em meados dos anos 60, o Brasil vivenciou a crise do modelo desenvolvimentista e o desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes, principalmente nordestinas, do meio rural para o urbano, principalmente para a grande São Paulo e para os estados da região Sudeste.

Os anos de 1960 e 1970 tiveram, na educação, somente o indicador do subdesenvolvimento em que o país se encontrava, e não se estabeleciam metas a serem alcançadas no âmbito pedagógico. No governo de Castelo Branco, foi criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, em que o processo educativo aparece como instrumento de capacitação mínima para a inserção do cidadão no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a elevação de sua qualidade de vida, havendo um nivelamento no âmbito da educação e uma anulação da dicotomia cidade/campo:

Com a Lei 5692/71 e a preocupação com o desenvolvimento sócio-econômico do país, o analfabetismo tornou a ser focalizado, tendo sido criado projetos especiais como o EDURURAL e o MOBRAL, na década de 1980. No entanto, o analfabetismo não foi “ERRADICADO”. Com a Lei 9394/96, há uma desvinculação da escola rural com a escola urbana, com destaque, no artigo 28, para as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. (APP, p. 57, apud SOUZA, p. 46).

Em síntese, a educação rural atende aos interesses do capitalismo agrário, enquanto, educação do campo, comentada a seguir, objetiva atender os interesses dos povos do campo.

### **3.3 O MST e a Educação do Campo**

A partir da inserção dos movimentos sociais, principalmente do MST, vem-se desenvolvendo um programa alternativo de Educação do Campo, com propostas inovadoras, visando à transformação social e, principalmente, à formação humana, que se amplia, contemplando não só quem vive no campo.

O MST tem desempenhado um papel fundamental na tentativa de escolarização dos povos do campo, a princípio com programas de alfabetização de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos, e, nos últimos anos, com projetos e iniciativas pedagógicas inovadoras, utilizadas não somente em áreas de domínio do MST. Isso levou os governos em todas as esferas a criarem políticas que contemplassem os envolvidos. Para Silva,

A bandeira de luta pela educação no MST tornou-se mais ampla. Um dos objetivos principais do setor de educação é a luta para que os integrantes do movimento tenham acesso à escolarização desde a

creche até a universidade, incluindo formação política e técnica, demandadas pelas necessidades do movimento. (2004, p. 82).

Com as propostas e o envolvimento dos movimentos sociais, a Educação do Campo passa a ser relevante no cenário nacional, adquirindo visibilidade e exigindo maior organização do Estado e dos próprios movimentos sociais em torno da melhoria das condições educacionais. Nessa perspectiva, foram criadas no MST frentes de trabalho, conforme afirma Silva:

No final de 1996, o Coletivo Nacional do Setor de Educação decidiu organizar comissões específicas por frentes de trabalho, buscando contemplar os desafios colocados ao movimento de acordo com as lutas desenvolvidas. Cada frente tinha encaminhamentos específicos, exigindo um processo de organização e especialização mais intenso. Em 1998, o trabalho de educação no MST envolveu as seguintes frentes de atuação: escolas de educação fundamental; educação de jovens e adultos (prioritariamente alfabetização); educação infantil (0 a 6 anos); formação de educadoras e educadores (magistério) para atuarem nestas frentes; e o curso técnico em administração de cooperativas (TAC). (SILVA, 2004, p. 82).

Esse trabalho das comissões vem sendo desenvolvido em todos os locais onde atua o MST e é, sem dúvida, mais importante em áreas de acampamento e assentamentos, onde se exige participação e politização dos seus integrantes.

Há que se destacar, também, a atuação dos militantes do MST nos processos educativos, que fora da sala de aula, por meio da educação não-formal<sup>11</sup>, como no caso do sem-terra<sup>12</sup>, vem buscando o desenvolvimento político e intelectual do militante. Conforme Silva (2004), essas, além de outras atividades pedagógicas realizadas pela militância do MST, que sempre contam com a participação não só de educadores do acampamento ou do assentamento, mas de toda a coletividade

---

<sup>11</sup> Sobre educação não-formal, ver Gohn (2001).

<sup>12</sup> Sem-terra refere-se a um grupo de crianças do MST que participa de discussões junto ao movimento.



desses locais, servem de referência para a ampliação do conhecimento e fortalecimento da luta dos movimentos sociais, principalmente para que os trabalhadores possam compreender a militância e manter-se organizados no campo. Por essa razão, tais atividades constituem processos pedagógicos muito importantes.

A mudança relacionada a um pensamento novo, de manutenção do homem do campo no campo, de criação de uma identidade ao camponês e às pessoas que trabalham na zona rural, de valorização destes como sujeitos históricos, não menosprezando o trabalho realizado por eles e observando-se a exclusão de que estavam sendo vítimas, veio somente com os movimentos sociais no campo.

Com o reconhecimento e a intensificação dos movimentos sociais do campo, e com a luta pela terra e por melhores condições de trabalho e de vida no campo, algumas mudanças se fizeram notar. Dentre elas, destaca-se a forma de visualizar a educação e a maneira como vinha sendo tratada a questão pedagógica no meio rural.

Portanto, com a luta dos movimentos sociais, emerge um novo paradigma no que tange à educação dos povos do campo, denominado *Educação do Campo*, que se *confronta* com o paradigma da educação rural. A Educação do Campo tem em vista o camponês, o pequeno agricultor, o sem-terra, e busca a valorização da cultura e identidade camponesa, concomitante a uma formação que possibilite fortalecer os vínculos dos trabalhadores com a terra. Portanto, a essência da Educação do Campo é o trabalho e o trabalhador no contexto das relações sociais produtivas.

Tudo o que vinha sendo produzido até então relação à educação estava vinculado à perspectiva do grande capitalista, com a concepção de formação do

homem do campo para a prática de uma agricultura com vistas especialmente à monocultura de exportação e à obtenção de lucros financeiros. A partir desse novo paradigma, no entanto, passa-se a incentivar a agricultura familiar, a agricultura voltada à subsistência e a manutenção do homem na terra, com a produção de alimentos de preferência sem uso de produtos químicos e agrotóxicos.

Como é de se esperar, no interior dos movimentos sociais, dá-se importância à escolarização política: procura-se fazer com que o trabalhador compreenda o todo do processo de produção capitalista, levando-o a perceber que é vítima desta exploração, que há possibilidade de viver no campo e do campo, com menos influência das grandes corporações internacionais, e que isso o tornará menos dependente. Assim, a sustentação ideológica que dá continuidade ao movimento está na educação, pois seus membros “acreditam que uma educação questionadora possa levar à construção de uma sociedade diferente, a partir da qual uma Reforma Agrária de caráter socialista se torne possível” (BEZERRA NETO, 1999, p. 19).

A organização educacional dos trabalhadores rurais como um todo e a importância e reconhecimento do trabalho no campo é uma luta que vem sendo historicamente travada e que, aos poucos, conquistas são estabelecidas, não somente pelo MST, mas por todos os movimentos sociais e pela sociedade organizada.

O processo de industrialização e a internacionalização da economia provocaram grandes contradições na sociedade agrária brasileira, levando um grande número de pessoas a compreenderem e participarem das manifestações promovidas pelo MST. Da mesma maneira, o movimento vem participando das manifestações de outros movimentos e grupos organizados, tais como sindicatos, associações e ONGs que lutam pela melhoria de condições de vida dos excluídos.

Somente a partir da inserção dos movimentos sociais no cenário de lutas no Brasil é que o trabalhador do campo adquiriu uma nova identidade e passou a ser reconhecido como trabalhador. Nas palavras de Souza:

É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais como idéia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra. (SOUZA, 2005, p. 42)

Com o reconhecimento do trabalhador do campo como um indivíduo pleno de direitos e deveres, o que não ocorria até então, muda-se a forma de tratá-lo e discutem-se mudanças nos princípios da educação, conforme aponta Silva:

A partir de 1960, as lutas contra a exclusão da população a escolarização, pela reforma agrária vão contribuir para a redefinição da educação. A educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural. (SILVA, 2006, p. 69).

A partir de então, conforme já pontuamos anteriormente, algumas alternativas são propostas e alguns projetos são desenvolvidos para o campo. Não somente o MST vem desenvolvendo projetos voltados à educação dos trabalhadores do campo: vários outros movimentos sociais, ONGs e outras instituições desenvolvem atividades relacionadas à escolarização dos camponeses. Algumas avançaram no sentido de romper com o capital internacional, outras mantêm a perspectiva de manutenção do agricultor no campo, sem romper com o capitalismo e a influencia das multinacionais, acreditando que sem a modernização não haverá avanços.

Alguns grupos incentivam a agricultura familiar e a produção de alimentos sem o uso de produtos químicos, incentivando, assim, a cultura de produtos orgânicos, os quais vêm tendo grande aceitação no mercado consumidor.

Nesse sentido, a Educação do Campo adquire um novo caráter pedagógico, voltado às classes populares. Segundo o MST, a educação deve contemplar as especificidades dos trabalhadores do campo, mas, principalmente, deve estar voltada à classe trabalhadora em geral, objetivando atender a seus anseios de mudança de vida e de transformação social – e até econômica – das classes menos favorecidas.

### **3.4 Paulo Freire e a educação popular**

Na busca de um novo conceito de educação transformadora e voltada à classe trabalhadora, e na tentativa de resolver os problemas educacionais brasileiros, tanto nas áreas rurais quanto nas cidades, e de valorizar os grupos sociais organizados por meio da valorização do saber local e da manutenção dos valores nacionais, surge a proposta freiriana de trabalho com a educação popular:

Nem educação formal, nem informal, mas a partir da práxis dos grupos de periferias urbanas e/ou da zona rural, Freire revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos. Dialeticamente percebido, no confronto entre escola formal/tradicional e educação informal/popular, Freire rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada pela escola brasileira, na tentativa de possibilitar uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que os elementos político-sociais, econômicos e

culturais constituem a tecedura do processo de ensino/aprendizagem e da cidadania consciente. (LEITE, 1999, p. 43).

No contexto da educação pensada por Paulo Freire, surge uma nova forma de pensar a educação no interior dos movimentos nos pequenos grupos rurais, que visava ao desenvolvimento humano, concepção contrária à que vinha sendo proposta para o trabalhador rural. Essa nova pedagogia começava a ser pensada pelo próprio trabalhador rural e não somente pelo governo. Em associações com entidade internacionais, a educação popular tinha objetivos pautados na formação do homem que, a partir de sua prática cotidiana, pudesse dar conta da produção de alimentos e de sua sustentabilidade, e inserção no contexto formulado mundialmente para a sociedade.

O movimento de educação popular, que já havia ganhado inúmeros adeptos e rapidamente tinha se espalhado pelo país, não só como forma de resistência e/ou contestação ao processo escolar tradicional, mas, principalmente, como nova metodologia de alfabetização de adultos, passa a fazer parte da educação do MST.

O método de Paulo Freire foi desenvolvido em várias comunidades, geralmente com o apoio de grupos progressistas, partidos políticos e pessoas engajadas em ideologias socializantes. Seu enfoque principal é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e de seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas. Tal concepção contraria os princípios básicos de uma escola voltada para a submissão e subserviência das classes subalternas. Em outras palavras, o método freiriano não se coaduna com os modelos pedagógicos voltados para o predomínio de determinados grupos sobre outros, considerando a escola formal/tradicional uma proposta eminentemente

conservadora, limitadora de expressões sócio-políticas mais amplas, na qual a práxis natural das minorias não tem espaço e/ou possibilidades de manifestar-se.

Dessa forma, então, os movimentos sociais e o modelo freiriano de educação popular dão ensejo à construção de um novo paradigma, a Educação do Campo, voltada aos seus sujeitos e contando com a participação desses sujeitos, constituídos de “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias” (MOLINA, 2004, p. 63-64).

Trata-se de uma educação pensada a partir de sua gente, do seu modo de vida e de organização do trabalho, do seu espaço geográfico e de sua organização social, respeitando suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Em suma, trata-se de uma educação voltada aos interesses e necessidades do trabalhador. Molina explicita a gênese desse novo paradigma:

A idéia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), no campus da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (MOLINA, 2004, p. 64-65).

A partir desse encontro de educadores, outros encontros aconteceram, tais como a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, e a 2ª Conferência, realizada em 2004, já vivenciando a nova fase na construção deste paradigma.

Várias experiências foram construídas pelos movimentos camponeses. No período de 2004 a 1997, segundo Molina (2004), aconteceu a espacialização da

Educação do Campo por meio de diversos movimentos e organizações. A criação de cursos e a difusão do referencial teórico nas escolas favoreceram a geração de experiências, reflexões, estudos e pesquisas, envolvendo movimentos camponeses como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC).

A relação com as instituições públicas foi ampliada através de parcerias, da criação de cursos de nível médio e de nível superior (graduação e pós-graduação), além de cursos de alfabetização de jovens e adultos e do desenvolvimento de pesquisas. Essas iniciativas implicavam ao desenvolvimento de diversas atividades desenvolvidas com educandos no sentido de valorizar as práticas, aumentar a produção de materiais didáticos apropriados e a participação de seminários locais, regionais e nacionais possibilitando uma ampla discussão sobre o desenvolvimento do campo.

A Educação do Campo, para Morigi, deve ter como ponto central os trabalhadores e seus interesses. Assim,

A Educação do Campo deve ser uma educação que assuma a identidade do meio rural, não só como cultura diferenciada, mas como um contexto em que se efetive um projeto de desenvolvimento do campo, ou seja, uma escola do campo comprometida com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura de quem vive no campo. (MORIGI, 2003, p. 24)

A proposta de Educação do Campo constitui um modelo que privilegia os trabalhadores e seus valores, voltados à produção de alimentos e à manutenção da vida como bem maior. Contrária, portanto, a produção voltada à exportação, que favorece ao agro-negócio, e o plantio de uma só cultura. Coloca em dúvida o desenvolvimento da tecnologia agrícola que prevê uma produção voltada ao

mercado internacional, atendendo aos interesses dos mercados estrangeiros. É importante ressaltar que o objetivo das multinacionais é a venda de produtos industrializados, máquinas e defensivos agrícolas que causam, através do plantio em grandes áreas, o desgaste do solo, tornando-o improdutivo e favorecendo a desertificação.

### **3.5 A educação do MST**

Na trajetória histórica do MST, percebeu-se que somente a terra não resolveria o problema dos trabalhadores que, oriundos do campo, viviam nas periferias das cidades. Suas necessidades não se restringiam à terra, mas incluíam transporte, saúde, educação, etc, o que levou o MST a reivindicar não somente terra para os trabalhadores, mas também condições básicas de trabalho e de dignidade de vida.

A educação, portanto, passou a constituir um dos espaços mais importantes para o MST. A ocupação da escola, segundo Caldart (2004b, p. 223), busca atingir dois objetivos principais:

Um deles é o de aprofundar a análise do sentido sociocultural e educativo dessa ação no processo de formação dos sem-terra, desde a materialidade específica em que ela se apresenta. O outro objetivo é o de narrar com um pouco mais de detalhes, e desde esta ótica, uma experiência que costuma ser confundida com a própria história da educação no MST. Tratar de educação no Movimento é tratar de escola, ainda que em um conceito e em uma significação bastante diferenciados em cada momento de sua história...



A história de lutas pela terra vincula-se à história de luta pela escola, ou seja, a conquista da escola faz parte da conquista da terra. A concepção que não quer se perder nas escolas do MST é a de que os Sem Terra são os sujeitos históricos que fazem das lutas as histórias e das histórias as lutas.

Para Waide (1998), falar de educação no MST não é apenas falar de escola enquanto espaço geográfico, mas vai além: inclui o setor de educação, a caminhada que envolve professores e alunos em um processo dialógico caracterizado por dificuldades, criatividade e, principalmente, muita disposição e responsabilidade social, representado no compromisso solidário de luta pela terra e construção de uma nova sociedade que venha a agregar principalmente valores humanos.

A preocupação do MST, segundo Waide (1998), está direcionada à capacitação das crianças para assumir a vida no espaço do assentamento e do acampamento e para lutar por seus direitos, ou seja, para que enfrentem e resolvam as situações problemas que venham a ocorrer.

Nesta perspectiva, a metodologia de ensino utilizada parte da prática concreta de cada educando, possibilitando a integração dos conhecimentos universais à realidade e às situações do dia-a-dia de cada um, fazendo das experiências laboratórios capazes de construir novas teorias. Para isso, o MST utiliza materiais pedagógicos produzidos pelo setor de educação do próprio MST, tais como cadernos pedagógicos direcionados aos educadores e educandos. O MST também realiza encontros e reuniões para capacitar os educadores a trabalharem na perspectiva da educação popular, valorizando as atividades cotidianas para o fortalecimento da luta dos trabalhadores. Além disso, o MST, em parceria com as universidades, mantém cursos de formação de professores em Educação do Campo para atuarem em assentamentos, acampamentos e outras áreas rurais. Os cursos

de graduação e pós-graduação, entre outros, são ofertados sem custos aos militantes do MST, tanto no Brasil como fora do país, principalmente em Cuba.

Essa dinâmica vem trazendo resultados positivos, e, a cada ano, novas universidades vêm aderindo ao projeto de Educação do Campo, criando cursos de formação de educadores para atuarem nas áreas específicas do MST. Essa formação apropriada de trabalho pedagógico possibilita a manutenção dos movimentos sociais, o que não ocorria antes, e ainda causava muita resistência, principalmente por parte de educadores que tinham de trabalhar nas escolas de acampamento e assentamento. A formação de professores ainda é insuficiente para atender à demanda dos assentamentos e acampamentos, razão pela qual a formação continuada tem sido o principal elemento para o entendimento do trabalho com alunos das áreas rurais.

O MST pensa em uma educação diferente do que propõe a rede oficial de ensino, pois tem o objetivo de atender os excluídos e a classe trabalhadora. A educação proposta pelo MST considera o ser humano em primeiro lugar e está voltada às classes populares, conforme afirma Souza:

A educação idealizada nos princípios pedagógicos e filosóficos do MST é, com certeza, a educação que nunca existiu para as classes populares – pobres, minoria – no Brasil. Não é somente a educação para os assentamentos ou para o campo, é muito mais, é a educação do povo. A história da educação pública é muito recente no Brasil e, como ela, a educação das minorias. Quando a educação se torna pública, vêm os manuais prontos, com conteúdos metodológicos e respectivas ideologias. (SOUZA, 2005b, p. 20).

Essa proposta é a continuidade de um processo histórico: a luta por escola pública, gratuita e de qualidade, que forma o educando crítico e que, com a base no trabalho, reflita a respeito dos aspectos culturais, econômicos e sociais, e “propõe uma escola centrada no trabalho como princípio educativo e no qual a prática social

dos envolvidos possa ser ponto de partida para a transmissão, problematização e construção de novos conhecimentos” (SOUZA, 2005b, p. 22).

A escola nesses moldes parte da prática cotidiana do educando e de problemas vividos na comunidade, buscando enfrentá-los e solucioná-los na busca de melhorias na vida dos acampados e assentados. Por partir da prática do dia-a-dia, a educação propiciada não considera apenas o espaço formal da escola e dos conteúdos escolares: todas as atividades desenvolvidas no acampamento são atividades educativas. Assim, “é possível afirmar que os mesmos permitem construir conhecimentos com conteúdos delimitados nos eixos temáticos organização, participação, comunidade e estratégias/resistências” (SOUZA, 2005b, p. 36).

A centralidade do MST na luta pela Educação do Campo, especialmente nas áreas de assentamento e acampamentos, desenvolve uma concepção humanista e crítica da educação. Através de parcerias junto a outros movimentos sociais ligados ao campo, emergem um conjunto de iniciativas que impulsiona a inserção da Educação do Campo na agenda política. Nesse sentido,

A articulação evidencia um espaço público de encontro entre sujeitos que possuem interesse no campo, na dimensão educativa e de desenvolvimento rural. É um espaço de debates, apresentação da situação educacional não assentamentos e demais comunidades que foram o espaço rural. A partir da Articulação podem ser organizadas parcerias entre municípios e movimentos sociais, bem como entre governo estadual e movimentos sociais, assim como parcerias entre os sujeitos da sociedade civil, como exemplo os movimentos sociais e ONGs. (SOUZA, 2005, p. 52).

Para Souza (2005), a Educação do Campo possui uma dimensão ampla, e a escola é apenas uma delas. O campo apresenta a mesma lógica da zona urbana na concepção do trabalho e na divisão social deste, o que enseja mudanças e exige adequação: “a educação é uma das possibilidades na contribuição para mudanças

sociais, especialmente na construção e socialização de conhecimentos científicos culturais” (SOUZA, 2005b, p. 54).

Esta proposta de Educação do Campo que vem sendo desenvolvida no MST valoriza o humano, as relações sociais e a prática cotidiana, mas a ênfase maior, como não poderia deixar de ser, recai no conhecimento científico: “não é uma proposta que destaca a exclusão social e a carência social, mas que afirma a identidade sociocultural, que valoriza as matrizes culturais significativas para os sujeitos e que destaca as trajetórias sociais como fonte de aprendizagem” (SOUZA, 2005, p. 73).

A proposta pedagógica do MST volta-se para a busca de conhecimentos que sejam significativos para os assentados e acampados. A escola é o loco privilegiado da apropriação de conhecimentos e da valorização dos saberes sociais. Os conteúdos escolhidos são essenciais para a comunidade em questão.

A educação desejada pelo MST é a que provoca mudanças sociais. A educação deve estar voltada aos interesses da classe trabalhadora, fazendo com que esta reflita, dialogue, problematize e chegue à superação da concepção bancária, trazendo a libertação da classe trabalhadora, conforme propõe Freire:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; a outra, a problematizadora, serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. (FREIRE, 2005, p. 78)

Atualmente, também o Estado, em todas as esferas governamentais, está demonstrando interesse em mudar esta realidade. As instituições acadêmicas têm tido uma postura diferente em relação ao povo do campo, de modo que várias pesquisas estão sendo desenvolvidas, pautadas na valorização do debate com os

principais interessados. Podemos perceber em Christóffoli (2006) essa valorização dos movimentos sociais e da discussão da Educação do Campo:

Como movimento social, acreditamos ser necessário romper as cercas que isolam as pesquisas acadêmicas, os muros das universidades, as discussões de prioridades de pesquisa definidas pelas agências financiadoras, como forma de trazer os interesses dos movimentos sociais, e da maioria da população para o centro do debate. É nesse sentido que nos colocamos à disposição para o diálogo e para a realização em conjunto de discussões e condução de atividades de pesquisa, seja na Educação do Campo, seja nas diversas áreas do conhecimento que afetam a vida e a dignidade de nosso povo. (CHRISTÓFFOLI, 2006, p. 102).

No entanto, sabemos que temos muito a avançar. Nem todos os governantes têm o mesmo interesse político, até porque representam a classe dominante. A escola do campo ainda é, em alguns locais, moeda de troca, conforme nos aponta Arroyo:

Em realidade a escola do campo ainda é uma moeda de troca de baixa política, de articulações e barganhas. Enquanto isto não for superado, não teremos um sistema educativo do campo, não teremos uma escola do campo! Outra realidade que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. (ARROYO, 2006, p. 115).

Assim, procuramos demonstrar, no decorrer deste capítulo, que a Educação do Campo, surgida da base popular do método de Paulo Freire, adquiriu importância nos movimentos sociais, principalmente no MST. Esse movimento vem desenvolvendo uma proposta própria de educação, nem sempre aceita pelos órgãos oficiais devido à forma de atuação do movimento, que vem contrariando os interesses dos poderosos. Nas palavras de Rodrigues (apud GIESTA, 2001, p. 29), “é preciso que a educação escolar prepare as classes populares para a luta pela superação das diferenças, com armas semelhantes às conduzidas pelas classes

dominantes”. E esta tem sido a intenção do MST, não somente para as Escolas Itinerantes.

Desta forma, estamos anunciando o próximo capítulo deste trabalho, que tratará das características pedagógicas da Escola Itinerante. Por ora, temos, ainda que de forma bastante sucinta, a idéia do que são os movimentos sociais e o que a Educação do Campo representa para estes: um elemento importante na manutenção da luta dos movimentos organizados. Acima de tudo, Educação do Campo tem seu significado nas experiências educativas dos movimentos, as quais têm sido utilizadas com bons resultados em outras escolas, dentre os quais destacamos o de nossa pesquisa, que será apresentada em capítulo posterior.

## **4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: PENSANDO A ESCOLA ITINERANTE NO CONTEXTO DO MST**

Neste capítulo, iremos expor algumas reflexões acerca da prática pedagógica idealizada para as escolas do MST. O ideal a que se busca sempre é que o educando, através da mediação do educador, incorpore o conhecimento científico de forma a atuar na sociedade, constituindo-se, assim, em um cidadão crítico e consciente. No MST, busca-se que este também venha a transformar a realidade social em que vive, uma vez que os membros do movimento são excluídos de quase todos os direitos. Por meio de uma educação conscientizadora, tem se incentivado a transformação da realidade, o que se tem conseguido, ainda que de forma incipiente, por meio do trabalho com Temas Geradores, sobre o qual dissertaremos mais adiante. Por ora, basta ressaltarmos que o conhecimento pode servir de ferramenta ao trabalhador na luta contra a expropriação, e possibilita a emancipação consciente.

### **4.1 O princípio da emancipação**

O conhecimento é o fundamento da prática pedagógica, que, por sua vez, tem a função de transmitir conteúdos sistematizados, fazendo com que o aluno seja capaz não só de compreender a realidade que o cerca, mas também de sentir-se parte desta realidade, reconhecendo-se nela como elemento que articula e que pode

transformá-la politicamente e economicamente. Uma das formas pelas quais isso pode ocorrer é a educação escolar, que possibilita a articulação entre a realidade vivida e o conhecimento por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Desta maneira, se estiver ligado a um projeto de vida, o processo de ensino-aprendizagem adquire significado, conforme Boutinet (1996, p. 309): “as aprendizagens assim realizadas tornam-se significativas e estruturam os comportamentos orientando-os de tal forma que permitam ao indivíduo atingir o fim que polariza a sua motivação”.

Para entendermos o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor na transmissão e reprodução do conhecimento, temos que entender como é realizado este processo, ou seja, como se dá à prática pedagógica e qual a função da educação para a sociedade.

Para Gómez, “a educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem” (GÓMEZ, 2000, p. 13). Também segundo Klein, “o processo de hominização, efetivamente, se dá pela radical e inteira socialização do indivíduo” (KLEIN, 2002, p. 86).

A sociedade humana tem a característica natural constituída biologicamente, mas, no processo de humanização, elabora instrumentos e artefatos que possibilitam, a partir da comunicação, uma interação entre os homens. A capacidade de produzir conhecimentos tornou e torna o homem diferente dos demais animais. Desta forma, a educação tem um papel fundamental na garantia da transmissão e da incorporação de novos conhecimentos para a sobrevivência das novas gerações.

A escola conservadora tem um papel que consiste em transmitir e socializar o conhecimento cultural, ou, nas palavras de Gómez (2000, p. 14), “[...] garantir a



reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”. Para Gómez, a escola não é a única instituição que cumpre esta função: a família, os grupos sociais, os meios de comunicação, entre outras, têm a mesma importância que a escola como instrumentos de socialização cultural.

Para Duarte,

O caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana. Na realidade, a apropriação em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo. (DUARTE, 2003, p. 33).

Concordando com Gómez (2000), entendemos que a tarefa educativa obrigatória da escola seja a de provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos assimilados acriticamente nas práticas sociais. Cabe à escola proporcionar a reconstrução, de forma crítica, das relações estabelecidas na sociedade. Vejamos o que pondera Gómez a esse respeito:

Como é evidente, tanto o mundo das relações sociais que rodeiam a criança como a esfera dos meios de comunicação que transmitem informações, valores e concepções ideológicas, cumprem com uma função mais próxima da reprodução da cultura dominante do que da reelaboração crítica e reflexiva da mesma. É ingênuo esperar que as organizações políticas, sindicais ou religiosas, ou o âmbito da empresa, mercado e propaganda estejam interessados em oferecer ao futuro cidadão/dã as chaves significativas para o debate aberto e racional, que permita opções relativamente autônomas sobre qualquer aspecto da vida econômica, política ou social. Seus interesses mais ou menos legítimos, orientam-se em outras direções mais próximas da inculcação, persuasão ou sedução do indivíduo a qualquer preço do que da reflexão racional e da comparação crítica de pareceres e propostas. (GÓMEZ, 2000, p. 25).

O papel que a escola tem como instituição não é só o de transmitir conhecimentos, mas também o de realizar a politização por meio da crítica ao

sistema vigente e propiciar o conhecimento científico ao educando, provocando o mesmo para que busque, a partir de sua realidade, a reflexão e a transformação social. Nessa perspectiva,

Mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil. (GÓMEZ, 2000, p. 26).

A emancipação do homem se dá a partir do conhecimento científico historicamente acumulado e de suas relações sociais. O homem se humaniza por meio do conhecimento e só este lhe oferece a oportunidade de reflexão da realidade vivida.

Desta forma, é de suma importância que o educador tenha clareza do seu trabalho de transformação na condição de educador, pois se este não compreender que o trabalho educativo deve voltar-se para a formação e emancipação humana, a educação estará então reproduzindo a ideologia da classe dominante e, nesse sentido, deixará de cumprir com a sua função de formar o homem crítico e consciente.

## **4.2 Organização do trabalho pedagógico**

Cada escola tem sua proposta pedagógica definida; no entanto, o elemento que tem maior peso no processo de ensino-aprendizagem é a formação do

professor e a ideologia política deste. Dessa forma, a escola deve proporcionar constante aperfeiçoamento dos professores, por meio de estudos que visem à inserção do educador na metodologia proposta pela escola.

Nosso conceito de prática pedagógica coincide com a de Souza (2004, p. 44), que concebe “a prática pedagógica entendida nas múltiplas dimensões: professor, aluno, metodologia, relação professor-aluno, concepção de educação e de escola, enfim, como ação educativa que objetiva a transformação” e que dá sustentação à mediação do processo de ensino-aprendizagem em todos os espaços educativos. Acreditamos que a prática pedagógica deve ter como objetivo principal a transformação do indivíduo e da sociedade.

O trabalho pedagógico da escola caracteriza-se pela abordagem dos conteúdos programáticos, os quais são classificados de forma diferentes por alguns autores. No entanto, um ponto comum identificado entre os autores é o reconhecimento de seus aspectos tradicionais e progressistas: os conteúdos tradicionais são caracterizados pelo predomínio do trabalho do professor, pela posição passiva do aluno, pela concepção bancária, segundo Freire; já os conteúdos progressistas são marcados pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico com base em práticas dialógicas, transformadoras, que consideram a realidade e os conhecimentos dos alunos como ponto de partida, que estão voltados para a concepção de educação popular.

A pesquisadora Mizukami (1986) caracteriza as abordagens pedagógicas em tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural. Esta última enfatiza os “aspectos sócio-políticos-culturais, mais significativos no contexto brasileiro” (p. 85), e tem como representante Paulo Freire, fundamentando-se na cultura popular. Nesta abordagem, o processo de ensino-aprendizagem consiste na

superação da condição de homem historicamente oprimido, desprovido da consciência de si mesmo como pessoa e como classe. Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, busca-se a superação do opressor-oprimido, por meio do reconhecimento crítico de si mesmo como oprimido e do engajamento na práxis libertadora através do diálogo.

Da mesma forma, Behrens (2005, p. 74-75), fazendo uma análise da abordagem pedagógica progressista, pondera que o aluno é um partícipe da ação educativa:

Junto com o professor atua e se envolve num processo intermitente de investigação e discussão para buscar a produção do conhecimento. Caracteriza-se como um sujeito ativo, sério e criativo. Apresenta-se como sujeito crítico no ato do conhecimento, atua como co-responsável dinâmico e participativo do processo. Confia em si mesmo e vivencia a relação dialógica com o professor e com seus colegas. A liberdade de expressão, a conscientização e a participação efetiva tornam os alunos co-responsáveis pela sua própria aprendizagem. (BEHRENS, 2005, p. 74-75).

Partimos dessas citações para entendermos a prática pedagógica proposta pela Escola Itinerante, que é baseada no método de Paulo Freire, da educação dialógica, em que o educador não é somente um mero transmissor de conhecimento, mas um sujeito aprende e ensina com a realidade vivida por ele e pelos alunos, em que ambos se completam.

Os conteúdos, no processo de ensino-aprendizagem, partem da realidade vivida pelos alunos para chegar ao conhecimento científico. “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 2005, p. 119).

Para Behens (2005), a prática pedagógica com uma metodologia progressista leva a uma formação do indivíduo como um ser histórico e contempla uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação, que possibilita uma ação integrada, calcada no diálogo.

A prática pedagógica independente do sistema deve ter a característica de transformação social, de transformação da realidade vivida. As escolas do MST têm tentado alcançar este objetivo da transformação social, pois a luta por melhores condições de vida deste povo marginalizado e excluído, principalmente do conhecimento, depende do trabalho escolar. Cabe à escola, no processo de medição, informar e esclarecer por meio da prática pedagógica, conscientizando e demonstrando a opressão em que esses sujeitos estão inseridos. Conforme afirma Freire,

A pedagogia do Oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (FREIRE, 2005, 45).

A prática pedagógica que norteia o trabalho na Escola Itinerante e nas escolas do MST tem a intenção de desvelar a opressão em que os acampados estão. Assim, a partir do cotidiano dos alunos e das famílias dos acampados, analisado, estudado e entendido na escola, vem-se buscando a formação humana, a formação do homem consciente e transformador.

O trabalho em equipe é uma das ações que dá sustentação à escola do MST. Nas palavras de Weide (1998, p. 82), "defende-se uma escola que assuma o caráter da omnilateralidade trabalhando em cada uma de suas práticas as várias dimensões da pessoa humana e de modo associativo, sendo que cada unidade mantenha

sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer”. Souza também define a prática pedagógica como uma prática social no mesmo sentido, visando à formação para o todo e do ser humano como um todo:

Trata-se de uma prática social que visa à formação humana, podendo ocorrer em espaços e tempos escolares ou nos espaços de socialização política, onde florescem as experiências e trocas de saberes que ocorrem fora dos espaços e tempos escolares, mas que guardam a intencionalidade do desenvolvimento de processos educativos necessários à formação humana. (SOUZA, 2005, p.99).

Martins, fundamentando-se em Marx e Engels, define a educação como um processo permanente de formação/transformação que não pertence somente à escola, mas está na dinâmica social. Assim,

A educação omnilateral busca aliar realidade, vivências cotidianas, cultura popular e conteúdo programático não só no interior da sala de aula, mas com o processo educativo que circunda esta atividade-fim. Resumindo, a formação omnilateral é o objetivo da educação para as várias dimensões humanas e para valores humanistas e socialistas. (MARTINS, 2004, p. 74).

Dessa maneira, a prática pedagógica aqui não é compreendida somente no espaço formal, na escola, mas em todos os espaços, e utiliza principalmente dos saberes e experiências de cada indivíduo ou grupo como ponto de partida do processo formal de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida nas escolas do MST tem o objetivo não somente de preparar o indivíduo para a vida, mas para a transformação social: conforme Souza (2005), trata-se de uma prática social que objetiva a transformação social.

As atividades pedagógicas e o trabalho do educador devem ter como princípio básico a organização coletiva, princípio este visado pelos agricultores que

praticam a agricultura familiar e de subsistência. Vale reforçar que, para o MST e para outros grupos rurais, a agricultura familiar deveria ser comunitária e coletiva.

Assim, a prática do educador deveria, principalmente, buscar o desenvolvimento pleno do indivíduo, não somente na teoria, mas principalmente na prática. Sendo ele, o educador, agente de transformação da sociedade, deveria proporcionar ao educando o conhecimento para que haja o rompimento do modelo econômico vigente, que constitui uma das principais lutas coletivas do MST.

O trabalho pedagógico das escolas do MST tem como fundamento os princípios pedagógicos do próprio MST, que, conforme Caladart (2004), Morigi (2003) e Bezerra Neto (1999), estão assim definidos:

a) Relação entre a prática e a teoria, que consiste num dos maiores desafios. No MST, a defesa deste princípio como fundamental na proposta de educação busca criar a capacidade de relacionar todas as demais situações da vida, buscando a superação.

b) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação. O MST trabalha a diferença de ensino, capacitação e processo de produção de saber, argumentando que: (i) no ensino, o conhecimento vem antes da ação, e na capacitação, a ação vem antes do conhecimento sobre ela; (ii) quem ensina é o educador, e quem capacita tem uma situação objetiva que provoca as pessoas a aprender para reagir diante de um problema concreto. No caso, o papel do educador é provocar; (iii) o ensino tem como resultado saberes teóricos, e a capacitação resulta em saberes práticos. O MST defende que aconteça a combinação de ambos no processo de ensino, priorizando ora um, ora outro.

c) A realidade como base da produção de conhecimento. Partir da realidade não somente daquilo que os cerca, daquilo que vivem ou enxergam, e sim do

mundo, partindo do acampamento como base. Com princípios organizativos, tais como o método de ensino, os Temas Geradores são extraídos de questões reais, em torno das quais passa-se a desenvolver uma unidade de estudos. Parte-se da realidade mais próxima, já conhecida dos alunos, e estabelecem-se ligações com novas informações e discussões, chegando-se à realidade nacional e mundial. O processo é dialético: vai-se do particular para o geral e do geral para o particular.

d) Conteúdos formativos socialmente úteis. A escolha de conteúdos não é neutra; por isso, deve-se analisar cada conteúdo, questionando a contribuição concreta destes para a vida do educando.

e) Educação para o trabalho e pelo trabalho. Esta aparece como condição para a realização dos objetivos políticos e pedagógicos.

f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. A educação sempre é uma prática política dentro de um projeto de transformação ou de conservação social.

g) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. Isso implica em aproximar os estudantes ao funcionamento do mercado, no sentido de que tenha que produzir algum tipo de bem ou de serviço que será utilizado por outras pessoas não por eles próprios.

h) Vínculo orgânico entre educação e cultura. As escolas e os cursos de formação precisam de espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura, voltadas à geração de mudanças para uma sociedade melhor.

i) Gestão democrática, fundamentada na direção coletiva de cada processo pedagógico e na participação de todos para que se envolvam no processo de gestão.



j) Auto-organização dos estudantes. É preciso proporcionar um tempo para que alunos e alunas se encontrem, discutam suas questões e tomem decisões.

k) Criação de coletivos pedagógicos e formações permanentes dos educadores. Quem educa também precisa se educar continuamente; além de qualificar o trabalho, o coletivo alimenta o sonho de criar, ousar, fazer coisas novas.

l) Atitudes e habilidades de pesquisa. Pesquisa tem a ver com a análise da realidade. Não é algo que se aprende de um dia para o outro, mas é antes um processo que precisa ser planejado, acompanhado, como todo processo educativo.

m) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. O processo educativo acontece em cada pessoa, mas só acontece se esta pessoa estiver com outras pessoas. Daí a importância da relação pedagógica estabelecida entre educandos e educadores, que é a base sobre a qual os princípios serão ou não concretizados.

As atividades pedagógicas “não formais”<sup>13</sup> desenvolvidas nas Escolas Itinerantes, de formas diferenciadas, estão relacionadas ao tempo social do educando. Cada escola organiza-se da melhor forma para que ocorra o processo educativo:

a) Tempo aula: é o tempo do trabalho didático com os conteúdos e ou temas de estudos.

b) Tempo trabalho: é o tempo de praticar os trabalhos educativos, os cuidados com plantas na horta comunitária da escola, a organização da escola, os cuidados na manutenção, limpeza e reforma da escola.

---

<sup>13</sup> Não formais para o processo como um todo, mas para as Escolas Itinerantes são atividades formais.

c) Tempo oficina: é o tempo de realizar atividades de teatro, música, artes, que geralmente acontece em períodos contrários ao das aulas; é utilizado também para a preparação da militância.

d) Tempo mística: é o tempo de preparação, geralmente desenvolvido no início das atividades escolares e dos eventos, e tem o objetivo de, por meio da representação simbólica e da dramatização, demonstrar a luta e o sofrimento dos povos do campo. Também serve como atividade de militância e de aprendizado, representando as conquistas e os objetivos do grupo, o que o incentiva a lutar e a acreditar em um futuro melhor.

Para cada escola e para cada realidade, são considerados os tempos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nem sempre esses tempos fazem parte do período escolar do aluno ou do calendário: uma ocupação ou uma manifestação em praça pública é considerada um tempo de formação, tempo pedagógico em que todos têm oportunidade de participar e, acima de tudo, aprender. Conforme o PPP (Projeto Político-Pedagógico) da Escola Itinerante,

A organização dos tempos educativos é um dos importantes aprendizados que o MST construiu em sua trajetória. Ao conceber a educação como formação humana, nas várias dimensões da vida, entende-se que a Escola Itinerante precisa incorporar no seu trabalho pedagógico os diferentes espaços e tempos educativos. Ao tempo/aula se articula ao aprendizado dos demais tempos educativos, tais como: tempo leitura, trabalho prático, oficinas (violão, artesanato, horta), cultura, mística, lazer, recreio, auto-organização e outros que podem estar sendo incluídos no decorrer do processo. A organização dos tempos faz parte do planejamento de cada Curso e é flexível a dinâmica do acampamento. (PROJETO, 2006, p. 18-19).

### 4.3 O acampamento

O acampamento é o lugar onde está a denominada Escola Itinerante. O acampamento não é um local fixo, pois se constitui numa das formas de luta pela reforma agrária que os sem-terra utilizam até que haja a desapropriação do terreno, para que eles permaneçam de forma definitiva no local, que será, então, denominado assentamento. Muitas vezes, a desapropriação não acontece e os acampados são forçados a migrar para outras áreas. Isso ocorre muitas vezes, daí a importância da Escola Itinerante, pois, pela sua mobilidade, ela poderá acompanhar o acampamento em todos os locais onde este vier a se fixar. Conforme Vendramini (2000, p. 85),

Um acampamento é, na maior parte dos casos, ou a consequência de uma expulsão numa ocupação de terra ou espera pela desapropriação da área. Nele, os sem-terra buscam uma forma de, além de fornecer uma demonstração pública de vontade coletiva de ter terra, manter o grupo coeso.

Para Fernandes (2001, p. 77), “o acampamento é o lugar de mobilização constante. Além de espaço de luta e resistência, é também espaço interativo e espaço comunicativo”. O acampamento serve como uma forma de pressão na reivindicação do assentamento, nele se faz periodicamente uma análise da conjuntura da luta, e se planejam as ações em torno das manifestações, tais como as marchas e caminhadas realizadas constantemente pelo MST.

Ainda conforme Vendramini,

O acampamento não é apenas o produto da revolta e do desespero. A decisão de acampar supõe uma compreensão, ainda que restrita

das estruturas sociais e da política que levou à situação de sem-terra e das possibilidades de superá-la. Supõe ainda organização, disciplina e, sobretudo esperança. (VENDRAMINI, 2000, p. 87).

A esperança é principalmente o que move os trabalhadores a submeterem seus filhos às mais variadas situações e às pressões dos setores contrários à reforma agrária e à mudança na política agrária. Para Vendramini (2000, p. 85),

O objetivo do acampamento é mostrar ao governo e à sociedade que existem forças vivas lutando pela reforma agrária e que os agricultores são capazes de transformar-se em agentes de construção com identidade política própria.

Assim, a esperança leva-os a transformarem e a lutarem juntos, dividindo o pouco que tem e enfrentando as dificuldades que são parecidas. No entanto, não é só de esperança que se constitui um acampamento, mas, principalmente, de necessidades. As necessidades comuns, aliadas à esperança em um futuro mais justo, são os elementos que alimentam a luta destes trabalhadores com rostos estampados de sofrimento, que, sem perder a esperança, visualizam um mundo diferente, se não para eles, pelo menos para seus filhos. A escola constitui, nesse contexto, um local de extrema importância, uma vez que parte do trabalho de aprendizagem e da crença num futuro melhor está na Escola Itinerante.

#### 4.4 Escola Itinerante



Foto: Adelmo Iurczaki.

Foto 1: Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, Cascavel (06/2005).

##### 4.4.1 O que é a Escola Itinerante?

A Escola Itinerante é o loco da transformação a partir da conscientização. A mesma tem importância tanto para o MST quanto para a população que acredita libertar-se através da escola.

A Escola Itinerante foi constituída para atender à demanda imediata da população dos acampamentos do MST, e está localizada nos acampamentos, que são áreas rurais geralmente de difícil acesso e distantes de escolas urbanas e/ou rurais já instaladas. A falta de estrutura física das escolas próximas dos acampamentos, que deveriam passar a atender várias crianças que seriam

matriculadas ao mesmo tempo, e a resistência na aceitação dos sem-terra, em muitos locais tratados como “marginais”, fizeram com que fosse pensada a Escola Itinerante. Um outro fator que influenciou na organização da Escola Itinerante é a possibilidade de formação política e de militância que o MST vê nas Escolas Itinerantes: partindo-se da realidade do educando, pode-se trabalhar, por intermédio da prática pedagógica, a mobilização e a luta contínua em busca da transformação da realidade, compreendida somente por quem vive no acampamento.

O caráter de mobilidade da Escola Itinerante é um fator relevante na implantação da escola. Conforme já foi mencionado, a escola acompanha o acampamento caso ele venha a mudar de local, de modo que a escola não tem um local fixo para desenvolver suas atividades: se as famílias acampadas ocuparem uma nova área, a escola irá acompanhá-los. Para o MST,

O nome “itinerante” significa também uma postura pedagógica de caminhar junto com o Sem Terra, o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização e as vivências e práticas educativas de um movimento social organizado, como o MST. Hoje, quando falamos em “itinerante” entre os Sem Terra, sejam adultos ou crianças, todos já sabem do que se trata. É a nossa escola. É a escola do acampamento, pensada e organizada em seguida a cada nova ocupação de terra (MST, 1999, p. 3).

As primeiras Escolas Itinerantes organizadas em acampamentos aconteceram no interior do Rio Grande do Sul a partir do ano de 1996, conforme estudos realizados por Pieri (2002) e o caderno do MST, *Escolas Itinerantes em acampamentos do MST* (1998). Para Pieri (2002, p. 89-90),

A Escola Itinerante surgiu da necessidade de contemplar um grupo de pessoas unidas pelos mesmos sonhos e ideais, e que, para alcançá-los, entendiam que precisam de reflexão, conscientização e ampliação de seus conhecimentos. O conhecimento a ser trabalhado

nesta escola precisava ser significativo e corresponder as suas problemáticas e partir das coisas que lhes diziam respeito.

Conforme o caderno do MST,

Talvez um dos principais aprendizados da Escola Itinerante esteja sendo o de que é possível trocar saberes, ensinar e aprender coisas importantes, mesmo sem todas as condições de infra-estrutura, mesmo numa escola sem sala, como dizem as crianças. Debajo das árvores, num quarto de alojamento, em quadras de futebol, no meio da estrada, nos pavilhões dos parques de exposições as aulas acontecem; aulas de cidadania, de realidade, que produzem conhecimentos sobre a vida e como torná-la mais bonita, mais justa, mais humana. (MST, p. 10).

Toda esta dificuldade na estrutura física é compensada pelos desafios propostos à Escola Itinerante:

E por fim vêm os limites e desafios desta escola, que por ser Itinerante, estar num acampamento, ser conquista do MST, assumida pela comunidade acampada e trabalhar a realidade, levanta e explicita seus limites e sem dúvidas, muitos desafios, que queiramos ou não, deverão ser enfrentados. (MST, p. 10).

A Escola Itinerante nasceu da luta e das necessidades dos acampados. O modelo foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul com o nome de “Experiência Pedagógica – Escola Itinerante”, prevendo-se uma Escola Base que desse o suporte organizativo e institucional. Foram responsáveis pela execução dessa proposta pedagógica o MST (através da Direção Estadual, das Direções dos acampamentos, da Equipe dos Acampamentos e do Setor de Educação) e a Secretaria Estadual de Educação (RS).

#### 4.4.2 A organização pedagógica na Escola Itinerante

A Escola Itinerante é organizada em etapas, as quais correspondem ao Ensino Fundamental de 1ª a 5ª séries, com conteúdos e objetivos próprios de cada etapa. Os conteúdos respeitam os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, contextualizando-se e priorizando-se os socialmente úteis.

A organização curricular possibilita a apreensão dos conhecimentos, respeitando-se o processo de cada aluno, que passará para a etapa seguinte a qualquer época do ano letivo, considerando a avaliação dos educadores. O que muda é a forma de abordagem dos conteúdos: nas escolas normais, são propostos eixos temáticos, conteúdos programáticos, e nas Escolas Itinerantes, propõem-se Temas Geradores.

Por tratar-se de uma experiência pedagógica, a Escola Itinerante não segue as determinações da LDB. A frequência e os horários são fixados entre professores, alunos, comunidades do acampamento, Secretaria de Educação e MST.

A função da Escola Base é acompanhar e dar suporte legal à vida escolar dos alunos e à vida funcional dos professores, administrando verba da autonomia financeira.

Segundo o documento do MST (1998, p. 19), já a partir do primeiro mês de experiência da Escola Itinerante, concluiu-se que haveria a necessidade de planejar as aulas conforme a metodologia dos Temas Geradores, redimensionando o processo pedagógico.



#### 4.4.3 Proposta político-pedagógica da Escola Itinerante

A proposta pedagógica das Escolas Itinerante tem por base:

Proporcionar ao aluno oportunidades para construir-se, como ser capaz de compreender e interpretar o processo histórico, comparando, analisando, interpretando e transformando a realidade, sendo a escola um espaço de aprendizagem e exercício da cidadania. (MST, p. 30).

Os conteúdos devem ser socialmente úteis e formativos, servindo de instrumentos para o ensino e a capacitação numa perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos. Assim, para Pieri:

A Escola Itinerante está organizada em etapas o que diferencia das escolas regulares, pois ela não tem uma época do ano pré-determinada para iniciar suas atividades escolares. O período letivo inicia quando o Acampamento é constituído e cada etapa possui objetivos e conhecimentos próprios a serem detalhados ao longo do processo. (PIERI, 2002, 91).

Ao se pensar a Escola Itinerante no Rio Grande do Sul, pensou-se em uma escola em tempo integral que, no período contrário ao período de aula formal, proporcionaria atividades complementares em oficinas pedagógicas para desenvolver habilidades e expressões culturais diversas.

#### 4.4.4 Os Temas Geradores

O trabalho pedagógico com Temas Geradores está fundamentado nas idéias de Paulo Freire e constitui a base dos materiais produzidos pelo MST, pautados no objetivo de problematizar a realidade de forma dialógica. Essa proposta considera o aprendizado da criança obtido fora da escola, e o que essa criança está aprendendo deve ter sentido prático para a sua vida:

Os conteúdos podem ser desenvolvidos de maneiras diversificadas e a avaliação será realizada a partir dos objetivos fixados no planejamento "... não adianta saber fazer contas no caderno e não conseguir usar estas contas para calcular os gastos para adubar a nossa horta... não adianta escrever na prova sobre o que é bom para acabar com os piolhos e ter a cabeça povoada deles... não adianta discursar o que é democracia e na prática da escola não deixar ninguém participar impondo sempre suas idéias". (MST, 1992, p. 18, apud SOUZA, 2006, p. 84).

Os Temas Geradores devem partir da realidade concreta dos educandos e servir para esta realidade como transformação. A Pedagogia do Oprimido é a base da idéia de transformação que, para Freire (2005), é a superação da concepção bancária por meio da libertação dialógica pela práxis, em que os sujeitos excluídos sintam-se parte do processo, em que suas histórias façam parte das transformações pela via da conscientização.

Nesse sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no "universo temático mínimo" (os Temas Geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 2005, p. 112).

Nesse “pensar seu mundo”, pode-se dizer que “o fato de serem os homens do povo, tanto quanto os investigadores, sujeitos da busca de sua temática significativa” (FREIRE, 2005, p. 114) já faz do tema pensado a sua própria educação. Voltar-se à própria realidade, pensá-la e descobrir outros caminhos para esta realidade são a práxis dos Temas Geradores. Por meio da participação e da elaboração e condução do tema, está-se refletindo e analisando a realidade e, desta forma, propiciando a mudança.

Os motivos das mudanças e realizações devem ser, acima de tudo, motivos humanos: “É preciso que nos convençamos que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implicitados na temática significativa são aspirações, finalidades, motivos humanos” (FREIRE, 2005, p. 115). Desta forma,

Captá-los é entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. (FREIRE, 2005, p. 115).

É necessário fazer com que todos pensem os seus próprios problemas e a realidade em que vivem. “Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (FREIRE, 2005, p. 118). Segundo este educador, “se este é o objetivo da educação problematizadora que defendemos, a investigação temática, que a ela mais que serve, porque dela é um momento, a este objetivo não pode fugir também” (FREIRE, 2005, p. 115).

Assim, a investigação do tema constitui um momento de grande importância, pois é aí que está sendo gerada a ação que será desencadeada ao longo da

história. Para isso, o “tema gerador objetiva explicitar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre ela, o que constitui a práxis” (MIZUKAMI, 1986, p. 100). Cabe enfatizar que a ação sobre a realidade é o objeto e o objetivo principal da educação de Paulo Freire e das escolas do MST.

Embora característico das escolas do MST, o trabalho com Temas Geradores não é uma atividade somente desenvolvida nesse contexto. Temos encontrado várias tentativas de trabalho com Temas Geradores que nem sempre são registradas ou estudadas por pesquisadores, mas as que foram estudadas têm contribuído para a discussão da educação das classes populares. Nesse sentido, abordaremos alguns estudos referentes a experiências pedagógicas com tema gerador fora das escolas do MST e a sua aplicabilidade em escolas públicas.

Um desses estudos relata a experiência de Floriano Peixoto, município do Rio Grande do Sul (cf. ONÇAY, 2006). A principal característica do trabalho realizado em Floriano Peixoto é a administração popular. Os educadores iniciam o processo de reflexão do local, partindo da realidade. É possível perceber que um dos principais fatores a determinar o trabalho com Temas Geradores é o interesse político e administrativo, que deve estar voltado às camadas populares.

Com os estudos realizados em Floriano Peixoto, constatou-se que o trabalho com Temas Geradores é uma prática que obteve bons resultados, considerando-se a realidade local. Onçay (2006, p. 09) concluiu que a proposta de trabalho com Temas Geradores trouxe resultados significativos, despertando a necessidade de se refletir sobre as ações pedagógicas e a mobilização e participação da comunidade. Para Onçoi, as práticas pedagógicas são recriadas, possibilitando a reprodução deste recriar a outros espaços, renovando as práticas sociais vigentes como alternativas legítimas aos anseios do povo.

Se há participação a partir da mobilização da comunidade, pensamos que os Temas Geradores cumprem seu objetivo principal, conforme sublinha Corazza:

Porque partem da realidade do sujeito e das representações que este faz sobre aquela, o educando dá-se conta de que, aquilo que ele aprende possui um sentido e uma aplicação em sua vida e em sua prática social, marcando seu lugar de pertença à espécie humana, como protagonista da história e da cultura. [...] Fazem da prática o ponto de partida e o ponto de chegada no campo de criação de conhecimentos. (CORAZZA, 1992, p. 36-37).

Também concordamos com Onçay que a escola tem como campo a pedagogia e não a política, mas que ela (a escola) não pode se ausentar da necessidade do povo: a escola é o que as classes populares têm como seu único e principal instrumento de libertação. Assim,

A escola tem como campo a pedagogia e não a política, no sentido mais estrito. Ela não pode substituir a ação política revolucionária, porém, necessita voltar-se para o conhecimento necessário às classes populares na transformação das estruturas. A escola das classes populares e o educador popular podem, pela construção de uma pedagogia da libertação, construir uma política popular, democrática e conscientizadora que ajude os sujeitos a compreenderem criticamente as estruturas sociais, desde o início da escolarização. (ONÇAY, 2006, p. 31).

A libertação, conforme Freire (1967), deveria se dar por meio de uma educação

que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. [...] Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transividade, que deve ser

usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (p. 89-90).

Sublinhamos, ainda, as palavras de Paludo, para quem a concepção de educação popular como prática educativa deve ser “compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (PALUDO, 2001, p. 82).

Como a Escola Itinerante está em constante movimento, tudo está, conseqüentemente, em constante transformação. Esta transformação no espaço de vivência no campo é dinâmica, conforme o PPP (2006) da Escola Itinerante:

No acampamento nada está parado, tudo está em constante movimento. A vida do acampamento é muito dinâmica e a conjuntura muda muito rápida. Daí a necessidade de se trabalhar a partir de temas gerados na realidade dos acampados e que tenham significado para eles/elas, e que se constituem geradores de reflexão crítica, de compreensão do mundo, de reelaboração do conhecimento. (p. 15)

Esse modelo de escola é assim definida pelos educadores que dela fazem parte:

Esta Escola assume ser uma experiência aberta para a vida e o mundo, onde os sujeitos que participam da luta social pela reforma agrária, aprendam a cultivar a memória, o aprendizado coletivo da história dos trabalhadores/as, a identidade do campo, cultivando a pertença a organização e ao coletivo chamado MST e também a transformar a realidade, vivendo a ternura, a solidariedade, a união entre si. (PPP, p. 14).

A proposta de trabalho coletivo ou o trabalho com uma proposta diferenciada, como é caso do trabalho com Temas Geradores, requer maior empenho e, conseqüentemente, maior trabalho por parte dos professores, que devem conhecer a realidade da comunidade para poder desenvolverem as atividades a partir dos problemas que esta apresenta. A transformação da realidade de forma consciente é

o que impulsiona o trabalho com Temas Geradores: busca-se transformar a realidade local para transformar a sociedade, uma vez que a escola está inserida em um todo maior. Assim, a mudança do sistema não é meramente proposta na ação escolar, mas implica um comprometimento social e coletivo que norteia todas as atividades desenvolvidas no coletivo, que, para o MST, seria onde alcançariam os resultados das ações propostas. Acreditam que neste sistema de expropriação, de livre iniciativa, com a maioria dos trabalhadores sem ter o mínimo para sobreviver, nunca alcançarão o objetivo proposto pelo próprio sistema, que seria de instabilidade financeira e de uso de todos os instrumentos e serviços nunca utilizados pela maioria da população mundial.

Desta forma, concluímos que os Temas Geradores como recursos de ensino-aprendizagem nas Escolas Itinerantes são, sem dúvida, o suporte para uma comunidade diferente e que tem características de aprendizagem diferentes. Compreendemos, como Maria do Socorro Jordão Emerenciano (1996, p. 137), que “a educação deveria ser entendida como um processo de despertar das pessoas. Não implicaria, portanto, uma instrução abstrata, mas uma educação comprometida com a pessoa, onde teoria e prática seriam inseparáveis, põe-se em jogo o ser com possibilidade de reflexão crítica criativa, que se integram na práxis [...]”. Justamente esta é a intenção das Escolas Itinerantes do MST: partindo da prática cotidiana e interagindo dialeticamente com a prática pedagógica, possibilitar a formação crítica e a transformação da realidade popular.

Sabemos que toda a prática educativa tem a característica de atender a uma determinada classe. A prática educativa baseada no método de Paulo Freire é entendida pelo MST, segundo Bezerra Neto (1999), como uma prática

revolucionária, pois visa a atender aos interesses das classes oprimidas pelo capital e dominadas pelo próprio analfabetismo.

O compromisso da Escola Itinerante e dos Temas Geradores é de transformação da classe trabalhadora, oprimida pelo sistema capitalista e dominada pelo analfabetismo, fenômenos que excluem grande parcela da população (não só a rural). Desta forma, o trabalho de conscientização dos educandos e de transformação da realidade constitui o principal objetivo do trabalho com Temas Geradores na Escola Itinerante do MST.

Após conhecermos a prática pedagógica das Escolas Itinerantes e do MST, podemos, agora, anunciar a análise dos trabalhos práticos realizados na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares. Assim, no próximo capítulo, caracterizaremos essa escola e, dentro de nossos limites teóricos, procuraremos entender sua dinâmica, analisando a prática pedagógica desenvolvida na tentativa de implantação do trabalho com Temas Geradores nas séries finais do Ensino Fundamental dessa escola.



## **5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES, NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR).**

Neste capítulo, apresentamos a análise do trabalho de campo realizado na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, junto aos professores e à comunidade escolar. A pesquisa desenvolveu-se do período 2005 ao início de 2007, por meio do acompanhamento das atividades realizadas pelos educadores, em visitas à Escola Itinerante, e por meio de observações sistematizadas através de anotações. Além disso, realizamos estudos dos documentos da escola e entrevistas com os sujeitos envolvidos na tentativa de trabalho com Temas Geradores no ensino de 5ª a 8ª séries, na referida escola, o que caracteriza uma observação-participante, “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetada por ela [...]” (ANDRÉ, 95, p. 28).

Num primeiro momento, buscamos nos aproximar dos educadores e dirigentes da escola, com o objetivo não apenas de (re)conhecer nossos interlocutores e o contexto em que atuam, mas também a fim de explicitar nosso propósito de trabalho. Num segundo momento, iniciamos o acompanhamento das atividades desenvolvidas e realizamos anotações pertinentes à questão dos Temas Geradores. Por último, realizamos as entrevistas com os sujeitos envolvidos e a sistematização das mesmas.

A análise que faremos a seguir se refere à questão pedagógica da Escola Itinerante. Ao longo do trabalho, acreditamos que conseguimos definir o que é Educação do Campo, como é a educação no MST e na Escola Itinerante, e, nos

próximos parágrafos, dissertaremos a respeito especificamente da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e da tentativa de trabalho com Temas Geradores na educação de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

Vários estudos já foram realizados a respeito da prática pedagógica das Escolas Itinerantes, não sendo difícil encontrar dissertações, teses e artigos que expressem experiências nessas escolas. No entanto, quase não encontramos escritos que tratem especificamente do ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries nas Escolas Itinerantes, de modo que centramos o nosso objetivo na observação da prática pedagógica nas turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série da Escola Itinerante em questão. Ressalta-se que o trabalho com esse nível de ensino constitui um desafio aos educadores e educadoras, que estão tentando implantar o trabalho com Temas Geradores em uma modalidade de escola criada recentemente. Também para nós constitui um desafio a tentativa de contribuir para esse processo de implantação e, além disso, disponibilizar essa experiência para que outras escolas possam dela utilizar-se. A escola Zumbi dos Palmares é a única experiência do estado do Paraná a ofertar o ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

Poderíamos adiantar que o trabalho com alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries nas escolas do MST não tem sido uma tarefa fácil, já que as disciplinas são trabalhadas por diferentes professores, e os mesmos não residem no acampamento, além de trabalharem em várias escolas. Ressalta-se que a proposta da Escola Itinerante tem procurado ser uma proposta diferenciada das demais em todos os aspectos. Assim, o maior desafio que se impõe aos educadores é trabalhar em uma escola diferente em seus aspectos físicos e com uma proposta pedagógica diferente, nova para a maioria dos professores, que

têm a responsabilidade de “fazer acontecer na escola” (G, educadora, em conversa informal).

### 5.1 O Acampamento 1º de Agosto



Fonte: Conhecendo Cascavel, 1988. Adaptação: Adelmo Iurczaki.

Figura 1: Localização do Acampamento 1º de Agosto



Foto: Adelmo Iurczaki (2006)

Foto 2: Vista geral do Acampamento 1º de Agosto.

Não obstante a breve apresentação realizada na introdução deste capítulo, pensamos ser oportuno esclarecer o entorno histórico do local de onde emana o contato com o universo das entrevistas e observações para nossa pesquisa.

### 5.1.1 A origem

O Acampamento 1º de Agosto surgiu com a saída de parte dos trabalhadores do Acampamento Dorcelina Folador, cuja ocupação se deu no ano de 1998. O acampamento de origem (Dorcelina Folador) localizava-se no município de Cascavel (região Oeste do Paraná), a aproximadamente vinte quilômetros de distância do novo acampamento (1º de Agosto), situados ambos na mesma fazenda (Cajati).

A ocupação da área se deu no dia 1º de agosto de 2003, em que 500 das 800 famílias que estavam acampadas, desde 1998, no acampamento Dorcelina Folador, foram transferidas para esta área. Em pouco tempo, várias outras famílias, vindas dos centros urbanos e rurais próximos, integraram o acampamento, constituindo, assim, o maior acampamento do município de Cascavel.

A mudança do Acampamento Dorcelina Folador se deu por que o assentamento Dorcelina Folador, que estava preste a se efetivar com a desapropriação da fazenda Cajati, não comportaria todas as famílias que lá estavam. Outras famílias também saíram do Acampamento Dorcelina Folador para outros acampamentos, tais como o Sete de Setembro, também no município de Cascavel, e o da Fazenda Syngenta, no município de Santa Tereza do Oeste.

## **5.2 A Escola Itinerante no Acampamento 1º de Agosto**

Com a mudança da maioria das famílias que estavam no Acampamento Dorcelina Folador, a Escola Zumbi dos Palmares, localizada naquele acampamento, passa para o Acampamento 1º de Agosto, com mais de trezentos alunos.



Foto: Adelmo Iurczaki, 2007.

Foto 3: Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, em Cascavel (maio de 2007)

A desapropriação da Fazenda Cajati não aconteceu e trouxe novas famílias para o Acampamento Dorcelina Folador, vindas de outros acampamentos e das áreas urbana e rural de Cascavel e outros municípios, fazendo com que a escola Zumbi dos Palmares, que seria desativada no Acampamento Dorcelina Folador, continuasse a existir com aproximadamente cem alunos de 1ª a 4ª séries. Assim, a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares permaneceu em dois acampamentos: a Zumbi Um, no Acampamento 1ª de Agosto, e a Zumbi Dois, no Acampamento Dorcelina Folador, denominações atribuídas pelos acampados.

A coordenação principal da escola fica no Acampamento 1º de Agosto, onde está o maior número de alunos: quase quinhentos. A escola do Acampamento Dorcelina Folador, cuja área não foi desapropriada pelo INCRA, tem aproximadamente cem alunos de 1ª a 4ª séries. A escola do Acampamento 1º de Agosto, por sua vez, tem seus alunos distribuídos em dezoito turmas de Educação Infantil Ensino Fundamental, e duas turmas de Ensino Médio.

### 5.3 Escola Base



Foto: Adelmo Iurczaki, 2006.

Foto 4: Escola Base Rio Bonito do Iguaçu.

A Escola Itinerante Zumbi dos Palmares é de responsabilidade administrativa da Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizada no município de Rio Bonito do Iguaçu, no Assentamento Marcos Freire, o maior assentamento da América Latina.

A Escola Base Colégio Iraci Salete Strozak é responsável por toda a documentação escolar dos alunos e dos professores de todas as Escolas Itinerantes do Estado do Paraná. Os professores são contratados pelo Governo do Estado do Paraná em parceria com as prefeituras onde as escolas estão localizadas, e em parceria com o MST, que também é responsável pela parte pedagógica da

Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. O Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e o Ensino Médio são de responsabilidade do Governo do Estado, que contrata os professores através do Núcleo de Regional de Educação de Laranjeiras do Sul e fornece toda a assessoria administrativa e pedagógica em parceria com os Núcleos Regionais de Educação das cidades onde estão localizadas as Escolas Itinerantes.

A Escola Base Iraci Salete Strozak conta hoje com mais de duzentos professores: são 162 turmas e 2.458 alunos atendidos nas onze Escolas Itinerantes distribuídas no Paraná.

Quadro 2: Escolas Itinerantes no Estado do Paraná

Escola Itinerante Carlos Mariguela – Planaltina do Paraná
Escola Itinerante Paulo Freire – General Carneiro
Escola Itinerante Sementes do Amanhã – Matelândia
Escola Itinerante Chico Mendes – Quedas do Iguaçu (silos)
Escola Itinerante Antonio Tavares – Espigão Alto do Iguaçu
Escola Itinerante Jardim Olinda – Jardim Olinda
Escola Caminhos do Saber – Ortigueira
Escola Itinerante Olga Benário – Quedas do Iguaçu (bacia)
Escola Amaporã – Amaporã
Escola Zumbi dos Palmares – Cascavel
Escola Itinerante Novos Caminhos – Quedas do Iguaçu

Fonte: Documento da Escola Base (informações coletadas em novembro de 2006).



Como a direção da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares fica na Escola Base Iraci Salete Strozak, no município de Rio Bonito do Iguaçu, a administração da Escola Zumbi dos Palmares é de responsabilidade da coordenação pedagógica: são três coordenadoras, que atendem a todos os níveis de ensino e administram a escola.

#### **5.4 Os sujeitos da pesquisa**

Descrevemos, aqui, a forma como desenvolvemos a abordagem de nossos interlocutores. Num primeiro momento, realizamos apenas observações e acompanhamentos, com registros informais de atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, com vistas a uma aproximação da escola e dos educadores. No início do ano de 2006, distribuimos um formulário para que os educadores<sup>14</sup> de 5ª a 8ª séries preenchessem, com objetivo de constatar quem eram os educadores, traçando um perfil destes para a entrevista que seria realizada em um outro momento.

Ressaltamos que nem todos os educadores foram entrevistados, mas somente aqueles professores que trabalhavam na escola no momento da implantação dos Temas Geradores, que ocorreu no início de 2006, e que permaneceram na escola durante a realização da pesquisa. Como nosso objetivo era conhecer a experiência de trabalho com os Temas Geradores, os educadores

---

<sup>14</sup> Nas escolas do MST, os professores são tratados como educadores. No entanto, na Escola Zumbi dos Palmares, percebemos que os educadores são considerados somente os de 1ª a 4ª séries. A coordenação trata quem trabalha de 5ª a 8ª séries como professores. Os alunos também usam as duas referências, professores e educadores, e assim também o faremos neste trabalho.

foram convidados a falar a respeito da experiência do trabalho coletivo junto aos alunos a partir do tema gerador.

Dos formulários elaborados e distribuídos, onze foram devolvidos. Por meio deles, constatamos que a maioria dos professores não tinha experiência em escolas do campo ou em escolas do MST. Constatamos, também, que havia uma rotatividade de educadores na escola, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3: Educadores/as de 5ª a 8ª e da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares

<b>Nome</b>	<b>Formação</b>	<b>Vinculo</b>	<b>Tempo de trabalho</b>	<b>Tempo no acampamento</b>	<b>Local de residência</b>
E*	Educação Rural	PSS**	6 anos	2 anos	Cascavel
A	Não informada	PSS	- 1 ano	2 meses	Cascavel
N	História e Geografia	PSS	6 anos	2 anos	Acampamento
M A	Biologia	PSS	2 anos	2 anos	Cascavel
R	Matemática	PSS	- 1 ano	- 1 ano	Cascavel
T	História	PSS	4 meses	4 meses	Cascavel
J	Não informada	PSS	- 1 ano	- 1 ano	Cascavel
S	Não informada	PSS	2 anos	2 anos	Acampamento
M	História e Geografia	PSS	- 1 ano	- 1 ano	Cascavel
I	Língua Inglesa	PSS	4 anos	2 anos	+ Reassentamento ***
A M	Pedagogia	PSS	7 meses	7 meses	Cascavel

Fonte: Trabalho de campo, 2006.

\* Usamos letras aleatoriamente para representar o nome dos professores.

\*\* PSS – Processo Simplificado de Serviço.

\*\*\* + Reassentamento: Refere-se ao reassentamento da Copel, existente no Município de Cascavel.

Os dados do quadro confirmam uma realidade também constatada por Souza (2006) em suas observações realizadas nas escolas do campo: “a rotatividade de

professores, uma característica presente nas escolas localizadas no campo” (p. 108). Essa rotatividade, de acordo com Souza, dificulta a formação continuada; além disso, verificamos que o trabalho na Escola Itinerante fica fragmentado, ou seja, não existe continuidade nas ações, o que constitui um obstáculo à tentativa de trabalho com os Temas Geradores. Poderíamos sugerir a proposta de Arroyo (2006) como uma das alternativas para resolver este primeiro problema de trabalho nas escolas do campo. Para esse autor, o que caracteriza o corpo docente do campo

Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de Educação do Campo! Isso significa dar prioridade a políticas de formação de educadores. Elaborar políticas de concursos diferenciados? Políticas de formação diferenciadas? Políticas de contratação diferenciadas? Não podemos continuar com essa configuração de educadores do campo desvinculados do campo. Os vínculos de trabalho entre escolas do campo, sistemas de Educação do Campo e profissionais do campo são decisivos para a conformação da educação do campo. (p. 115).

O corpo docente das escolas do campo é, portanto, caracterizado pela falta de vínculo com a terra. Ao realizar o concurso para ingresso no magistério estadual, o Estado não coloca como requisito ao candidato nenhum diferencial, nem com relação à experiência de camponês, nem com relação às condições para seguir carreira em escolas do campo, onde as dificuldades de acesso e de permanência são maiores, na maioria das vezes.

Segundo a coordenadora pedagógica da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, MA, para ser educador do campo, é necessário ter vínculo com a terra. Para ela, a Educação do Campo implica em ter contato com a terra, em estar ligado à terra:

Primeira coisa para ter a Educação do Campo o educador tem que gostar de terra, primeira coisa qual que é o teu contato com a terra, qual que é a tua relação com a terra, o que a terra significa pra ti, penso assim, não consigo pensar Educação do Campo sem pensar na terra, o que que a terra significa pra mim, qual é a minha troca entre eu e a terra né... primeira assim as pessoas tem que gostar dessa terra, trabalhar com a terra gostar da terra... a terra não é aquele amontoado de terra que está ali, ela é muito mais ela é vida é uma coisa que esta em movimento ela não está parada... o educador tem que conhecer não trabalhar com a terra ... o saber científico nasceu do saber popular primeiro o popular depois o científico. (MA, educadora).

Assim, entendemos que uma das primeiras dificuldades de trabalho com Temas Geradores reside na falta de vínculo com o campo e com as escolas do campo por parte dos educadores, devido à rotatividade desses profissionais.

Além de não existir uma política própria para as escolas do campo, há a agravante de as condições físicas da escola do campo serem diferentes das demais escolas, o que dificulta a adaptação de muitos professores. A Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, por exemplo, localiza-se a vinte quilômetros do centro urbano (Cascavel) e tem aproximadamente cinco quilômetros de estradas de chão que, quando chove, ficam praticamente intransitáveis. A sua estrutura física é deficitária se comparada com as escolas públicas que conhecemos: as salas de aula são independentes uma das outras e não existe ligação coberta entre elas; todas são de chão batido, sem piso, sem iluminação e com poucas janelas feitas de madeira.

Entendemos que o espaço mais importante da escola, que deveria caracterizar a luta e o empenho dos educadores em prol da transformação da realidade através de uma educação conscientizadora, é a biblioteca.

## 5.5 A biblioteca



Foto: Adelmo Iurczaki, 2007.

Foto 5: Biblioteca da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, em Cascavel.

A biblioteca da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares é de chão batido e, por essa razão, os livros acumulam muita poeira. Conta com muitos livros orgulhosamente e carinhosamente cuidados pelo Senhor ZI<sup>15</sup>, bibliotecário, nascido e vivido no estado de São Paulo. O Senhor ZI conheceu o Acampamento Dorcelina Folador quatro anos antes, e acabou ficando por ali. Ele demonstra muito conhecimento e gosto pelos livros e pelos alunos e, apesar de seu pouco conhecimento didático, empenha-se ao máximo para atender a todos com muita atenção e dedicação. Com certeza, muito mais do que terra, o mesmo busca a transformação política e social, pelo que percebemos no interesse demonstrado na mudança e no entusiasmo em ajudar, em informar e colaborar no acampamento, valorizando os aproximadamente 6.000 exemplares de livros, na maioria didáticos e

---

<sup>15</sup> Usamos letras para representar os entrevistados. No entanto, os dados e as informações utilizadas são fiéis.

frutos de doação de simpatizantes do MST que visitam a escola e doam aquilo que já não usam. Muito poucos dos livros encontrados na biblioteca são de literatura. Além disso, não se sabe se entrou algum livro novo na biblioteca, demonstrando o descaso e a falta de compromisso para com os educandos e com a lei por parte do Estado, uma vez que o direito à educação deveria ser para todos.

O carinho demonstrado pelo Senhor ZI faz com que, nos momentos de folga, os educandos venham à biblioteca, mesmo que não tenham pesquisas para fazer. Assim, a biblioteca acaba servindo de espaço de lazer para aquelas crianças que, no período contrário ao do estudo, não vão com seus pais para o trabalho na terra, e até para algumas senhoras: é comum encontrá-las na biblioteca folheando os livros ali encontrados. O Senhor ZI diz que o “trabalho na biblioteca é gratificante por que a biblioteca é o cérebro da escola”.

Os livros didáticos da escola são usados pelos educadores como um dos únicos recursos de leitura e escrita na Escola Itinerante. Segundo o Senhor ZI, os livros didáticos não são todos ruins: existe muito material bom na biblioteca da escola, formado principalmente por doações de pessoas que simpatizam com a causa. Em seu depoimento, o Senhor ZI afirma:

Temos uma mescla imensa de livros, mas o foco são os livros didáticos, que infelizmente somos obrigados a se pegar neles, mas tem muita coisa boa nos livros didáticos, não são todos os livros didáticos que a gente pode tirar, excluir, tem muitos livros didáticos ótimos, com excelente gabarito, de autores aí, de professores e educadores que a gente até elogia quando a gente lê de alguns críticos maravilhosos. (ZI, bibliotecário)

As pesquisas que são realizadas pelos educandos na biblioteca utilizam como base quase que exclusivamente os livros didáticos. Mas, apesar de serem um dos únicos recursos disponíveis aos alunos, nem sempre estes podem encontrar o

que procuram. Por exemplo, a escola não dispõe de livro de espanhol, e os alunos sentem dificuldades em pesquisar, limitando-se ao material que é trazido pelo professor.

Vejamos mais um trecho do depoimento do Senhor ZI:

Quando é feito o plano gerador na escola, Tema Gerador<sup>16</sup>, por exemplo, agora há pouco tempo sobre a camada de ozônio, todos os educadores vêm à biblioteca para se inteirar da matéria para trabalhar com aquele tema, depois vem os educandos fazer pesquisa desse tema e dentro desse tema se trabalha todas as disciplinas, é subsequente a outros temas, o tema gerador é muito bom por causa disso, ele dá abertura [...] (ZI, bibliotecário)

Na fala do bibliotecário, fica claro que o trabalho com Temas Geradores é um fato comum (pelo menos com as séries iniciais). Porém, quando questionado a respeito dos educadores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, diz que estes optaram por não realizar trabalhos com temas. No entanto, há alguns que buscam tomar conhecimento do tema que está sendo proposto e oferece aos educandos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries algumas atividades referentes a esse tema.

## **5.6 A tentativa de trabalho com Temas Geradores na escola Zumbi dos Palmares com alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries**

Na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, foram realizadas, durante o ano de 2006, algumas tentativas de trabalho com Temas Geradores com os alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, as quais estão sendo significativas para o redimensionamento do trabalho

---

<sup>16</sup> O bibliotecário refere-se, aqui, ao Tema Gerador desenvolvido com alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries.

pedagógico nas Escolas Itinerantes. A proposta de trabalho com Temas Geradores surgiu em decorrência do trabalho que já vem sendo desenvolvido nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e que tem dado bons resultados aos educandos e educadores.

Para que houvesse o trabalho com Temas Geradores, foi necessário um exercício de diálogo para que estes educadores de 5ª a 8ª séries e de Ensino Médio entendessem a proposta e pudessem aceitá-la, uma vez que estes profissionais são, em sua maioria, provenientes da zona urbana, e nem todos haviam trabalhado com educandos de acampamentos ou conheciam a proposta de trabalho com Temas Geradores.

O grupo de educadores se reuniu, num primeiro momento, com o professor Marcos Gerhke, da ASSESOAR<sup>17</sup>, entidade de orientação e assistência rural localizada no município de Francisco Beltrão, onde foram definidas algumas ações para o decorrer do ano. Nesse mesmo encontro, fora explicitado como é o trabalho com Temas Geradores e o que deveria ser feito na parte prática. Nesse primeiro momento, houve um entusiasmo para a realização do trabalho, e levantaram-se algumas dúvidas de como seria o encaminhamento deste no decorrer das atividades que seriam desenvolvidas no interior da escola.

A primeira reunião do grupo de educadores com vistas a iniciar o trabalho e estabelecer o tema gerador ocorreu no mês de maio de 2006, período em que as atividades pedagógicas já estavam em andamento. Nessa reunião, ficou definido que seriam realizadas entrevistas com todos os moradores do acampamento, conforme propõe o trabalho com Temas Geradores em Freire. Esta seria a forma de o educador, ao mesmo tempo, conhecer a comunidade e entender quais eram os principais problemas que, na visão dos moradores, deviam ser entendidos e

---

<sup>17</sup> ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural.



modificados, propiciando a transformação local. “É um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas” (BRANDÃO, 1989, p. 24).

Para Freire (2005, p. 115),

Os temas, em verdade existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de Temas Geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os Temas Geradores.

Para que trabalho com Temas Geradores acontecesse, seria necessária a mobilização de grande parte da comunidade. Decidiu-se que as entrevistas seriam realizadas pelos alunos, que procederiam da seguinte forma: cada aluno entrevistaria um morador; por exemplo, o mais velho entrevistaria o pai, o outro um vizinho, e assim sucessivamente, até que entrevistassem todos. Foram definidas pelos educadores as perguntas que seriam feitas aos entrevistados; elas seriam passadas no quadro, os alunos as copiariam no caderno, e um educador ficaria responsável pela sistematização de cada turma. Assim, “uma série de informações sobre a vida na área, necessárias à sua compreensão, terá nestes voluntários os seus reconhecedores. Muito mais importante, contudo, que a coleta destes dados, é a sua presença ativa na investigação” (FREIRE, 2005, p. 120).

As questões eram as seguintes:

1 – Sexo

2 – Idade

3 – Quantas pessoas vivem neste barraco? Quantas têm cadastro?

4 – Há quanto tempo estão acampados? Quanto tempo neste acampamento

(1º de Agosto)? De onde vieram?

5 – Por que você acampou?

6 – O que vocês acham da vida no acampamento?

7 – Quais os problemas que você identifica no Acampamento 1º de Agosto? Saúde, lixo/esgoto, lazer /diversão, escola/educação. Por quê?

8 – Em que você acha que a escola pode contribuir para a vida no acampamento?

As questões foram utilizadas para nortear o trabalho na escola. O interesse do questionamento recaía na questão sete, a qual informaria os problemas da comunidade e as necessidades de mudanças e melhorias no acampamento.

Conforme Brandão,

A pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. A descoberta coletiva da vida através da fala; do mundo através da palavra não deve servir apenas para que os educadores obtenham um primeiro conjunto de material de alfabetização: palavras, frases, dados, desenhos, fotos. Dever servir também para criar um momento comum de descoberta. (BRANDÃO, 1989, p. 28).

Assim, o questionário serviu para que os educadores pudessem dialogar com a comunidade através dos educandos, definir as atividades propostas e buscar soluções para os problemas do acampamento.

A partir da resposta das questões, definiu-se o maior problema enfrentado pelos moradores e que deveria ter prioridade na ação pedagógica: o problema do lixo, que não tinha um local apropriado para o depósito, causando mau cheiro e poluindo o ambiente do acampamento, além de favorecer o surgimento de doenças. Assim, o lixo estabeleceu-se como tema gerador das turmas de 5ª a 8ª séries e também para as turmas de 1ª a 4ª séries, uma vez que as discussões ocorreram em conjunto.

A partir daí, foram definidas algumas ações que seriam desenvolvidas nas aulas: discussões, busca de soluções junto à comunidade, trabalhos nas várias disciplinas a respeito dos problemas do lixo na comunidade e em outros locais (inclusive em outros países), dos locais adequados para depósito de lixo, da reciclagem do lixo, entre outras ações.

A avaliação se daria na percepção da melhoria do ambiente do acampamento, fazendo com que houvesse mudança no hábito dos educandos e da comunidade, pois, conforme Freire (2005, p. 117), “a investigação da temática [...] envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade”.

Durante as discussões nas aulas, verificaram-se outras necessidades, a saber: (i) visitas às nascentes dos rios; (ii) visita a um local de reciclagem de lixo – no caso, o Ecolixo, programa de reciclagem de lixo da prefeitura de Cascavel –, que foi realizada pela professora de Geografia; e (iii) construção de um depósito de lixo para a separação do lixo, providenciada pela direção do acampamento, juntamente com coordenação da educação e da escola. Estas são algumas das atividades que trouxeram entusiasmo e dinamismo à escola e, acima de tudo, proporcionaram o envolvimento de toda a comunidade no trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido.

### 5.6.1 Principais problemas enfrentados pelos educadores

As atividades práticas no acampamento estavam sendo avaliadas e observadas como produtivas. No entanto, nem todos os conteúdos do currículo estavam sendo propiciados aos alunos, o que causava ansiedade aos educadores, passando a constituir um problema. Esse problema era causado principalmente pela falta de comunicação entre os professores, devido às aulas serem em dias alternados e algumas disciplinas terem mais aulas que as outras. Assim, os conteúdos programáticos não estavam de acordo com o tema a ser trabalhado, ou então, o lixo não era assunto do livro didático. A troca de educadores e o conseqüente desconhecimento dos novos educadores a respeito dos trabalhos, a falta de disponibilidade em horas fora do horário para a realização de reuniões e conversas visando a realimentar e redimensionar o trabalho, o trabalho dos professores em outras escolas cujas práticas eram diferentes, a exigência de uma organização peculiar para a Escola Itinerante, todos esses aspectos fizeram com que os educadores fossem desistindo gradativamente do trabalho com o Tema Gerador. Conforme a fala da professora M., “não há possibilidade de implantação de Temas Geradores no ensino de 5ª a 8ª séries, uma vez que as disciplinas são separadas e há um grande problema na distribuição das atividades dos temas”.

Outro problema apontado pela professora MS diz respeito à falta de comprometimento dos educadores: para ela, o trabalho com Temas Geradores é possível na escola, desde que haja compromisso dos educadores com a escola e com os alunos. Segundo a educadora, muitos vieram para a Escola Itinerante por falta de opção, “por isso há muita troca de educadores na escola, é difícil para vim,

tem muita poeira, falta recursos, mas os alunos são bem melhores que na cidade, nem todo mundo vê”. A falta de compromisso dos professores é enfatizada também pela coordenação da escola ao avaliar o início dos trabalhos com Temas Geradores: “tem livros, ninguém se interessa em ler” e “ninguém quer discutir, se no livro está pronto, é mais fácil”.

Alguns professores não trabalharam com o tema gerador por que já tinham o planejamento pronto em outra escola, e as aulas já estavam preparadas: “não trabalhei com o tema gerador lixo, porque quando comecei a trabalhar aqui na Escola Itinerante o meu planejamento já estava feito da outra escola, achei melhor não mudar” (MF).

Outra professora dá o seguinte depoimento:

Tentamos trabalhar, 1ª a 4ª já trabalham com tema gerador, pra eles como são educadores daqui e tem mais formação, eles conseguem fazer este trabalho, com professores do Estado do Ensino Fundamental foi tentado implantar, mas teve muita dificuldade em relação aos professores que eram professores da cidade, aqui é uma outra realidade, é uma realidade do campo e os professores não estavam capacitados para trabalhar com tema gerador, assim não houve uma aceitação de todos, o que pôde ser analisado no final do semestre, deixou a desejar, principalmente no final do semestre, não foi tanto cobrado de nós professores do Estado o tema gerador. (Professora I)

Para outra professora, a maior dificuldade reside na falta de responsabilidade do Estado: “dificuldade na infra-estrutura”, “o estado não assumiu a escola, o estado só dá fachada, mas não manda nada para a escola”, “falta água, falta merenda, a estrutura física prejudica a concentração do aluno”. Outra dificuldade apontada é a seqüência de aulas: “somente quarenta e cinco minutos, seria melhor que fossem duas horas de aula”, “para o trabalho com tema gerador tem que amarrar todas as disciplinas, e tem professores que não acompanham e não têm o entendimento, tem

que se adaptar procurar, buscar, que se não tiver clareza, não vai conseguir trabalhar”.

Conforme já foi pontuado acima, uma outra dificuldade verificada diz respeito ao fato de os professores nunca estarem juntos para discutir o trabalho com Temas Geradores. Cada professor tem uma disciplina e não existe um tempo determinado para discutir as ações que serão implementadas com Temas Geradores.

O trabalho com Temas Geradores de 5ª a 8ª depende de cada educador ao trabalhar o conteúdo. Não foi possível trabalhar com as disciplinas, faltou um aprofundamento nas disciplinas com os conteúdos, surgimento na comunidade, história, higiene, cuidar do cidadão, direito a saúde, gincana. Acredito que no ano de 2007 pode-se colocar em prática... acredito que é um dos caminhos, ele trabalha exatamente com aquilo que a comunidade precisa. (S, educador)

Esse mesmo educador diz que os problemas deixam de ser problemas quando passam para a realidade: “a Escola Itinerante tem as dificuldades que acabam sendo incorporadas porque ela passa a ser real na vida da gente”.

Assim, foram muitas as dificuldades em se trabalhar com o tema gerador nas turmas de 5ª a 8ª séries, o que fez com que os educadores abandonassem o trabalho com Temas Geradores e trabalhassem o conteúdo pertinente a cada disciplina, de forma fragmentada e isolada das demais.

#### 5.6.2 As vantagens do trabalho com Temas Geradores para os educadores

Ao perguntarmos aos educadores se o trabalho com Temas Geradores é uma opção de trabalho pedagógico, estes foram unânimes em dizer que é melhor

trabalhar com Temas Geradores que de outra forma, devido à integração entre os professores e a comunidade e à possibilidade de se trabalhar na perspectiva de mudança da realidade da comunidade.

Foram várias as vantagens de se trabalhar com Temas Geradores apontadas pelos educadores. A primeira que pudemos observar é que o tema gerador trouxe mudanças na vida dos acampados. O primeiro e único trabalho desenvolvido no Acampamento 1º de Agosto que partiu da necessidade real da comunidade pode ter seu resultado observado até hoje: quando se chega ao acampamento, vê-se o depósito de lixo que, embora meio abandonado, constitui o local de referência para o lixo produzido no acampamento. A cada quinze dias, um caminhão do Ecolixo recolhe o lixo depositado, e o dinheiro da venda do lixo reciclado fica para a escola. Assim, um problema que a comunidade tinha, que era o destino do lixo, foi resolvido pela própria comunidade por meio do trabalho pedagógico da escola. Os resultados foram sentidos tanto com relação à melhoria da qualidade de vida dos moradores do acampamento quanto com relação à ajuda financeira na manutenção da escola. Esse dinheiro extra, embora quantitativamente não fosse muito significativo, faz uma diferença enorme quando se trata de comunidades carentes.



Foto: Adelmo Iurczaki, 2007.

#### Foto 6: Depósito de lixo no Acampamento 1º de Agosto

O trabalho com o tema gerador “lixo” trouxe mudanças na realidade da comunidade. Assim, verificou-se que o mérito principal do trabalho foi, nas palavras de uma educadora da escola, “inserir eles [os educandos] na realidade do acampamento, e mostrar o mundo para eles através de jornais e notícias do dia-a-dia, eu pego livro para ter os conteúdos, mas o mais importante são as pesquisas que eles fazem”. (Educadora N)

Dessa forma, a importância do trabalho com Temas Geradores na escola em questão residiu no fato de que a comunidade participou efetivamente da construção do conhecimento e da transformação da realidade. Partiu-se das necessidades coletivas da comunidade, que decidiu o que seria mais importante para o trabalho na escola, e os resultados foram visíveis e, principalmente, “usáveis”. Trata-se de uma forma de trabalho pedagógico que integra a comunidade aos trabalhos desenvolvidos na escola e incute nela (na comunidade) a responsabilidade, uma vez que a própria comunidade poderá avaliar os resultados que, com certeza, se refletem em conscientização. Conforme afirma Freire, “por isto é que a educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo”. (FREIRE, 2005, p. 86).

Os educadores consideram que a educação voltada às necessidades da comunidade integra comunidade e escola e traz mudanças à comunidade, e isso, sem dúvida, valoriza o trabalho do educador e estimula o debate a respeito dos problemas enfrentados, buscando-se soluções para os mesmos. Foi assim que o



trabalho foi desenvolvido na escola estudada, conforme o depoimento de uma educadora: “a implantação a partir da necessidade, olhando o que a comunidade precisava, percebemos através dos questionamentos que o problema é o lixo”.  
(professora I)

O trabalho fundamentado nos grupos de base que existem no acampamento, que também é estendido para a escola, por meio da organização em grupos – os chamados Núcleos de Base (NBs) –, mantém a organicidade da comunidade e da escola. Isto facilitou o trabalho, apontado como ponto positivo:

Cada professor trabalhava nas disciplinas e nos conteúdos. Foi feita reunião entre representantes da escola e NBs e direção e professores, nos debates os levantamentos dos dados, foi trabalhado em sala e depois em forma de gincana. (Professora I)

Os alunos são mais críticos, devido à organicidade da comunidade. As NBs trabalham coletivo e disciplina, todos querem voltar a trabalhar com Temas Geradores, no entanto as dificuldades atrapalham. (Professora N)

A organização do acampamento possibilita um trabalho contínuo e com eficiência na divulgação e nas ações propostas e desenvolvidas na escola e no acampamento. A participação dos pais se torna mais significativa, até porque a escola representa uma extensão da comunidade. Além disso, na visão da própria comunidade, o trabalho com os alunos na escola prepara-os para o trabalho nos NBs, o que torna o trabalho com Temas Geradores significativo para todos.

Os pais são presentes o tempo todo, em tudo... (Professora N)

Foi conscientização a partir do espaço da escola, trabalhos, participação nos processos de reciclagem, projeto de lugar apropriado para colocar o lixo, mutirões, criou uma sala, um barracão para o lixo reciclado, e tudo... (Professora I).

As atividades desenvolvidas, na avaliação dos professores, trouxeram resultados que levou a “descobrir, a partir desse trabalho, que é um caminho para cada problema com o tema gerador” [...] “Acredito que é um caminho, ele trabalha exatamente com aquilo que a comunidade precisa” (Professora S).

E quanto ao aluno, segundo a professora, o aspecto positivo é que ele tem clareza do que ele quer e do que precisa, então ele irá trabalhar para a melhoria de sua vivência e da sua educação:

Trabalha a visão dele, caminha, ele tem um objetivo, paradigma da Educação do Campo e da reforma agrária, ele tem tudo isso na sua mente, ele sabe que a educação é o caminho para a conquista, para a libertação, o interesse voltado para o campo, enquanto na cidade se encontra alunos desanimados. (Professora Sa)

A partir dos Temas Geradores, pode-se trabalhar todos os temas e atividades relacionadas, como apontam os professores:

Poemas, poesias, montagem de teatros, jograis [...] Animados [...] com os temas que vai envolver com a parte orgânica [...] Sempre atribuído ao novo, desenvolve-se pesquisas, montagem de cartazes, evoluções, buscando a melhora das salas de aula, das ruas [...] O que pode contribuir para o desenvolvimento? Debate em sala, teatro limpeza, uso de elementos naturais [...]

A continuidade do projeto com Temas Geradores está presente na vontade da maioria dos educadores: segundo eles, os “objetivos foram atingidos, não se deu continuidade... mas... as expectativas foram atingidas, a comunidade se envolveu... Foi construído um depósito... É conduzido o lixo para a indústria, para a reciclagem”. Os professores acreditam que o caminho para o trabalho significativo na escola, tanto para o educando como para o educador, reside no trabalho com Temas Geradores, uma vez que a “turma tem interesse de desenvolvimento, na

cidade abandonam a escola, a escola não atende às necessidades dele, pela tecnologia, não sei” (Professora Sa). Segundo essa professora,

A tentativa deu resultado. Com certeza, não é tão fácil, tão simples, não só na Escola Itinerante, mas na escola fixa, acho que ele atendia melhor às necessidades do aluno, acho que o tema gerador é um dos melhores caminhos. (Professora Sa)

### **5.7 A Escola Itinerante e o Tema Gerador no estado do Paraná**

A Coordenação da Escola Itinerante tem colocado que a proposta com Temas Geradores é um trabalho que tem suas vantagens, mas, ao mesmo tempo, tem os problemas que são inerentes ao próprio processo de instalação da escola e de manutenção de um projeto novo de ensino-aprendizagem, com uma comunidade que está em constante movimento. Conforme já pontuamos, o que há em comum na comunidade é a necessidade de sobrevivência, e a perspectiva de vida é o sonho da terra. Somente esses fatores é que fazem com que a comunidade permaneça unida. Esta comunidade é dependente, basicamente, do Estado, que, conforme uma coordenadora da Escola Itinerante, não tem conseguido dar conta de forma satisfatória dessa obrigação:

Somente o governo se compromete, mas na hora de fazer a parte dele, não dá conta da totalidade. Por exemplo, os educadores foram contratados no mês de maio, a escola estava acontecendo, o governo confia em nós e diz que tem muito a aprender conosco, porque, para ele nós estamos fazendo a escola dessa forma, é fácil, nós estamos aqui desde o início do ano e o governo só está contratando agora. Diz que apóia a escola e está se empenhando para que todos os alunos tenham escola, mas ao mesmo tempo está realizando despejo de companheiros. (Professora G)

Em relação aos investimentos do Estado, “a escola pública de qualidade necessita de investimentos, mas o governo não está investindo o que deveria com estes alunos itinerantes” (Professora G).

Para a Coordenação da Escola Itinerante, avanços vêm acontecendo a cada novo encontro com os representantes do Estado. Uma das dificuldades encontradas nesse sentido é ser atendido pelo Núcleo de Laranjeiras do Sul através da Escola Base, uma vez que não há telefone nem na Escola Itinerante, nem na Escola Base, o que dificulta a comunicação.

Avançamos ao reunir representantes dos Núcleos de Educação para uma conversa com os representantes da SEED. Nós estamos subordinados ao Núcleo de Laranjeiras do Sul, mas somos atendidos também pelo núcleo de Cascavel. (Coordenadora G)

Outra dificuldade reside no sistema de avaliação, que é diferenciado nos dois níveis de ensino: com os alunos de 1ª a 4ª séries, já se realiza o registro da avaliação por meio de parecer do educador, o que não acontece com os alunos de 5ª a 8ª séries. Porém, em relação aos alunos de 1ª a 4ª séries, observa-se uma grande dificuldade no entendimento dos pais dos alunos quando recebem a transferência ou verificam o boletim: como não há registro de notas (em termos numéricos), os pais têm dificuldade em mensurar o quanto seus filhos aprenderam ou, ainda, têm a sensação de que seus filhos não estão aprendendo. Isso demonstra que a nota está cristalizada no ideário de educação do país. Na rede pública estadual de ensino, não existe uma abertura para o uso dos pareceres.

Outra dificuldade, sentida principalmente quando o aluno é transferido, consiste no trabalho por ciclos: “os ciclos também pressupõe idade; no entanto,

quando este aluno é transferido, como que fica? Os pais não aceitam porque não conseguem expressar a qual série o filho está”. (Coordenadora G)

A coordenadora atribui todas essas dificuldades às questões políticas que, para ela, vêm antes das questões pedagógicas. Muitas vezes, projetos ficam engavetados, ou não se dá continuidade ao trabalho iniciado. Esta, infelizmente, é uma prática comum em todos os locais. Ainda segundo a coordenadora, sem a consciência política dos governantes para trabalhar em benefício do povo, principalmente do mais necessitado, e sem a consciência do povo para cobrar dos políticos, não é possível avançar. Assim,

As questões políticas são decisivas nas questões de organização pedagógica. Tinha-se pensado em instituir a educação em ciclos, o projeto já estava avançado. No entanto, o que aconteceu? Mudaram o secretário [Secretário de Educação de Rio Bonito do Iguaçu] e tudo parou; assim, não conseguimos avançar. (Coordenadora G)

Para a coordenadora, os educadores deveriam se envolver mais, deveriam ser do Quadro Próprio do Magistério do Paraná. Sendo funcionários efetivos e de carreira, poderiam permanecer na escola e desenvolver um trabalho a longo prazo, o que não acontece. De fato, verificamos, no quadro de educadores da escola em análise, que não havia nenhum professor efetivo. Porém, segundo a coordenadora G, “este ano foi realizado um curso já na semana pedagógica para facilitar o trabalho. Há um envolvimento maior dos educadores em relação a místicas e aos momentos de politização dentro do MST. Os professores estão mais conscientes”. Segundo ela, ainda há rotatividade de professores, mas “não com tanta frequência como antes”, o que demonstra que há um maior interesse por parte de alguns educadores em desenvolver um projeto diferenciado na Escola Itinerante.

Ficou evidente, na fala dos entrevistados, que o trabalho com Temas Geradores foi muito importante para a escola e para a comunidade. A maioria afirmou que, apesar dos problemas da distância em trabalhar na Escola Itinerante, os alunos apresentam vontade e são participativos nas ações da escola, o que, para o desenvolvimento do trabalho com temas, foi decisivo. Segundo os entrevistados, a comunidade participa das ações desenvolvidas na escola, e o trabalho com Temas Geradores, se bem planejado, dá melhores resultados em escolas dos acampamentos. Porém, todos ressaltam a necessidade de preparar os professores para pôr em prática essa proposta e, principalmente, de comprometê-los com a efetivação desse modelo popular de educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos neste trabalho que o MST é um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil e com isso tem incentivado as transformações políticas e econômicas em nosso país.

Mas, mais importante que isso é as ações educativas que vem sendo desenvolvidas pelo movimento, o qual através de suas lideranças vem buscando através de projetos inovadores, contribuir para a erradicação do analfabetismo nas comunidades rurais de forma consciente, politizando seus educandos para a transformação.

Um destes exemplos são as escolas itinerantes que têm um importante papel social junto às comunidades em que estão instaladas e realizam significativas experiências educacionais, no entanto as escolas itinerantes como escolas públicas são muito carentes de recursos financeiros e de material didático e pedagógico.

Apesar do trabalho realizado pelos educadores não há uma conscientização de toda a população, devido à diversidade de interesses que existem no grupo de sem terras, da mesma forma entre os educadores há diversidade nos interesses destes.

Fator este que dificulta a seqüência da proposta e a introdução de novas idéias para o trabalho educativo. Os educadores também são resistentes a propostas inovadoras, gostam aderem, mas não buscam o referencial teórico da proposta, “querem as atividade e a parte prática”<sup>18</sup>.

No entanto, sabemos que o trabalho da escola itinerante e o trabalho do MST em relação à educação têm sido muito válidos para toda a sociedade, este tem conseguido mobilizar de forma organizada seus representantes e ao mesmo tempo consegue o apoio da sociedade de forma geral nas suas ações.

A organização dos movimentos sociais principalmente do MST causa um impacto grandioso nos governantes e na sociedade em geral, o movimento tem uma rede de organização que pode ser considerada infalível e se tem desenvolvido

novas experiências de organização em torno de aprimorar a organização desde a base até seus principais dirigentes.

Ao mesmo tempo em que notamos características importantes no movimento dos trabalhadores, poderia dizer que existem, no entanto, muitas fragilidades na organização e nas ações implementadas no movimento, sabemos que o movimento e a educação do campo são recentes na história do Brasil, e que as experiências são colocadas em prática visando sua melhoria, mas, nem todas dão certas, da mesma maneira que nem todos que estão no movimento estão imbuídos das melhores idéias e intenções, muitos são aproveitadores da situação em que se encontram as pessoas acampadas.

O Estado não tem assumido a responsabilidade da forma com que deveria, a escola de uma comunidade carente é da mesma forma carente, e toda a luta e manifestação realizada têm sensibilizado o governo, no entanto não tem atingido todos os objetivos, uma vez que a maioria das ações fica na falácia dos administradores, fala-se muito se age pouco. Há necessidade de maiores investimentos do estado nas escolas itinerantes na aquisição de livros, na melhoria das condições físicas, na distribuição de materiais paradidáticos de apoio aos professores e alunos.

Percebemos que não há incentivo para os movimentos populares por parte das instituições governamentais e principalmente a mídia faz um trabalho de contestação destes movimentos em favor dos grandes latifundiários e do grande capital o que dificulta ainda mais a mobilização e a obtenção de recursos e aprovação de projetos do legislativo.

No entanto, a luta dos movimentos sociais através do MST na busca de uma sociedade melhor é incessante seus representantes têm na forma que lhes é permitido lutado por uma educação de qualidade e justa que venha a transformar a realidade, mas a forma com que está amarrada ao sistema não lhes permite avanços significativos em pouco tempo.

Os educadores das escolas itinerantes tem, na medida do possível, sido grandes representantes da transformação e da educação popular, que visa esta

---

<sup>18</sup> Coordenadora da Escola Itinerante, em entrevista.



transformação, e com certeza toda a conquista tem sido de muita valia na transformação da realidade de uma parte da população e que com certeza é a mais sofrida “o MST é uma gota d’água mas está fazendo sua parte”<sup>19</sup> na transformação desta triste realidade.

Os professores de 5ª a 8ª séries devem realmente assumir o compromisso com a escola, com as classes populares, com os sem terra, só assim a escola acontecerá, de outra forma ficará da mesma maneira em que estamos vivenciando, é necessário pessoas engajadas com coragem para seguir em diante na luta por um Brasil melhor, mais justo, solidário e humano.

Falta o entendimento dos professores de 5ª a 8ª séries a respeito do trabalho com temas geradores, a partir do momento em que estes iniciem o trabalho, com o conhecimento do mesmo, certamente a transformação acontecerá. Um tema que foi trabalhado na escola a partir da problemática da escola tem seus resultados práticos perceptíveis, o espaço para o recolhimento do lixo esta no acampamento, em momento em que se fala tanto em reciclagem em diminuição da produção de lixo e de poluentes, na prática está demonstrado o resultado, quem sabe hoje os alunos que estão ingressando na escola as novas famílias que estão chegando ao acampamento depositem o lixo neste local por perceber o hábito da maioria dos moradores de lá, mas para aqueles que fizeram acontecer, a partir do tema gerador e do trabalho na escola, este simples gesto constitui um marco na história do acampamento, assim defendemos que outros marcos devem existir, e só existirão a partir de uma educação transformadora, conscientizadora, com a participação de todos, com o engajamento dos professores e da comunidade e políticas governamentais voltadas às classes trabalhadoras.

Através da escola do MST tem se buscado uma melhoria na qualidade de vida, demonstrados no incentivo ao consumo de alimentos saudáveis, o cuidado com a natureza no cultivo de alimentos orgânicos e ações em defesa do meio ambiente na recusa da industrialização agrícola predatória e indiscriminada.

No entanto apesar deste enorme esforço em trabalhar de forma diferente da qual vem se trabalhando e de mudança de hábitos educacionais, caracteriza-se como uma das dificuldades o fato dos educadores não serem preparados pelas

---

<sup>19</sup> Educador em entrevista.

universidades para o trabalho com as classes populares, desta forma nem todos tem a disponibilidade de trabalhar nas escolas mais periféricas, no caso de acampamentos e assentamentos.

O fato de a escola ser itinerante para os professores de 5ª a 8ª série, não atende as expectativas dos educando de 5ª a 8ª série, uma vez que os professores não fazem parte do acampamento e não têm a mesma disponibilidade de mudança de município, no caso da maioria dos professores, diferentes dos educadores de 1ª a 4ª série que são do próprio acampamento, e o acompanharão em suas andanças caso haja, assim a escola itinerante não tem sentido para os educandos de 5ª a 8ª série uma vez que os educadores não irão participar da mudança caso essa venha a acontecer.

O trabalho com temas geradores, nas turmas de 5ª a 8ª séries não avançou o suficiente para que pudesse ter continuidade, mas a experiência pedagógica proporcionada pela ação desencadeada pela experiência de trabalho com temas geradores na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, possibilitou a reflexão e o recomeço das atividades de forma que com o passar dos anos certamente, e acreditamos nisso, teremos o trabalho baseado em experiências populares como o principal recurso pedagógico nas escolas da classe trabalhadora, e neste momento grandes conquistas já houveram e que, com certeza a gota d água, a parte insignificante de uma experiência “fracassada” virá a contribuir para o sucesso de outras escolas e outros “companheiros”.

Algumas questões ainda deveriam ser trabalhadas e investigadas no acampamento do MST, como a manutenção do professor no acampamento para que este pudesse acompanhar o trabalho por um tempo maior, e também para que viesse a acompanhar o acampamento caso este mudasse. Desencadear um trabalho junto aos pais para demonstrar a importância do trabalho com temas geradores e da mesma forma observar o que estes vêm sentindo com este trabalho nas séries iniciais, quais as mudanças proporcionadas. A implantação dos ciclos de forma a atender a todos os alunos, e a observação dos resultados práticos, para a posterior avaliação desta proposta de trabalho em ciclos.

Com o tempo novos educadores serão formados nas universidades que vem desenvolvendo o trabalho baseado nas classes populares, quem sabe com

estes educadores comprometidos com a causa dos menos favorecidos não tenhamos melhorias nos resultados e as ações realmente venha possibilitar a implantação de todas estas ações pensadas e iniciadas na escola itinerante.

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha deste tema de pesquisa está intimamente relacionada à nossa trajetória de vida. Somos filhos de pequenos agricultores e, desde a infância, convivemos com o trabalho na roça e temos a experiência do camponês. Desde pequenos, ouvimos muitas histórias contadas pelos nossos pais e tios sobre jagunços e posseiros existentes na região Oeste do Paraná, onde moramos (município de Cascavel). O medo de perder a terra para uma grande fazenda que rodeava a pequena propriedade estava sempre presente e perceptível na fala dos nossos familiares.

Com o passar dos anos, iniciamos nossos estudos em uma escola com classes multisseriadas, que ficava na sede da fazenda (Cajati), a uns dois quilômetros de nossa casa, local em que não se falava sobre o assunto, ou melhor, em que nunca foram discutidos “problemas” relacionados à ocupação de terras e/ou violência no campo. A princípio, esse “silêncio” não nos inquietava, achávamos isso tudo natural.

Crescemos e começamos a trabalhar no corte de madeira da mesma fazenda, que tinha um grande reflorestamento. No início, trabalhávamos com os pais, que, devido a nossa ajuda, ganhavam uma remuneração extra, sempre bem-vinda para ajudar na manutenção da propriedade e para o sustento da família. Posteriormente, adquirimos certa independência e continuamos na lida com a madeira. Nessa época, já surgiam algumas inquietações a respeito da situação em que vivíamos: não estávamos satisfeitos com o fato de não termos respostas a certas perguntas, tais como: Por que nossos pais, que foram os posseiros e os

primeiros habitantes do município de Cascavel, ficaram com tão pouca terra, enquanto havia nesse local uma fazenda com tanta terra? Por que queriam nos tirar daquela pequena propriedade, localizada no meio de uma imensa fazenda?.

O tempo passou e, na mesma escola rural que estudamos até a 4ª série, iniciamos o trabalho como professor de classes multisseriadas, atendendo principalmente aos parentes e filhos de empregados da fazenda Cajati, pertencente ao grupo IMAPAR (Industrial Madeireira do Paraná). Com o tempo, o reflorestamento cresceu e já não demandava tanta mão-de-obra. As famílias demitidas mudaram-se para a cidade ou foram transferidas de local. Trabalhamos durante três anos na escola, que foi fechada e nucleada<sup>1</sup>, época em que tivemos a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental.

Já cursando o Ensino Médio, saímos da casa de nossos pais e começamos a trabalhar como secretário em uma outra escola rural, que tinha uma característica diferente da pequena escola onde iniciamos os estudos. Nesta, os alunos eram filhos de pequenos proprietários, arrendatários e empregados de chácaras e fazendas. Essa escola atendia a várias comunidades da região.

Com o passar do tempo, fomos conquistando experiência e conhecimento teórico, terminamos (com muita dificuldade financeira) o Ensino Médio e iniciamos um curso superior. Formamo-nos em Estudos Sociais (Geografia) e fizemos curso de Especialização em Geografia e História, o que nos possibilitou o trabalho como professor em várias turmas, e pudemos atuar como diretor escolar nesta mesma unidade de ensino.

Nesse tempo de atuação como professor em classe multisseriada, nos anos de 1989 a 1991; como secretário de escola, de 1992 a 1996; como professor de

---

<sup>1</sup> Nucleação foi quando as escolas rurais multisseriadas foram fechadas e iniciou o transporte escolar para uma escola maior, que agregava os alunos das várias escolas em turmas seriadas.

séries iniciais e de 5ª a 8ª séries, de 1994 a 2000; e como diretor de escola, nos anos de 2000 a 2005, sempre na escola rural, tivemos a oportunidade de trabalhar com filhos de pequenos agricultores, arrendatários, empregados rurais, feirantes etc. Porém, nos últimos anos, trabalharmos com filhos de agricultores sem-terra oriundos de um acampamento, os quais têm uma história de vida diferente daqueles com os quais estávamos habituados a trabalhar. O fato é que os agricultores sem-terra são organizados em grupos e pertencem a um movimento social, algo a que não estávamos familiarizados, embora conhecêssemos a luta dos movimentos sociais e a luta pela terra, fenômeno que emergia nos últimos anos. Em decorrência dessa situação, o grupo mereceu o foco de nossa atenção.

Os acampados ocupavam parte da fazenda (Cajati) que faz divisa com a pequena propriedade de nossos pais. Esse acampamento era um dos cinco já existentes na mesma fazenda, no município de Cascavel: Cajati, Casa Velha, Sonho da Terra, Dorcelina Folador e 1º de Agosto. Chegava o momento de conhecer e de valorizar o que estas pessoas estavam fazendo. Conhecendo a luta dos acampados, encontramos parte da resposta para aquilo que indagávamos: o porquê de tanta terra nas mãos de uma pessoa só.

A trajetória de luta dessas pessoas “sem terra” nos chamou a atenção, gerando a aproximação com eles e o interesse em compreender o movimento que os organizava: o MST – Movimento de Trabalhadores Sem Terra.

Essa aproximação nos fez compreender que os Sem Terra do MST são os protagonistas da luta pela reforma agrária. Além dessa bandeira, lutam também por escolas, tanto para as crianças quanto para os jovens e adultos, e têm como meta principal a transformação econômica e social. Esta luta e resistência é representada

pelas ocupações de grandes fazendas e por manifestações públicas por meio de passeatas e outras formas.

Para Caldart (2000), o MST é

[...] um dos herdeiros do processo histórico de resistência e de luta do campesinato brasileiro. É parte da história da luta pela terra no Brasil, assim como das lutas já realizadas em outros lugares e em outras épocas, onde a exploração ou a exclusão social dos camponeses também foi uma realidade. (p.107).

[...]

O MST trouxe a si também as lutas corporativas dos assentados, em relação a crédito, a preços mínimos, a estradas, a saúde, a educação. Isso vem exigindo a ampliação permanente das frentes de atuação do Movimento, ao mesmo tempo que consegue inserir os interesses corporativos, particulares de grupos ou pessoas, em um movimento maior que é o de luta pela Reforma Agrária em todo o país. (p.116).

Souza (1994, p. 83) aponta que “a origem Sem Terra está ligada ao modelo de modernização da agricultura e concentração fundiária principalmente. Atrelado a isso vem à resistência dos trabalhadores rurais que são excluídos do processo produtivo, por conta dessas transformações no campo”.

Para Vendramini (2000, p. 50),

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu da premissa de que a luta pela terra tem de ser de massa. É um dos mais inovadores fenômenos políticos da América Latina, à medida que busca enfrentar os problemas do campo atacando as causas estruturais. Nesse sentido, a reivindicação da terra é importante e válida.

Além de lutar pela terra, pela educação e pela saúde, entre outras bandeiras, o MST vem sendo uma organização com influência na estrutura política nacional. Por estar envolvido nas principais manifestações políticas do Brasil<sup>2</sup>, o MST tem servido de referência às principais bandeiras de lutas do povo brasileiro e vem se

constituindo como o principal grupo de resistência ao sistema capitalista na América Latina, inovando nas estratégias de luta e organização social e política.

Entendemos, também, que o MST tem, nos últimos anos, debatido e implantado um método diferenciado de educação para os povos que vivem no/do campo, proposta que vem sendo discutida nas várias esferas governamentais.

A Educação do Campo, que envolve estudantes que moram e sobrevivem no/do campo, ribeirinhos, sem-terras, quilombolas etc., evidenciando a necessidade emergente de políticas educacionais voltadas a estes estudantes, que até bem pouco tempo não eram lembrados pelas instituições governamentais e que passaram a adquirir importância a partir principalmente da luta do MST e de outros movimentos sociais, hoje organizados na Via Campesina.

O debate sobre a Educação do Campo ocorre em função da pressão dos movimentos sociais e também em cumprimento à Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 – que propõe, no seu artigo 28, medidas de adequação da escola à vida do campo, não contempladas nas legislações anteriores. O modelo educacional era único em todas as regiões do país, e não caracterizava as especificidades regionais e as características culturais de cada povo. Por essa razão, esse modelo homogeneizador de educação era entendido por nós como uma invasão cultural.

Além disso, no Ministério da Educação, em 2004, foi criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), e em alguns estados, como o Paraná, foram criadas as Coordenações Estaduais de Educação do Campo. Os Municípios também criaram, em suas Secretarias Municipais de

---

<sup>2</sup> Ver trabalho de Fabrini (2003).



Educação, as coordenações encarregadas de dar atendimento diferenciado à modalidade de Educação do Campo.

Vários Seminários de Educação do Campo têm sido realizados no Brasil, neste início de século XXI. Das discussões empreendidas nas conferências, nos seminários, nos debates e nos estudos realizados, foram elaboradas as Diretrizes Operacionais Para Educação Básica do Campo, aprovada em 2001. Essas diretrizes já vinham sendo discutidas desde a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, no município de Luziânia, no estado de Goiás. Desta conferência, foi publicado o texto *Por uma educação básica do campo*, que teve seqüência em anos seguintes.

Os governos em todas as instâncias, ao longo dos tempos, pouco atuaram para melhorar a educação dos camponeses e, quando atuaram, foram com medidas de contenção dos trabalhadores no campo, e com propostas de educação que visavam a prepará-los para o mercado de trabalho urbano industrial. Somente no final do século XX, mediante a insistente luta dos movimentos sociais do campo, foi que as instâncias governamentais passaram a atender a algumas das reivindicações e a colocar em pauta o debate sobre políticas públicas e Educação do Campo e para o campo.

A Educação do Campo está pautada em documentos do governo federal e dos governos estaduais, criados nos últimos anos por meio de discussões com a sociedade organizada. O caderno *Referências para uma política nacional de Educação do Campo* (BRASIL, 2004), no item 3.3, coloca como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável, visando ao desenvolvimento econômico sem prejuízo ao meio ambiente,

A decisão do governo brasileiro em propor uma política nacional que apóie o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais foi resultado de um processo de acúmulos e de reivindicações de setores públicos e organizações da sociedade civil. As análises apontam para o fato de que as políticas públicas implementadas nas últimas décadas não conseguiram melhorias substanciais na concentração fundiária e a persistência das desigualdades regionais, setoriais, sociais e econômicas. Nesse processo a educação é um vetor estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável, é uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social. (BRASIL, 2004, p. 34).

Assim, através de discussões e de cobranças, criou-se uma legislação específica por meio da qual o governo e a sociedade vêm tentando desenvolver uma proposta que atenda à demanda da educação nas áreas rurais do Brasil, visando a desenvolver o ser humano pleno, bem como as potencialidades econômicas, produzindo alimentos naturais e para subsistência, ao mesmo tempo em que se conserva o meio ambiente.

As cobranças por melhorias das condições de vida dos camponeses<sup>3</sup> são históricas. A conquista de avanços só está sendo possível através da organização e das mobilizações realizadas pelos movimentos rurais do campo, em conjunto com entidades educacionais, igrejas e membros das comunidades rurais, de sindicatos e associações, dentre outras instituições.

Os movimentos sociais têm sido importantes instrumentos na conquista de espaços para muitas pessoas que estão à margem do sistema econômico e, conseqüentemente, excluídas dos sistemas educacionais. Esses movimentos vêm buscando medidas alternativas de humanização, organização e produção da sustentabilidade humana.

O MST, na condição de movimento social, vem desenvolvendo no setor de educação um importante trabalho na inserção dessas pessoas na escolaridade

formal, através de programas, projetos e experiências diversas que vem empregando em todo o Brasil.

As Escolas Itinerantes são exemplos das conquistas que os camponeses vêm conseguindo por meio de intensa luta por um processo de escolarização formal a todos, como preconiza a lei. Esse modelo tem como objetivo a alfabetização dos acampados, fazendo com que estes, por meio da escola, conheçam os seus direitos e possam entender e lutar não só por terras, mas por melhores condições de vida, principalmente a eles, os acampados.

A Escola Itinerante é a escola localizada no acampamento do MST. A educação formal itinerante iniciou-se no Rio Grande do Sul, no ano de 1996. Chama-se itinerante porque é provisória, já que o acampamento é uma forma de luta e não a permanência na determinada localidade. Quando o acampamento muda de lugar, a escola segue junto, de forma a garantir educação às crianças acampadas.

No Paraná, o funcionamento das Escolas Itinerantes é mais recente:

A primeira Escola Itinerante foi inaugurada em 30 de outubro de 2003 – a Escola Chico Mendes, do acampamento José Abílio dos Santos, localizada no Município de Quedas do Iguaçu, com 660 educandos e 43 educadores/as. A segunda foi inaugurada em 07 de fevereiro de 2004 – a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, no Acampamento Dorcelina Folador, localizado no Município de Cascavel, com 360 educandos e 28 educadores. (PROJETO, 2006).

Assim, no Paraná, a Escola Itinerante está em fase de instalação. A demanda é grande devido aos vários acampamentos existentes, mas é necessário tempo para que se desenvolvam experiências significativas, com resultados que contemplem as especificidades dos acampados, que é a proposta do MST para a Escola Itinerante. Conforme definição em documento da própria escola,

---

<sup>3</sup> Sobre a condição dos camponeses, ver Grzybowski (1987).

A Escola Itinerante nasceu da necessidade das famílias acampadas que, ao irem para os acampamentos, precisavam de uma escola para seus filhos. Em muitos casos, os municípios não queriam atender as crianças Sem Terra nas escolas municipais e, quando atendiam, em geral levavam as crianças dos acampamentos para a cidade. Na cidade, as crianças, muitas vezes, sofriam discriminação por professores e alunos que não compreendiam o processo organizativo e as causas que levam o Sem Terra a se organizar e lutar pela terra. Por isso, muitas crianças ficavam sem escola, e as que conseguiam, quando o acampamento mudava de lugar, passavam novamente pelo transtorno de lutar pela vaga. Na maioria das vezes, quando a conseguiam, já se havia encerrado o ano letivo. Era comuns encontrarem dificuldades para matrícula, problemas na adaptação com os docentes, a convivência com outra realidade, outro método de organizar o ensino e aprendizagem. A criança tinha que recomeçar tudo de novo, o que prejudicava sua aprendizagem e fazia com que grande número de crianças Sem Terra reprovasse, pois a aprendizagem não acontecia. Perdia-se, assim, o gosto pelo estudo. (PROJETO, 2006).

E mais:

A Escola Itinerante é uma conquista resultante da luta do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Desde a sua origem, ele luta por escola nos acampamentos e assentamentos, fruto da consciência do direito à educação. Este direito é garantido na Constituição Federal, pela qual a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Tal entendimento fez com que os Sem Terra<sup>4</sup>, desde sua origem, lutassem por escola pública, gratuita, de qualidade e para todos; uma escola que se volte aos interesses e às necessidades dos sujeitos onde ela se insere. (PROJETO, 2006).

Atualmente, há onze Escolas Itinerantes, em vários acampamentos, em todo o estado do Paraná. O governo reconhece essas escolas e estuda a sua oficialização por meio da regularização da documentação oficial do Estado.

As Escolas Itinerantes, no estado do Paraná, são todas pertencentes à rede pública estadual de ensino, para que, caso ocorram mudanças dos acampamentos

---

<sup>4</sup> Sem Terra, com letras maiúsculas, é o nome dado ao sujeito constituído pelas lutas do MST. Sem-terra, com hífen, é substantivo de dois gêneros e dois números, designação sociopolítica de indivíduo do meio rural, sem propriedade e sem trabalho (LUFU, 1998, p. 601).

dentro do estado, o aluno permaneça na escola sem o prejuízo causado pela transferência, que pode ser constante. Para isso, foi organizada uma Escola Base, instituição que tem a responsabilidade legal por todas as Escolas Itinerantes do Paraná. A Escola Base organiza a documentação dos alunos e dos professores que atuam nas Escolas Itinerantes, além de repassar verbas estaduais e federais destinadas a cada Escola Itinerante, organizando a distribuição conforme o número de alunos de cada uma.

A administração das Escolas Itinerantes também é de responsabilidade da Escola Base, que realiza todos os encaminhamentos administrativos, como o suprimento de professores, e toda a manutenção física, como distribuição da merenda escolar, arrecadação (compra) e distribuição de material administrativo, distribuição de livros didáticos, paradidáticos e de material didático de apoio, entre outras atribuições. A Escola Base funciona da mesma maneira que as outras escolas estaduais, e atende às Escolas Itinerantes de maneira descentralizada.

No município de Cascavel, existem sete acampamentos, dentre eles o Acampamento 1º de Agosto<sup>5</sup>, que é o único que possui Escola Itinerante neste município.

Quadro 1: Acampamentos localizados no município de Cascavel.

<b>Acampamento</b>	<b>Nº. de famílias</b>	<b>Fazenda</b>	<b>Data ocupação</b>
Dorcelina Folador	970	Cajati	28/08/1998
Casa Velha	51	Cajati	19/05/1999
Jangadinha	11	Jangadinha	01/08/1998
Sonho da Terra	08	Cajati	19/05/1999

<sup>5</sup> Considerações detalhadas sobre o acampamento serão feitas no quarto capítulo deste trabalho.

Cajati	64	Cajati	19/05/1999
1ª de Agosto	405	Cajati	01/08/2003
7 de Setembro	49	Ferlin	07/09/2003

Fonte: INCRA, 2006 (pesquisa realizada junto ao órgão).

A escola possui em torno de 500 alunos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental – primeira fase (1ª a 4ª séries) e segunda fase (5ª a 8ª séries) – e no Ensino Médio.

A escola localizada no Acampamento 1º de Agosto é a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, onde a prática pedagógica baseada no método de trabalho com Temas Geradores, de Paulo Freire, está sendo implantada nas turmas de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio, uma vez que nas turmas de Educação Infantil e no Ensino Fundamental até a 4ª série já se trabalha a partir de Temas Geradores há mais tempo. Trata-se, portanto, de um desafio que vem sendo proposto aos educadores de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio, que constituem um universo diferente de educadores.

Por essas situações acima apresentadas, as quais caracterizam nossa trajetória e os elementos que nos circundam, é que decidimos realizar estudos referentes aos movimentos sociais e ao desenvolvimento da Educação do Campo. Especificamente, decidimos nos debruçar sobre a educação nos acampamentos do MST, que tem como um dos desafios deste a implantação da Escola Itinerante no estado do Paraná. A Escola Itinerante constitui, então, nosso objeto de pesquisa. Para estudar sua constituição e sua dinâmica, acompanhamos as atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, observando as ações de implantação do trabalho com Temas Geradores na segunda fase do Ensino Fundamental.

O problema central de nossa pesquisa resume-se na interrogação: Como se configura o planejamento pedagógico com Temas Geradores no ensino de 5ª a 8ª séries, na Escola Itinerante?

Cabe ressaltar que a intenção inicial era pesquisar também o Ensino Médio, mas, no decorrer da coleta de dados, consideramos pertinente abordar o Ensino Fundamental, diante do tempo da investigação e da complexidade de dados que teríamos para analisar, caso optássemos pelo estudo dos dois níveis de ensino.

As questões que nos inquietaram inicialmente foram: 1) Como está sendo a implantação do tema gerador nas turmas de 5ª a 8ª séries e de Ensino Médio? 2) Como tem sido entendido e desenvolvido o trabalho coletivo dos Temas Geradores na escola? 3) Como é o envolvimento dos educadores na definição do tema e no planejamento pedagógico? 4) Quais os principais problemas encontrados pelos educadores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com Temas Geradores?

Para respondermos a essas questões, decidimos conhecer a escola em um trabalho de aproximação, observando a articulação desta com a comunidade. Procuramos investigar, ainda: o grau de participação da comunidade na definição e no desenvolvimento dos Temas Geradores; o grau de entendimento dos educadores do trabalho com Temas Geradores; a contribuição dos educadores para o processo de ensino-aprendizagem; e a identificação dos problemas por parte dos educadores na efetivação da proposta pedagógica a partir dos Temas Geradores.

Para fundamentar teoricamente o nosso trabalho, utilizamo-nos principalmente das obras de Paulo Freire, em especial *Pedagogia do Oprimido* (2005), no qual o educador propõe o trabalho com Temas Geradores, com o objetivo de transformar a realidade vivida, acreditando que somente a partir da

conscientização é que nos libertaremos da opressão do capital de que somos vítimas. Em outras palavras, somente através da educação libertadora é possível libertar o povo oprimido da alienação a que está submetido.

Consultamos, também, estudos realizados em outras escolas por autores que defendem o trabalho pedagógico baseado em Temas Geradores, como a experiência do município de Floriano Peixoto, relatado por Onçay (2006), e os estudos realizados por Corazza, publicados em *Tema Gerador: concepção e práticas* (1992), entre outros.

Para os estudos relacionados aos movimentos sociais do campo, utilizamos as contribuições teóricas de Souza (1994; 2004; 2005; 2006), Martins (1991), Silva (2004), Medeiros (1989), Brenneisen (2004), Fabrini (2003), Grzybowski (1987), Gohn (1995; 2001; 2003), Scherer-Warren (2005), entre outros. Para os estudos referentes ao MST, consultamos Souza (1994; 2004; 2005; 2006), Caldart (2000; 2004; 2004a), Leite (1999), Fernandes (2001), Oliveira (2005; 2006), Silva (2004), Brenneisen (2004), entre outros. Com relação à prática pedagógica no movimento social, utilizamos trabalhos teóricos de Souza (1994; 2004; 2005; 2006), Giesta (2001), Behrens (2005) e Mizukami (1986).

Na realização dos nossos trabalhos práticos, observamos as atividades realizadas pelos educadores, acompanhando-os nos trabalhos desenvolvidos na escola e verificando os encaminhamentos realizados por esses educadores, bem como os encaminhamentos realizados pela coordenação pedagógica da escola. Também avaliamos as leituras sugeridas e desenvolvidas pelos educadores, os cursos de formação oferecidos e realizados pelos educadores, e o envolvimento destes no processo de ensino-aprendizagem. Observamos, igualmente, a participação da comunidade e da direção do MST nos trabalhos realizados na escola



e nas definições de atividades da escola, mas, principalmente, na definição dos Temas Geradores, trabalho este que realizamos e registramos as anotações em caderno de campo.

A base empírica de nossa pesquisa esteve pautada no trabalho com um grupo de onze educadores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Realizamos entrevistas com cinco deles e com duas coordenadoras pedagógicas. Nessas entrevistas, não formulamos questões rígidas, e o entrevistado teve liberdade de resposta. No registro dos dados obtidos, optamos por não revelar o nome, substituindo-os por letras escolhidas aleatoriamente; no entanto, mantivemos fidelidade quanto as suas funções na escola.

Desta maneira, respondemos às questões norteadoras do trabalho: Como se tem efetivado a implantação do trabalho com os Temas Geradores? Como tem sido a participação dos alunos e da comunidade na definição dos Temas Geradores? Quais as vantagens e quais os problemas encontrados no planejamento do trabalho com Temas Geradores?

Na entrevista com a coordenação da escola, verificamos o envolvimento dos educadores na proposta de trabalho com os Temas Geradores, bem como os resultados e problemas verificados no decorrer dos trabalhos. As entrevistas com os coordenadores também contribuíram para perceber a relação existente entre a coordenação pedagógica da escola, os educadores e a comunidade.

Apresentamos nosso trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo – Movimentos sociais do campo –, abordaremos a importância dos movimentos sociais no campo e os principais conflitos ocorridos no século XX, com destaque especial ao MST, no qual temos pautado nossa pesquisa, principalmente no que concerne às ações do movimento no Oeste do Paraná.

No segundo capítulo – Educação do Campo –, faremos um esboço dessa modalidade de educação e da prática pedagógica do MST. Serão discutidas as possibilidades de trabalho da Educação do Campo e o método Paulo Freire no Brasil, bem como a abordagem que o MST vem dando à educação, entendendo-a como transformação social no novo paradigma da Educação do Campo.

No terceiro capítulo – A prática pedagógica: pensando a Escola Itinerante no contexto do MST –, faremos uma apresentação do tema gerador e do trabalho que vem sendo realizado a partir de 1996, quando se iniciou no Rio Grande do Sul a Escola Itinerante, enfatizando como esse modelo educacional está estruturado.

No quarto capítulo – A prática pedagógica na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, no município de Cascavel (PR) –, apresentaremos o resultado de nossa pesquisa. Caracterizaremos o Acampamento 1º de Agosto, a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e sua trajetória histórica, bem como a prática pedagógica na Escola Itinerante no período em que se desenvolveu a experiência com Temas Geradores, delineando os resultados e os problemas subseqüentes. Consideraremos, aqui, como são pensados e discutidos os Temas Geradores, como tem se efetivado o trabalho pedagógico na Escola Itinerante Zumbi do Palmares, e como a proposta de educação do MST na Escola Itinerante é compreendida pelos educadores. Caracterizaremos, também, o envolvimento e a articulação com a Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, de Rio Bonito do Iguaçu.

Esperamos, com este trabalho, contribuir não somente com a Escola Itinerante e com o MST, mas com toda a coletividade, de forma que a experiência desenvolvida na escola torne-se pública e todos os fatores favoráveis possam ser aproveitados por escolas e educadores, visando ao acesso de todos, principalmente dos excluídos, aos bens socialmente produzidos pela humanidade. Acima de tudo,

esperamos que os problemas encontrados no decorrer do desenvolvimento desta experiência sejam compartilhados e, de uma forma coletiva, sejam superados.

## **2 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO**

### **2.1 Os principais movimentos e lutas sociais no Brasil**

Iniciaremos este capítulo fazendo uma breve exposição a respeito dos principais movimentos sociais do Brasil, para que possamos perceber que a luta da classe trabalhadora que ocorre em nosso país por melhores condições de vida é histórica e não acontece somente nos centros urbanos. Ressalta-se que as lutas e os movimentos sociais têm se desenvolvido ao longo da história no campo, e hoje possui grande visibilidade e importância na luta da classe trabalhadora do país e cujas influências se fazem sentir em todo o mundo, por meio de reivindicações diversas.

Entendemos por movimentos sociais todos os movimentos organizados em torno de lutas coletivas comuns, principalmente as lutas dos menos favorecidos e excluídos, marginalizados pela sociedade brasileira e mundial. Concordamos com Grzybowski (1987) quando este considera que os interesses comuns, nas necessidades mais imediatas de trabalho e de vida, são os conjuntos de condições necessárias para que as relações virem um movimento. Conforme o autor, há um conjunto de condições necessárias para que se constitua um movimento: a identidade em torno dos interesses comuns, as ações coletivas de resistência, a percepção de interesses comuns e as condições mais imediatas de trabalho são fatores para o surgimento de um movimento social.

Os movimentos sociais são manifestações de interesses comuns vinculados à necessidade. Assim, a característica principal do movimento social é o elemento coletivo, cujo elo de união são as necessidades comuns.

Nossa intenção é demonstrar, por meio da análise das manifestações sociais, que a luta de classes sempre existiu e que não ocorrem manifestações somente por questões urbanas: as questões rurais têm contribuição significativa na luta de classes. No campo, a luta de classes não se dá somente em decorrência da existência de más condições de trabalho nas grandes propriedades rurais, mas, principalmente, pela má distribuição de renda, tanto no campo quanto nas cidades, problema histórico que atinge a maioria da população brasileira. Nesse aspecto, para que possamos entender e situar o leitor a respeito dos principais movimentos sociais e das lutas de contestação ocorridas no Brasil, compreendendo o período mais recente do século XX e início do século XXI, buscaremos apoio principalmente na obra de Maria da Glória Gohn (1995).

Sabemos que os problemas sociais no Brasil são históricos e que as manifestações contrárias à ordem vigente no país surgiram com a chegada dos europeus, indicadas pela contestação dos indígenas em relação ao estabelecimento de um novo sistema econômico. O período de transição para o novo sistema que surgia, imposto pelo europeu, gerou conflitos e insatisfações. Posteriormente, os escravos que, ao longo da história do Brasil, contestavam contra a escravidão, bem como os movimentos antiescravistas, também se manifestaram frente ao poder constituído.

Outros grupos de brasileiros e portugueses também reivindicaram igualdade dos direitos coletivos, assistência do império e do governo, independência, implantação da república e demandas específicas de cada região e de cada grupo.

Citamos, por exemplo, os Movimentos de Maçons (1808-1817) em Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Ressalta-se que, nessa época, a grande maioria das lutas e movimentos tinha como ponto comum a política.

Gohn (1995) agrupa as primeiras lutas sociais no Brasil nas seguintes categorias: (a) Lutas em torno da questão da escravidão; (b) Lutas em torno das cobranças do fisco; (c) Lutas de pequenos camponeses; (d) Lutas contra a Legislação e Atos do Poder Público; (e) Lutas pela mudança do regime político; e (f) Lutas entre categorias socioeconômicas. Para a autora, as lutas relacionadas aos escravos e à proclamação da República tornaram-se as mais famosas, por estarem relacionadas ao sistema produtivo e ao sistema de poder e controle político, elementos fundamentais do país.

Gohn (1995) afirma que a dificuldade maior na organização dos movimentos sociais é que não existia uma unidade nacional e, conseqüentemente, as lutas eram descontextualizadas de qualquer grupo, partido ou instituição. A autora nos aponta que

Os movimentos tinham dificuldades de se estabelecer ou de permanecer no poder, sendo em maior ou menor tempo massacrados, nas várias regiões do país, pelas forças da legalidade colonial ou imperial. As alianças de classe existentes eram tênues e contraditórias. Homens brancos livres (pequenos produtores ou comerciantes) almejavam diminuição dos impostos e liberdade para a comercialização; soldados e outros militares queriam aumentos de soldos; padres e religiosos queriam a não-restrição a seus trabalhos, então perseguidos pelas leis pombalinas; índios-trabalhadores, como no Pará, queriam a liberdade de viver segundo seus costumes e cultura; negros alforriados queriam empregos etc. (GOHN, 1995, p. 23-24).

Outra problemática apontada pela autora é que faltava clareza às massas populares que, em alguns casos, participaram dos movimentos e das lutas, como na Cabanagem, no Pará, e na Revolução Praieira, em Pernambuco, em que as

camadas populares fizeram parte do grupo de frente. Na visão de Gohn (1995, p. 25), a “falta de clareza, de politização, de projetos claros e as ambigüidades das alianças, aguçadas pelas contradições das camadas médias, fizeram com que as camadas populares fossem sempre as mais reprimidas”. Uma evidência disso é que, quando havia condenação à morte, foram executados, em vários casos, indivíduos das camadas populares.

No período de 1850 a 1890, registra-se uma série de movimentos messiânicos, que a historiografia tradicional destaca como fenômeno de fanatismo religioso. Mas, na verdade, “foram lutas em torno da questão agrária, de resistência às oligarquias rurais, embora eles não tivessem projetos políticos ou ideológicos claros. São exemplos deste tipo de movimento a Revolta dos Muckers no Rio Grande do Sul e Canudos na Bahia” (GOHN, 1995, p. 40).

Conforme Martins (1986), a expropriação dos lavradores e a exploração constituem um processo combinado, levado a efeito pelas grandes empresas capitalistas que, apoiadas particularmente nos incentivos fiscais, influenciam a expulsão dos lavradores e o conflito pela terra. Assim,

Do ponto de vista da análise desse processo, a violência que geralmente acompanha a expropriação não é o seu aspecto principal. O principal que é a expropriação constitui uma característica essencial do processo de crescimento do capitalismo, é um componente da lógica de reprodução do capital. O capital só pode crescer só pode se reproduzir, à custa do trabalho, porque só trabalho é capaz de criar riqueza. Por isso, uma lei básica do capital é a de subjugar o trabalho. Não há capitalismo sem subjugação do trabalho. Assim, na medida em que o trabalhador vende sua força de trabalho aparecerão necessariamente como frutos do capital que o comprou, como propriedades do capitalista. Para que isso ocorra é necessário separar o trabalhador dos seus instrumentos de trabalho; para evitar que o trabalhador trabalhe para si mesmo, isto é, para evitar que deixe de trabalhar para o capitalista. (MARTINS, 1986, p. 50).

Desta maneira, o capitalista cresce e amplia seu capital e cria mais problemas que soluções, contribuindo para que haja o crescimento das tensões sociais no campo, e a consequência, segundo Martins, será as vítimas buscarem soluções.

A partir da reprodução ampliada do capital, podemos entender que a propriedade familiar é a propriedade que não é regulada pela necessidade de lucro, enquanto a maioria das médias e, principalmente, das grandes propriedades rurais estão voltadas à obtenção de lucro e ampliação do capital.

Assim, as lutas sociais em torno da terra envolvem principalmente a reprodução e ampliação do capital, e no, século XX, terão um novo caráter: o caráter urbano, advindo do processo de industrialização e das novas funções concentradas nas cidades. Dessa forma, novas categorias de lutas surgiram, como os indicados por (1995): as lutas por melhores salários e condições de vida, por moradia, por educação formal, as lutas ambientais, as lutas e movimentos regionais por meios de consumo coletivo, as lutas sociais no campo, entre outras.

Na primeira fase do século XX (anos 1900 a 1930), as lutas sociais urbanas se acirraram devido ao processo de urbanização propiciado pela economia do café, na região centro-sul. Neste período, segundo Gohn (1995), os trabalhadores se organizaram e criaram os sindicatos de categorias, as federações e as confederações. Realizaram vários congressos e inúmeras greves e, fieis à ideologia anarco-sindicalista, combateram a igreja e o estado, além das forças armadas. Privilegiando a ação direta, deram grande ênfase à cultura e educação das massas e à igualdade entre os sexos. O Estado brasileiro, em contrapartida, tratou a questão social como caso de polícia. O quadro de pobreza era reinante no país, agravado por ciclos de epidemias, e as elites dominantes administravam voltadas para os interesses dos donos dos cafezais.



O segundo período, que se dá após 1930, caracterizou-se como uma nova etapa na história do país: o urbano passa gradativamente a ser objeto de atenção das políticas públicas, “as classes populares começam a emergir como atores históricos sob novos prismas. Paulatinamente vão deixando de ser apenas casos de polícia e se transformando em cidadãos com alguns direitos, como os trabalhadores. Ainda que tenham ocorrido mais no papel, essas mudanças são marcos históricos significativos” (GOHN, 1995, p. 81).

O terceiro período, correspondente aos anos de 1945 a 1964, caracterizou-se por grande participação social: os movimentos sociais emergiram em diferentes partes da nação, reivindicando reformas de base, políticas nacionalistas e equipamentos urbanos básicos para a sobrevivência dos grandes contingentes humanos que se deslocavam do campo para a cidade em busca de condições melhores (GOHN, 1995). Esse período constituiu, também, uma fase de grande intervenção do Estado na economia, com o objetivo de criar condições para a nova etapa de acumulação do capital com base na indústria de bens de capital, tais como as siderúrgicas, as usinas e as companhias geradoras de energia. O Estado passou também a intervir na sociedade com políticas sociais de cunho clientelístico, para ganhar a simpatia por meio de sistemas de barganhas. Foram muitos os movimentos sociais desta fase: “As greves de operários e de setores do aparelho estatal, recém-expandido pelas necessidades da conjuntura, marcaram o período como um dos mais ricos da história do país em mobilizações e propostas sociais” (GOHN, 1995, p. 90).

O quarto período, que compreende a década 1964/74, foi caracterizado pela grande repressão na sociedade brasileira, imposta pelo regime militar. Foi marcado, também, pela efervescência dos movimentos de esquerda, que resistiam

às forças capitalistas, engendradas da aliança entre militares e capital estrangeiro. Essa fase corresponde a um período de intensa articulação das forças políticas no Brasil, que operavam na clandestinidade, respaldadas por ações violentas, na ilusão da necessidade de luta armada (GOHN, 1995).

O quinto período (1975 a 1982) constituiu-se, pelas suas lutas, movimentos e projetos para o país, em um dos mais ricos da história do Brasil. Corresponde à fase de resistência e enfrentamento ao regime militar, que já perdera sua base de legitimidade junto à sociedade civil. Vários projetos de mudança social foram elaborados em articulação com a sociedade civil, com propostas de frentes e lutas. Havia a esperança das camadas sociais organizadas em realizarem mudanças históricas que outros grupos não tinham conseguido: “os moradores das periferias, das favelas, cortiços e outros submundos saem da penumbra e das páginas policiais para se tornarem os depositários das esperanças de serem novos atores históricos, sujeitos de processos de libertação e de transformação social” (GOHN, 1995, p. 111-112).

O sexto e último período, de 1982 a 1985,

Juntamente com as eleições diretas para a escolha de governadores de estados, corresponde a um período de intensa movimentação social, dado pelas características da conjuntura política e bastante ampliado pela dimensão dos problemas sociais, pelo aumento do contingente populacional do país e pela facilidade de divulgação e reprodução das ações coletivas pelos meios de comunicação de massas. (GOHN, 1995, 123).

Nesse período, uma onda de desemprego tomou conta do país, e a inflação estava em alta. A mobilização social tomou características de agitação de massas, com greves, saque a supermercados, linchamentos populares, marcados pelo desespero social. O surgimento de centrais sindicais, entidades organizativas

amplas do movimento popular, e o surgimento de movimentos sociais em todo o território nacional, com diversas temáticas caracterizando as problemáticas: “mulheres, negros, crianças, transporte, meio ambiente, saúde, moradia, estudantes, escolas, creche etc., todos, em seu conjunto, revelavam a face de sujeitos até então ocultos ou com as vozes sufocadas nas últimas décadas” (GOHN, 1995, p. 124). Nessa perspectiva, a década de 80 revela-se fundamental para entender a construção da cidadania dos pobres no Brasil.

É nos anos 90 que surgem novos movimentos, e os movimentos populares dos anos 70/80 se alteram: alguns entram em crise, dando lugar aos “novos movimentos sociais, centrados mais em questões de éticas ou de revalorização da vida humana. A violência generalizada, a corrupção, as várias modalidades de clientelismo e de corporativismos, os escândalos na vida política nacional etc. levam a reações no plano da moral” (GOHN, 1995, p. 125). Surgem mobilizações coletivas com objetivo de conscientização, apresentando-se mais como “campanha” que como movimento social.

## **2.2 Os movimentos sociais no campo: século XX**

Com o desenvolvimento tecnológico mundial, a globalização e a inserção de novas técnicas na agricultura, o campo sofre alterações na sua constituição. Ao longo da história do Brasil, ocorreram mudanças nas relações de trabalho, e a classe trabalhadora do campo sempre esteve presente nas grandes manifestações e nas lutas por melhorias econômicas e sociais. Porém, neste final do século XX e

início do século XXI, a necessidade de organização faz-se sentir ainda mais urgente. A expropriação dos camponeses tem chegado a níveis extremos, fazendo com que este grupo de trabalhadores reaja e realize grandes manifestações em torno da superação das dificuldades enfrentadas. Esses movimentos sociais rurais são voltados principalmente à luta pela terra e por condições de trabalho, entre outras reivindicações próprias dos trabalhadores rurais; porém, existe uma diversidade de atividades e categorias de trabalhadores do campo, como aponta Souza (2005):

A diversidade de temáticas expressou-se nos movimentos de bóias-frias – das regiões cafeeiras, citricultoras e canaveiras, principalmente – posseiros, sem terra, arrendatários, e pequenos proprietários – cada um dos movimentos possuía uma reivindicação específica e todos expressavam contradições econômicas e sociais presentes na sociedade brasileira (p. 76).

Uma das formas de união entre os trabalhadores encontradas pelos movimentos sociais, não só do campo, é realizar grandes manifestações públicas, na tentativa de chamar a atenção da sociedade em relação aos problemas que estão acontecendo naquele momento. Assim, os principais movimentos sociais se unem e procuram realizar grandes manifestações públicas, conforme Gohn:

Invasões de terras, acampamentos de multidões, passeatas, mutirões comunitários para a construção de habitações populares etc. são exemplos de práticas dos movimentos comunitários em luta pela posse da terra, acesso a moradia, contra loteamentos irregulares, pela reconstrução de casas construídas recentemente pelo poder público e em precário estado de conservação, contra alugueis extorsivos, pelo rebaixamento de prestações da casa própria, por creches e outros equipamentos educacionais nos locais de moradia, por transportes, postos de saúde e saneamento básico; em suma, por tudo aquilo que diz respeito à moradia, à terra e aos equipamentos urbanos.(GOHN, 2001, p. 39).

Esse histórico de lutas possibilitou a conquista de uma nova postura da sociedade civil, restrita a pequenos grupos, mas que vem se multiplicando no meio

popular. O que vem fortalecendo os trabalhadores são algumas mudanças na legislação, consagradas, de acordo com Gohn (2001), na Constituição de 1988. A Constituição e seus instrumentos geram e demarcam novos espaços e novas formas de agir dos grupos organizados, possibilitando, por meio da garantia de liberdade de expressão, que os movimentos pudessem se organizar e reivindicar melhorias e criação de novos serviços e benefícios à população. Da mesma forma, leis foram criadas e, aos poucos, por meio de pressão, estão sendo cumpridas ou, pelo menos, conhecidas por todos os interessados, para que estes possam cobrar dos responsáveis.

Os movimentos sociais do campo não defendem ou têm interesses somente materiais, mas buscam o envolvimento e o fortalecimento do social. Estão vinculados à idéia de cidadania e de participação política e econômica da comunidade. Dessa forma, visam ao esclarecimento da população, promovendo encontros, reuniões e discussões na tentativa de mobilização, com conhecimento de causa.

Souza (2005a) destaca que, na primeira metade do século XX, os movimentos ligados ao campo eram freqüentes no contexto campestre. No decorrer deste século, tanto movimentos urbanos quanto rurais passaram a utilizar o espaço da cidade para manifestarem. Fortalecidos a partir de 1950, os movimentos rurais e urbanos adquiriram maior visibilidade em decorrência de manifestações em espaços públicos, onde reivindicavam moradia, educação e voto direto.

Gohn (2003, p. 20) salienta que, a partir dos anos 90, surgiram outras formas de organização popular, “[...] como Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana, Fórum Nacional de Participação Popular etc. Os fóruns estabeleceram a prática de encontros nacionais em larga escala gerando grandes

diagnósticos dos problemas sociais, assim como definindo metas e objetivos estratégicos para solucioná-los”. Esse fenômeno mostra que a organização e as discussões atuam em redes, que outros temas surgem a partir do conhecimento das pessoas e das suas necessidades e anseios, elementos que passam a fazer parte das agendas de discussões.

Nas discussões do campo, tem-se realizado encontros em todos os estados brasileiros, e as mais variadas temáticas relacionadas ao campo têm sido discutidas. Nas esferas governamentais, foram criadas coordenações de Educação do Campo, que têm realizado encontros estaduais e seminários para discussão com a população ligada ao meio rural. Desta forma, tem-se conseguido avançar no reconhecimento dos movimentos sociais e, conseqüentemente, nas conquistas significativas dos habitantes da zona rural.

### 2.2.1 Os conflitos de terra

A luta pela propriedade da terra não é algo recente na história do Brasil. Já no início da ocupação ou “invasão” dos portugueses, um pequeno grupo de proprietários foi beneficiado pela Coroa portuguesa, tornando-se donos das terras brasileiras, na época, divididas em Capitânicas Hereditárias. Em decorrência desta divisão, as pessoas que aqui habitavam e os demais que vieram para este território não puderam tornar-se “herdeiros da terra”, proprietários com a mesma facilidade que este pequeno grupo. Devia-se seguir a lei, imposta, a princípio, pela Coroa portuguesa, e depois, pelo próprio governo brasileiro.

Esta hereditariedade parece permanecer até hoje, haja vista um pequeno grupo de grandes fazendeiros possuir a maior parte das terras brasileiras. Em decorrência disso, a grande maioria da população camponesa é empregada, recebendo salário mensal por meio da venda da mão-de-obra braçal para os proprietários das terras, seja no mercado formal, seja na forma de trabalho rural informal<sup>6</sup>. Não bastasse isso, a mão-de-obra camponesa vem sendo, ainda, pouco a pouco substituída pelo trabalho das máquinas, graças aos “avanços” da modernidade.

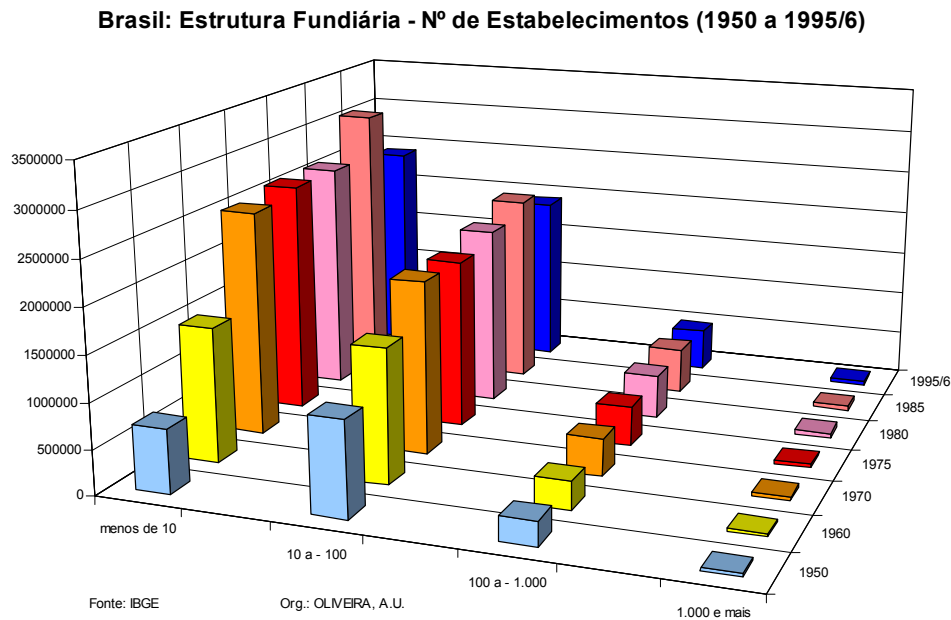
A distribuição desigual das terras brasileiras constitui, a nosso ver, o maior problema do campo. Muitos trabalhadores não têm acesso à terra devido à concentração histórica das propriedades nas mãos de alguns poucos proprietários, que usam de todas as forças e formas para manterem o domínio das terras. Essa resistência dificulta aos governos a realização da reforma agrária, tão sonhada pelos trabalhadores rurais que não possuem terras. A característica da estrutura fundiária gera um grande índice de violência no campo, envolvendo forças muitas vezes atreladas ao poder do Estado, conforme Martins:

A totalidade do país tem sido alcançada, ainda que de formas distintas nas diferentes regiões, por essa situação. Num extremo, em parte da Região Nordeste, na Região Norte e na Região Centro-Oeste são inúmeros os conflitos entre, de um lado, grandes empresas nacionais e multinacionais, grileiros e fazendeiros e, de outro, posseiros e índios, por causa da terra. Violências de toda ordem têm sido cometidas contra essas pessoas para assegurar a sua expulsão da terra. Nessas violências, já se comprovou amplamente, estão envolvidos desde jagunços e pistoleiros profissionais, até soldados, oficiais de justiça e os próprios juizes. Não raro observa-se a anomalia gravíssima da composição de forças combinadas de jagunços e policiais para executar sentenças de despejo decretadas pelos juizes, como se observou no Mato Grosso e se observa agora no Sul do Pará. (MARTINS, 1986, p. 45).

---

<sup>6</sup> Fazem parte do mercado informal os bóias-frias e outros trabalhadores que não possuem vínculo empregatício com os proprietários. Geralmente exercem trabalho em forma de diária e recebem pagamento pelo dia trabalhado.

Os gráficos a seguir demonstram a distribuição das terras entre as propriedades e a área ocupada por estas.



Fonte: Oliveira (2006).

Gráfico 1: Número de Estabelecimentos rurais no Brasil de 1950 a 1995/96.

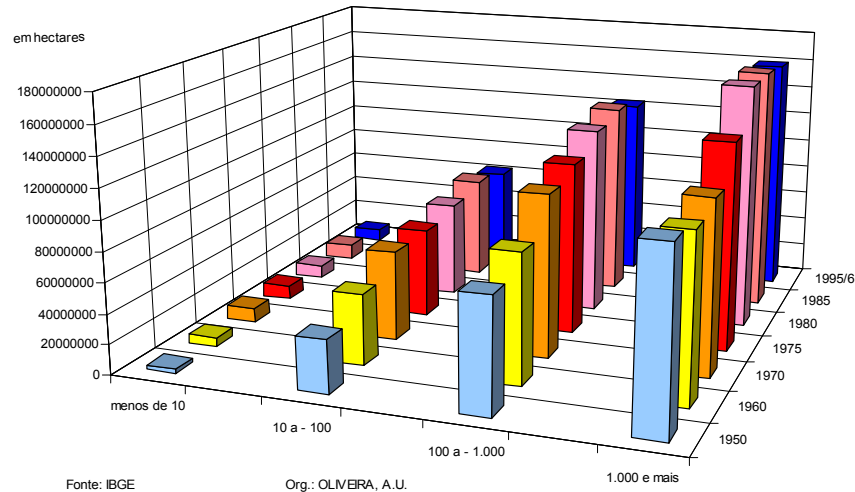
Temos a demonstração da estrutura fundiária, a partir do número de propriedades existentes no Brasil. Certamente, a maior parte das propriedades pertence aos pequenos proprietários, e este é um fato histórico. Existe um pequeno número de grandes propriedades no Brasil, conforme nos aponta a última coluna do gráfico acima.

No entanto, se observarmos o gráfico da área ocupada, veremos a contradição existente na distribuição destas terras. Entre 1990 a 1996, não houve alterações na área ocupada pelas propriedades rurais, e o número de pequenas propriedades é infinitamente maior que o das grandes propriedades, não



apresentando mudanças no decorrer do período. Ao analisarmos o próximo gráfico, poderemos verificar a contradição existente.

**Brasil: Estrutura Fundiária - Área Ocupada (1950 a 1995/6)**



Fonte: Oliveira (2006).

Gráfico 2: Área ocupada pelas propriedades rurais entre 1950 e 1995/6.

A contradição está evidenciada na área ocupada pelas grandes propriedades e nas alterações que vem acontecendo: o número de grandes propriedades entre os anos de 1950 e 1996 aumentou e a área ocupada é maior; em 1996, as pequenas propriedades de até dez hectares não representam mais que cento e cinquenta milhões de hectares, enquanto a área de poucas grandes propriedades (acima de mil hectares), ocupa mais de um bilhão de hectares. Assim, a maior parte das terras brasileiras está nas mãos de poucos grandes fazendeiros, e a grande maioria dos pequenos proprietários tem de dividir uma pequena parte das terras. Este é um dos principais motivos que fazem com que os trabalhadores rurais sem-terra e pequenos

proprietários juntem-se, para que possam combater a disparidade na distribuição das terras.

Essa luta pelo acesso e permanência na terra sempre se fez presente em nossa história. Recentemente, a globalização da economia e o sistema de *plantations* e monocultura, com a inserção de novas tecnologias no campo através de máquinas modernas e o uso de produtos químicos nas lavouras, fizeram com que os pequenos agricultores não conseguissem acompanhar esse processo de desenvolvimento e tivessem que abandonar suas propriedades por falta de recursos. Conseqüentemente, muitos procuraram alternativas de sobrevivência fora da lavoura. Os grandes e médios proprietários, por sua vez, passaram a produzir produtos para a exportação, diminuindo a produção de alimentos para o consumo interno. Esse fato se torna especialmente problemático se levarmos em conta o aumento da população, gerando um problema que tende a se agravar no futuro.

Para Martins (2003), a produção de artigos tropicais destinados à exportação, como açúcar, café e soja, fez surgir uma burguesia agrária no país, a qual teve papel importante no desenvolvimento econômico brasileiro. Essa burguesia agrária influenciou no desenvolvimento comercial e industrial e na economia do país, exigindo e influenciando as decisões políticas governamentais em seu favor.

Os movimentos sociais no campo em contraposição a esta burguesia agrária também estão ligados diretamente ao desenvolvimento econômico e aos desdobramentos políticos do Brasil. Tais movimentos vêm oferecendo resistência às decisões governamentais, que, via de regra, são favoráveis aos grandes proprietários. Por meio da união em grupos, os pequenos agricultores e os sem-terra têm conseguido linhas de crédito e outros benefícios para que, ainda que de forma

precária, possam manter-se na terra e em condições de competir no mercado moderno.

Outras mudanças ocorridas nas relações de trabalho, como a de trabalho escravo para trabalho assalariado, geraram crise no mercado de trabalho e nas relações capitalistas, e contribuíram para que fosse aprovada a Lei de Terras no Brasil. Segundo Martins (2003), a Lei de Terras, de 1850, substituiu o domínio capitalista do escravo para o domínio da terra:

Uma nova Lei de Terras, que substituía o regime de sesmarias herdade de Portugal, e suspenso já 1822. Por esse regime antigo, a ocupação da terra era livre e se consolidava mediante cultura efetiva e morada habitual, mas estava restrita às pessoas livres, brancas e católicas, aos puros de sangue e puros de fé. Conservava porem, o rei, isto é o Estado, o domínio eminente da terra em face de sua posse útil. Em nome desse domínio, podia a Coroa arrecadar terras já concedidas, mas sem uso, cedendo-as novamente a interessados que as solicitassem. (MARTINS, 2003, p. 203).

Pela Lei de Terras do Brasil, as terras poderiam ser comercializadas, compradas e vendidas por particulares e/ou vendidas pelo Estado, de forma que aquele que não possuísse dinheiro para adquirir terra, não poderia ocupar terras devolutas<sup>7</sup>. Todas as terras pertenciam ao Estado, e todo o poder sobre as terras passou a ser mantido por uns poucos capitalistas que possuíam dinheiro e pelo Estado.

Pela nova Lei de Terras, o Estado brasileiro abria mão do domínio sobre as terras concedidas, fazendo do titular do direito de propriedade senhor de posse e domínio, instituindo a propriedade plena da terra. [...] Isto é, estabelecia que a terra não poderia ser obtida por outro meio que não fosse a compra, seja ao particular seja ao Estado. (MARTINS, 2003, p. 203).

---

<sup>7</sup> Devolutas são terras em que não foram registrados proprietários.

Em algumas relações de trabalho, verificaram-se mudanças do trabalho escravo para a agricultura familiar, caracterizada pelo trabalho das famílias nas plantações de café através da relação de troca, onde o colono<sup>8</sup> podia plantar, entre as fileiras do café, produtos para a subsistência, tais como feijão, milho e arroz. Em outros tipos de relações, o trabalhador estabelecia a mesma parceria com o fazendeiro e podia receber o pagamento pelos trabalhos prestados na fazenda para o fazendeiro em dinheiro ou em café na colheita deste, quando o colono recebia uma porcentagem de produto de acordo com o volume colhido. “Portanto, era o colonato uma relação diversificada e complexa, que combinava assalariamento, pagamento de renda em trabalho e em espécie, além de prestações gratuitas de serviços e de produção direta dos meios de vida” (MARTINS, 2003, p. 205).

Os conflitos pela posse destas terras foram causados pelo deslocamento de grandes fazendeiros para as regiões Centro Oeste e Sul do país em busca de novas terras para o cultivo, e também pela ocupação das terras livres destas regiões por não-proprietários que, na condição de posseiros, passaram a praticar a agricultura de subsistência. As terras passaram a ser disputadas por fazendeiros, empresas colonizadoras e posseiros. Revoltas como a do Contestado (1912-1916) e a revolta camponesa do Sudoeste do Paraná (1957), que, para Martins (2003, p. 210), não foram revoltas religiosas, tinham como causa remota a disputa pela posse da terra, da mesma maneira que em outras revoltas menores que continuaram ocorrendo em várias regiões do Brasil.

Conforme Martins (2003), paralelamente, a mecanização e a quimificação da lavoura, que substituiu a mão-de-obra em vários momentos do processo de trabalho, e o crescimento do mercado interno de produtos alimentícios afetaram a situação do

---

<sup>8</sup> Colono aqui se refere ao agricultor que exerce trabalho ao fazendeiro e que não é proprietário de terras, Martins, 2003.

colono. A terra passou também a produzir maior renda para o fazendeiro e se tornou mais interessante a ele pagar o trabalhador em dinheiro, ao invés do uso da terra pelo colono. Conseqüentemente, isso gerou a insatisfação dos trabalhadores, fazendo surgir, em meados dos anos 50, um movimento de reivindicação de reforma agrária denominado Ligas Camponesas, que foi interrompido pelo golpe militar de 1964.

Após 1964, o quadro sofreu algumas alterações devido à migração dos camponeses para as cidades. Cabe lembrar que a década de 1960 marca a o início da superação da população urbana sobre a rural.

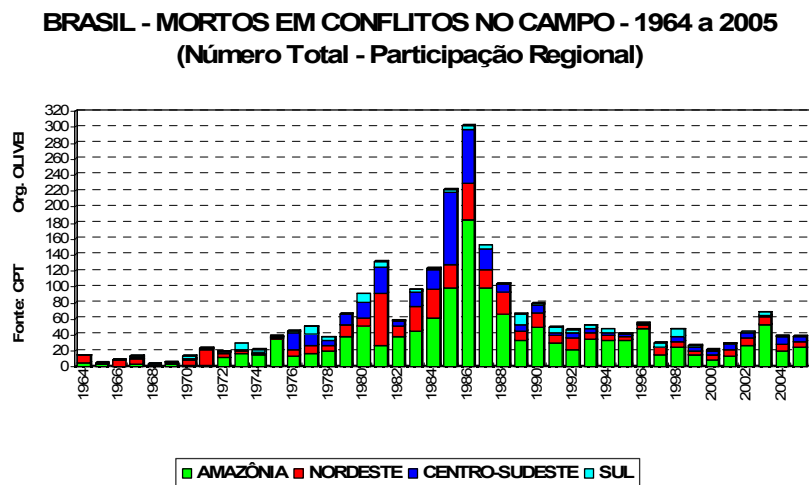
No governo do General Castelo Branco, foi enviado ao Congresso Nacional um Estatuto da Terra que, segundo Oliveira (2005), somado ao Estatuto do Trabalhador Rural, poderiam constituir instrumentos legais para a reforma agrária, ou, conforme afirmavam os militares, “promover a reforma agrária dentro da justiça social sem o toque vermelho dos partidos comunistas” (OLIVEIRA, 2005, p. 28). De acordo com esse autor, o objetivo dos militares foi frear a luta dos trabalhadores; no entanto, com os grandes projetos governamentais implementados, estimularam os movimentos migratórios na busca de terras, principalmente na Amazônia, fator que explica a expansão dos conflitos, sobretudo na região Norte do Brasil.

Estava marcada a trilha da violência como faceta e instrumento de “garantia” de posse da terra grilada. Índios e posseiros tornaram-se sinônimo de atraso, de “atravancamento do progresso”.

Os grandes industriais e banqueiros do Centro-Sul do país transformaram-se e foram transformados em latifundiários/grileiros das terras indígenas e dos posseiros da Amazônia. Não tardou muito para que a instituição do jagunçado e dos pistoleiros de serviço passasse a ser componente básico dos latifúndios da Amazônia. Não eram os “vermelhos”, os “comunistas”, o perigo mais à defesa da “propriedade privada grilada” dos grandes banqueiros e industriais do

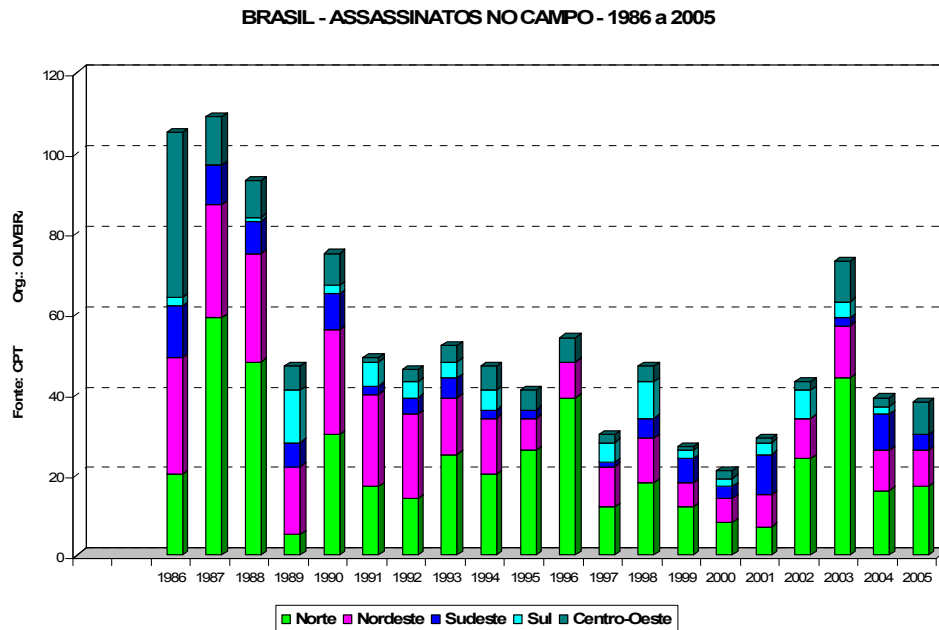
Centro-Sul, mas sim a oposição cada vez mais organizada e ativa dos posseiros e das nações indígenas. (OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Na década de 80, houve grande crescimento no número de mortos por assassinatos no campo, coincidindo com a elaboração do I Plano Nacional de Reforma Agrária. Na década de 90, o número de assassinatos no campo diminuiu, fato explicado pelo abandono do plano de reforma agrária pelos governos que sucederam José Sarney. Podemos observar, nos gráficos abaixo, o número de mortos em conflitos no campo entre os anos de 1964 a 2005, conforme Oliveira, 2006:



Fonte: Oliveira (2006).

Gráfico 3: Mortos em conflitos no período de 1964 a 2005.



Fonte: Oliveira (2006).

Gráfico 4: Assassinatos no campo no período de 1986 a 2005.

A maioria dos mortos concentra-se na região amazônica e esse número não vem sofrendo alterações. Com a pressão aos trabalhadores nas regiões Sul e Sudeste, estes migram para as regiões Centro Oeste e Norte do Brasil, onde vêm sendo registrado os maiores números de vítimas dos conflitos camponeses. Nesta última região, foram registradas chacinas como a de Eldorado de Carajás, amplamente divulgada na imprensa internacional, e assassinatos de grandes líderes dos movimentos em prol dos trabalhadores do campo, como o de Chico Mendes e, mais recentemente, o da Irmã Doroti, missionária norte-americana que atuava na região amazônica, combatendo a violência e defendendo o interesse dos trabalhadores daquela região.

A obra *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais do campo*, de Grzybowski (1987), apresenta aspectos dos conflitos no campo desencadeados

principalmente na década de 80, em que muitos trabalhadores foram assassinados por jagunços e fazendeiros. Foram montadas milícias armadas para combater os movimentos dos trabalhadores do campo. Enquanto os trabalhadores se organizavam reivindicando a terra, os fazendeiros se organizavam para manter a posse da mesma. Várias lutas foram travadas em torno da posse das terras em várias regiões do Brasil, inclusive com a presença do exército brasileiro, que, da mesma forma que acontece com a polícia militar, põe-se a serviço do fazendeiro ou do “direito à propriedade”. Conforme afirma Grzybowski,

Não são novos os enfrentamentos armados por causa da terra. No período pré-64 merecem registros às lutas no Sudoeste do Paraná e em Trombas e Formoso (Goiás). Anteriormente, os camponeses já tinham enfrentado com armas o próprio Exército, nas lutas de Canudos (Bahia) e Contestado (fronteira dos Estados de Santa Catarina e Paraná) A violência e os assassinatos no campo, por sua vez, não se restringem às regiões e aos trabalhadores envolvidos em conflitos fundiários. Novos são a amplitude das lutas e o fato dos assassinatos extrapolarem a esfera individual e adquirirem o caráter de violência de classe. (1987, p. 16).

A luta armada pela posse da terra não é recente na história do Brasil: o que acontece é uma diversificação geográfica e social desses enfrentamentos em decorrência da entrada de diferentes segmentos de trabalhadores. Muitas vezes, nem são registrados os casos de abuso e violência contra o trabalhador; no entanto, fica evidente a violência pertinente à posse da terra.



## 2.3 O MST

Em decorrência da má distribuição das terras e da expropriação capitalista dos trabalhadores do campo, muitos movimentos de trabalhadores surgiram para lutar contra o domínio dos grandes fazendeiros e para reivindicar os seus direitos junto ao Estado e à Justiça. Segundo Grzybowski (1987), o movimento de luta pela terra é o que teve maior visibilidade, por contar com o apoio da Igreja e estar organizado em quase todos os estados brasileiros de várias formas, o que vem fortalecendo a luta e a manutenção do movimento.

Merece registro, nesse sentido, um evento ocorrido no ano de 1984, no estado do Paraná: em reunião na cidade de Cascavel, diversos movimentos de agricultores sem-terra que haviam surgido no país organizaram-se numa só sigla e organização, constituindo um movimento nacional denominado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O surgimento do MST está ligado à luta histórica da terra, que é retomada na década de 1970, conforme afirma Caldart:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação da luta pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro Sul do país, e aos poucos expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984 e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 21 a 24 de janeiro de 1984 em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados e segue com os mesmos objetivos definidos no neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, no ano de 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores. (CALDART, 2000, p. 3)

Já no congresso de fundação do MST, realizado em Cascavel no ano de 1984, “[...] O MST definiu como princípio à luta pela Reforma Agrária – TERRA PARA QUEM NELA TRABALHA, e uma política agrícola que assegurasse aos trabalhadores do campo a possibilidade de permanecerem em suas terras, dado que estes vinham constantemente perdendo para bancos [...]” (BEZERRA NETO, 1999, p. 15).

A partir de então se inicia a organização e a luta. Em 1985, foi realizado o primeiro Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra em Curitiba, com mais de 1.500 participantes. Desde então, o MST intensificou as ocupações de terras “improdutivas” e procurou garantir a seus militantes todos os direitos constitucionais. Dessa forma,

O MST difere de todos os movimentos de luta pela terra que existiram na história do Brasil por constituir-se num movimento nacionalmente organizado e por possuir uma proposta socialista de sociedade. Essa nova sociedade, segundo o MST, deve se dar através da formação educacional implementada pelo movimento, nas regiões de acampamentos e assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra [...] (BEZERRA NETO, 1999, p. 18).

No Congresso realizado em Curitiba, marcou-se o início das lutas dos trabalhadores sem-terra, que, naquele momento, não estavam representados por todas as categorias. Porém, aos poucos, foram aderindo ao Movimento, conforme afirma Grzybowski:

Mas não são todos os que não têm terra que agem e pensam como camponeses e aspiram ter terra. Além disso, são frações específicas destes camponeses sem terra que se incorporam ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, revelando, mais uma vez, a diversidade de relações sociais como um elemento configurador dos movimentos sociais de trabalhadores rurais. (GRZYBOWSKI, 1987, p. 22-23).

A origem principal do movimento está associada à resistência e às ocupações de terras por grupos de trabalhadores rurais excluídos pelas transformações econômicas e pelas relações de produção e trabalho.

Os filhos de colonos, parceiros e arrendatários, agregados e assalariados temporários, expropriados de barragens e mesmo um significativo contingente de lumpen do campo, que vaga pela região, constituem a base inicial do movimento. As lutas condensadas em Ronda Alta (Rio Grande do Sul), através de ocupações de fazendas, e o Acampamento de Encruzilhada Natalino, a luta do MASTRO (Movimento dos Sem-Terra no Oeste do Paraná), desdobramento das lutas dos expropriados pela barragem da hidrelétrica de Itaipu, e certas ocupações de fazendas no Sudoeste do Paraná e em Santa Catarina, todas no final dos anos 70 e início dos anos 80, dão a forma inicial ao movimento ao se articularem. (GRZYBOWSKI, 1987, p. 23).

Assim, podemos dizer que o MST tem se destacado no que concerne a oferecer maior resistência e organização. Está contribuindo significativamente para uma reflexão a respeito da situação econômica do país, principalmente da forma como estão sendo tratados os trabalhadores do campo no Brasil. O movimento tem possibilitado a ampla divulgação da problemática que envolve a questão da terra no Brasil, tanto na imprensa nacional quanto internacional, o que tem favorecido mudanças na estrutura econômica e política do país.

Para Souza (2005a, p. 85-86), “o MST constitui-se num sujeito coletivo que impulsiona a inserção de novos elementos na configuração da cultura política – organização dos trabalhadores, formação e negociação políticos, estratégias massivas de atuação – suscitando questionamentos sobre as injustiças sociais na sociedade em geral, e especificamente no campo”. Na mesma direção, Pieri (1998, p. 73) define o MST como “um movimento social que tem suas bases ideológicas direcionada para um modelo de sociedade igualitária e justa, onde todos os

indivíduos que dela fazem parte tenham assegurado seus direitos, bem como, igualdade de oportunidades”.

A organização externa do movimento obedece a critérios de organização e hierarquia, o que dá solidez e mantém o movimento: “o movimento dos sem-terra está organizado em núcleos, comissões municipais e estaduais, coordenação e executiva nacional [...]” (GRZYBOWSKI, 1987, p. 22).

A busca de igualdade e justiça social são a base da organização do MST. A coletividade é um fator relevante na organização do movimento, destacada nas ações desencadeadas nos acampamentos na forma de distribuição das atividades diárias e na relação do trabalho na terra, conforme estudos realizados por Pieri (1998), que constatou que a forma de organização, tanto do espaço físico quanto das tarefas desenvolvidas, é a mesma em todos os acampamentos.

A organização interna é norteadada pelos princípios da democracia, ou seja, da participação de todos nas decisões e divisões de tarefas: “o Acampamento é composto por núcleos e setores, sendo que cada setor possui uma coordenação responsável pelo andamento de seu setor” (PIERI, 2002, p. 78). Os setores, tais como os da saúde, da educação e da segurança, possuem equipes que avaliam e coordenam as atividades realizadas diariamente pelos seus participantes. Os coordenadores se reúnem sistematicamente para discutir como está o andamento do setor que coordena, e procedem aos encaminhamentos necessários. Todos os acampados desempenham funções organizativas valiosas para a manutenção e o desenvolvimento do grupo e do acampamento. Com essa organização, o movimento vem se fortalecendo na luta dos trabalhadores e na resistência aos grandes latifundiários do país.

São conquistas de uma luta coletiva onde muitas pessoas também perderam sua vida, seja no dia a dia da violência do latifúndio, seja em massacres mundialmente divulgados, como foi o caso de Eldorado dos Carajás no Pará em 1986 ou na repressão recente que aconteceu na capital do estado do Paraná em 2 de maio de 2000, que vitimou o assentado Antonio Tavares. É assim que o MST vem ajudando a recolocar na agenda política brasileira a questão da Reforma Agrária: fazendo a luta pela terra e afirmando em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais, e de um novo projeto de desenvolvimento, para o campo e para o país. (CALDART, 2000, p. 4).

O objetivo maior do MST é pressionar o Estado para que este atenda às reivindicações básicas dos trabalhadores, as quais o sistema capitalista vem expropriando por meio da política desencadeada pelas organizações políticas neoliberais.

A maior resistência ao sistema é representada pelas ocupações de terras, as quais vem atender às necessidades mais imediatas de cada trabalhador, que poderá retirar da terra seu sustento. Entretanto, o objetivo principal está no contexto político: a pressão aos latifundiários e ao Estado desencadeia o desenvolvimento de projetos não só de reforma agrária, mas de projetos que contemplem a todas as necessidades dos trabalhadores. Para Grzybowski:

O sentido político da luta dos sem-terra não decorre das relações mais imediatas que eles mantêm, mas está no fato de terem a sua comum situação de excluídos, devido à estrutura agrária vigente, e de exigirem do Estado medidas que lhes garantam o acesso à propriedade da terra e a sua re integração econômica e social como pequenos proprietários. Os sem-terra não se defendem, mas tomam a iniciativa, ocupando áreas e, sobretudo, organizando acampamentos. Criam situações de fato, obrigando o Estado a intervir, através de juízes, policiais, INCRA, políticos. A não ser nas ocupações, os sem-terra não são hostilizados diretamente pelos grandes proprietários. A pressão destes é feita, sobretudo, através de suas organizações. (GRZYBOWSKI, 1987, p. 24).

Por estar organizado em quase todos os estados da federação, o MST tem realizado importantes manifestações e mobiliza um grande número de militantes e

simpatizantes. Com a situação econômica do Brasil desfavorável para maioria da população brasileira, o movimento tem conseguido, a cada dia, mobilizar mais simpatizantes, não só no campo, mas, principalmente, nas cidades, com o discurso de que lutar pela terra é um processo cotidiano e intenso.

#### **2.4 Contexto da gênese do MST no Oeste do Paraná**

No Oeste do Paraná, região onde se localiza o Acampamento 1º de Agosto, loco de nossa pesquisa, a colonização aconteceu, conforme estudos de Brenneisen (2004), no início do século XX, e após os anos 1930, recebeu um maior fluxo de imigrantes, em sua maioria provenientes de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Esses imigrantes vieram motivados pela política do Estado<sup>9</sup>, que incentivava a colonização dessas terras através da ocupação. Em parceria com as companhias colonizadoras, o Estado intensificou o processo de colonização, principalmente nos anos de 1950 e 1960.

Os agricultores que vieram para região Oeste praticavam a agricultura familiar e procuravam se manter em grupos de pequenas comunidades: “a vida na nova região era também marcada pela recriação dos laços comunitários, fortemente marcada pela religiosidade, uma das características marcante nessas populações de origem européia” (BRENNEISEN, 2004, p. 21). Esta característica de organização permaneceu durante vários anos e, em alguns lugares, ainda existem famílias que conservam uma organização comunitária. Porém, a maioria das organizações

---

<sup>9</sup> Governos de Bento Munhoz da Rocha (1950-55) e Moyses Lupion (1956-60).

comunitárias já não existe mais: desfizeram-se, atingidas pelo processo de modernização do campo, que trouxe outras maneiras de trabalhar e de organizar-se, fazendo com que as relações sociais perdessem as características comunitárias e familiares do início do século XX. Como consequência dessa re-configuração, o pequeno agricultor hoje tem buscado a obtenção de lucro ao invés de uma vida saudável e comunitária, como era antigamente.

Da mesma maneira que os agricultores paranaenses foram influenciados pela modernização agrícola nos anos 70, os demais agricultores familiares do Brasil foram afetados, assim como todas as outras categorias de trabalhadores rurais, como os meeiros, arrendatários e assalariados. Em decorrência dessa situação, há um descontentamento no campo que influencia o fortalecimento das manifestações dos camponeses, Segundo Scherer-Warren (2005), a partir do final da década de 70 é quando cresce o número de organizações e manifestações no campo, representando uma pluralidade maior de atores sociais e a diversidade de interesses coletivos. Da mesma maneira, esse fenômeno ocorre na região Oeste do Paraná.

Entre os movimentos do campo destacados por Scherer-Warren estão o movimento das mulheres agricultoras que reivindicam o direito à sindicalização e à previdência social, os movimentos dos agricultores e indígenas atingidos por barragens, e o movimento dos seringueiros, posseiros e índios pelo direito de preservação das reservas extrativas, além das greves de bóias-frias, dos boicotes de produtores de soja e de suínos e dos acampamentos dos sem-terra que lutam por reforma agrária. Conforme Nascimento (2002):

Assim como em outros Estados no Brasil, um dos fatores determinantes para a formação de movimentos sociais no campo no Paraná, foi a desapropriação de terras para a construção de barragens, situação esta que em diferentes momentos da história, deixou trabalhadores insatisfeitos com a desvalorização de suas

antigas terras, e também com propostas de migrações para outras regiões do país. Outros movimentos surgiram, com o objetivo de discutir e valorizar, por exemplo, os preços da produção agrícola em diferentes regiões do Estado, o que pode definir o período de 1978-1982 como um período de intensas lutas e aparecimento de movimentos sociais no Paraná. (NASCIMENTO, 2002, p. 25).

Para Souza (2005b), é no final dos anos 70 que surgem, nos três estados do Sul do país, os movimentos que vieram a contribuir para a constituição do MST. No Oeste do Paraná, conforme Brenneisen (2004), pelo menos três mobilizações tiveram repercussão nacional: a mobilização contra o pagamento da Notas Promissórias Rurais (NPRs), o Movimento Justiça e Terra (MJT) e o Movimento do Agricultor Sem Terra do Oeste Paranaense (Mastro), que, em meados de 1984, pressionava o Estado, sob forma de ocupações de terras improdutivas, para que se realizassem desapropriações de terra para a reforma agrária.

As lutas desses trabalhadores rurais brasileiros acompanham o movimento mundial contra a reprodução e a acumulação do capital e adquirem novas formas: não lutam por terras e/ou por salários, mas por preços e por uma política agrícola coerente por parte do Estado, tendo como representantes a fração de trabalhadores rurais que mais se modernizou, integrou-se aos apelos da industrialização e internacionalização da economia brasileira. Assim:

Não dá para ignorar ou para relegar a um plano secundário essas lutas, pois elas se impõem pela própria força, pela capacidade mobilizadora do campesinato em questão e pelo impacto que provocam nos setores agroindustriais envolvidos, nos organismos do Estado formuladores de política agrícola e na própria sociedade. (GRYZBOWSKI, 1987, p. 38).

No Oeste do Paraná, a influência desta modernização se fez sentir, e algumas manifestações foram realizadas na busca de garantias por parte do Estado. Por exemplo, houve, na região de Toledo, uma assembléia reunindo cerca de dois



mil suinocultores, os quais bloquearam as estradas de acesso à região Oeste do Paraná. Segundo Medeiros,

Nesses movimentos, que apontam para uma luta de sobrevivência de um segmento dos pequenos produtores, dentro dos novos parâmetros definidos pela integração com a indústria [...] as lutas por melhores preços tinham outra peculiaridade. Colocando o Estado no centro das reivindicações, pelo seu papel na definição da política agrícola, elas assumiram, em muitas situações um caráter interclassista, reunindo pequenos produtores e grandes empresários sob as mesmas demandas imediatas. (MEDEIROS, 1989, 138-139).

Desse modo, percebemos que os movimentos sociais no Brasil não têm origem em apenas uma região. A região Oeste do Paraná apenas contribuiu para que surgissem movimentos sociais significativos na luta em prol dos excluídos e também para que uma parcela da população não fosse excluída do sistema. Porém, percebemos que essa é uma das regiões brasileiras mais importantes para o agronegócio, de modo que foi onde mais se aderiu ao apelo das multinacionais no processo de industrialização. Esse fenômeno resultou em um grande número de desempregados no campo e, com a inserção de máquinas modernas, houve a expulsão de grande parte da população para as cidades, aumentando, assim, os problemas urbanos e as desigualdades sociais.

Desta maneira, uma análise superficial do latifúndio e do minifúndio no Brasil não dá conta de caracterizar a estrutura agrária brasileira, que se diversificou por estratégia do grupo capitalista agroindustrial e da “modernização do campo”, que levou a pequena produção a mudanças.

Portanto, ao findar este capítulo, percebemos que a temática que envolve os movimentos sociais e a estrutura agrária no Brasil não se esgota em poucas linhas. No entanto, procuramos situar no contexto histórico a luta dos trabalhadores e a constituição dos movimentos de contestação. Historicamente, a (má) distribuição de

terras e renda é o que tem gerado os maiores conflitos sociais e econômicos no país, de forma que os movimentos sociais, dentre as mais variadas temáticas, têm discutido principalmente as relações econômicas existentes na sociedade brasileira, entendendo-se que a compreensão dessas relações proporcione avanços significativos.

A partir da análise da distribuição heterogênea das terras no Brasil, buscamos entender o porquê das lutas no campo e compreender a distribuição de terras no Paraná, bem como a ocupação das terras no Acampamento 1º de Agosto. Assim, podemos anunciar, para os capítulos seguintes, a Escola Zumbi dos Palmares, que constitui o loco de nossa pesquisa em educação, mas que, sem um conhecimento prévio da luta da classe trabalhadora que desencadeia todo o processo de luta e resistência dos trabalhadores rurais sem-terra, não nos possibilitaria seguir adiante. Nesse sentido, este capítulo teve a intenção sintetizar, ainda que brevemente, o estudo de muitos pesquisadores como Ghon, Souza, Martins, Caldart, Oliveira, Fernandes, entre outros, nem todos citados no capítulo, mas que nos seus trabalhos apresentam um estudo mais detalhado e abrangente da temática expressa, da qual não daríamos conta de estudá-la em uma dissertação de mestrado.

### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para que possamos entender a Educação do Campo, temos que entender um pouco do movimento histórico desenvolvido durante anos em que o rural e a educação rural estiveram presentes nas discussões da educação no Brasil. O conceito em torno do nome “Educação do Campo” surge com a ascensão dos movimentos sociais do campo, que proporcionaram uma ampla discussão a respeito do tema. Assim, o que antes era tratado como educação rural, passa, com os movimentos sociais do campo, a ser discutido como Educação do Campo, e adquire um outro significado enquanto política educacional para os povos do campo.

Entender a Educação do Campo é primeiramente entender o princípio educativo dos movimentos sociais, principalmente do MST, que, inegavelmente, tem um papel muito importante na luta pela terra ao buscar a efetivação da reforma agrária. No interior deste movimento, várias experiências educativas estão sendo desenvolvidas, o que tem impulsionado a idéia de Educação do Campo em várias comunidades, até nas que não tem ligação com os movimentos sociais. A partir dessas experiências, da cobrança dos movimentos e da população de modo geral aos órgãos governamentais, tem-se obtido respostas políticas que vêm alterando o conceito de educação para os camponeses.

Cabe ressaltar que os movimentos sociais aglutinam interesses de classe. Desse modo, a efetivação de propostas e de políticas ligadas aos movimentos da classe trabalhadora enfrenta a influência do interesse contrário, representado pelos grandes latifundiários, grupo muito forte e que conta com a adesão de parte da população influenciada principalmente pela mídia.

Nossa intenção, neste capítulo, é situar o leitor em relação ao surgimento da Educação do Campo enquanto política educacional. De forma breve, discutiremos algumas medidas voltadas à educação rural, realizadas ao longo da história do Brasil. Outro fator importante que tentaremos caracterizar são os fatores econômicos e políticos, internos e externos, que influenciaram na tomada de decisões do governo no tocante à educação rural no Brasil.

### **3.1 A gênese da Educação do Campo**

Vários estudos foram realizados ao longo dos anos, abordando a questão do rural e da educação rural. Projetos foram instituídos nas escolas visando a sanar o problema da saída do homem do campo e a falta de escolarização básica para este povo. Buscava-se a garantia de escolarização básica para quem permanecesse no campo e, para aqueles que optassem por migrar para a zona urbana, deveriam ser assegurados conhecimentos básicos para o acesso ao mercado de trabalho urbano industrial, com qualificação mínima<sup>10</sup> para desempenhá-lo.

A educação rural começou a ganhar a atenção dos governos federal e estaduais a partir de 1930, conforme Gritti (2003): até então, a educação primária estava sob a responsabilidade dos órgãos de administração local e da iniciativa privada. Várias foram as mudanças no âmbito da educação rural, e órgãos governamentais foram criados para angariar recursos visando à expansão e

---

<sup>10</sup> O termo 'qualificação' refere-se, aqui, à escolarização mínima, que implica em ser alfabetizado, conhecer um mínimo de noções matemáticas, de leitura etc.

melhoria da educação rural, cujo objetivo era o de incorporar o homem do campo ao mercado de trabalho industrial urbano e consumidor. Conforme a afirmação de Gritti,

O que se pode observar é que foram, ao longo do tempo, criados planos e programas de expansão do ensino primário que objetivavam a escolarização do homem rural. À escola primária rural foi atribuída, historicamente, a responsabilidade de incorporar o homem e o meio rural aos planos de desenvolvimento da sociedade capitalista, urbano-industrial. (GRITTI, 2003, p. 92).

Esta política de incorporar o homem do campo ao mercado de trabalho e ao mercado consumidor durou vários anos no Brasil. Várias medidas foram tomadas para fortalecer a idéia, leis foram criadas, e as discussões relacionadas à educação centravam-se em torno da perspectiva de saída do homem do campo. Assim, buscava-se prepará-lo para o mercado de trabalho, acompanhando o desenvolvimento capitalista, tendência cujos reflexos se faziam sentir no próprio campo com a industrialização agrícola. Nesse contexto, a escola também tinha o importante papel na preparação do trabalhador do campo para superar o “atraso tecnológico” em que vivia.

### **3.2 A educação rural e o MST com a Educação do Campo.**

A intensificação da industrialização por meio de medidas políticas e de mudanças econômicas mundiais, ocorridas por volta de 1930, iniciou um processo de migração rural-urbana e de deslocamento de pessoas nas regiões brasileiras, visto como problema para época, o que fez com que o governo brasileiro tomasse algumas medidas visando à contenção dos trabalhadores rurais no campo.

Conforme sublinha Paiva (1973, p. 126), “[...] o crescimento das cidades e a incapacidade de absorção de toda a mão de obra disponível pelo mercado de trabalho urbano faziam com que o problema migratório fosse visto pelos grupos dominantes como uma permanente ameaça”.

Algumas medidas foram, então, tomadas, visando à manutenção dos trabalhadores rurais brasileiros nas áreas agrícolas. A educação e a escola foram utilizadas na tentativa de realizar essa mudança gradativa no pensamento existente na época. Segundo Leite (1999, p. 28-29),

Concomitantemente explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agro exportadores. Mas o ruralismo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos.

Para Leite (1999), a partir de 1930, o movimento revolucionário centrado na visão liberal trouxe uma nova forma interpretativa do sistema econômico e produtivo: um sistema que buscava o bem-estar, a participação e a garantia dos direitos, consolidados na Constituição de 1934. Nessa nova conjuntura, a escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário, servindo de suporte para a industrialização. Com base nesse sistema de industrialização, Getúlio Vargas estipulou que o processo de educação voltar-se-ia para a capacitação profissional, com vistas às novas possibilidades do mercado.

Nos anos de 1930 e 1940, foram realizados intensos debates em relação à educação das populações rurais, mas as mudanças principais apareceram após a II Guerra Mundial. Em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se

a Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha como objetivo:

A implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamentos (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo etc), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. (LEITE, 1999, p. 32).

Para Leite (1999), com o surgimento do Programa de Extensão Rural no Brasil proposto pelos norte-americanos, acreditou-se romanticamente na possibilidade de transformar o rurícola brasileiro em “farmer norte americano do pós-guerra”. O objetivo imediato desse programa era o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos próprios das camadas empobrecidas do Brasil, principalmente daqueles que integravam a sociedades rurais, classificados como desprovidos de valores.

O projeto trouxe alguns resultados positivos, pois houve melhorias no nível de vida das pessoas, mas as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas, ficando a vivência democrática submetida à vontade dos grupos dominantes.

Neste contexto, segundo Leite (1999), a ideologia norte-americana penetrava no campo, com a substituição da professora do ensino formal pelo técnico, como professor, e pelo extensionista, subsidiados pelos grupos Rockefeller e entidades como a *Inter-American Foundation*.

Nos anos de 1950, conforme aponta Leite (1999), foram criadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). Ambos desenvolveram projetos, preparando técnicas destinadas à educação de base rural

com vistas à melhoria de vida dos rurícolas nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato, etc. a partir Destes projetos, surgiram também as campanhas de educação de adultos. No entanto, nenhum desses programas tinha a intenção de discutir os verdadeiros problemas rurais: buscavam meramente a modernização do campo, que nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira e submissão aos interesses monopolistas. Leite ainda pontua:

Além disso, lutas ou reivindicações das minorias rurais ficaram obscurecidas, sucumbindo frente às expressões comunitárias repassadas pela educação/informação veiculadas na campanha. É esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade – trabalhadores sem terra, arrendatários, bóias-frias e outros – não tinham nem vez e nem voz frente as decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados. (LEITE, 1999, p. 37).

O êxodo rural não foi impedido, como se pretendia. Em meados dos anos 60, o Brasil vivenciou a crise do modelo desenvolvimentista e o desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes, principalmente nordestinas, do meio rural para o urbano, principalmente para a grande São Paulo e para os estados da região Sudeste.

Os anos de 1960 e 1970 tiveram, na educação, somente o indicador do subdesenvolvimento em que o país se encontrava, e não se estabeleciam metas a serem alcançadas no âmbito pedagógico. No governo de Castelo Branco, foi criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, em que o processo educativo aparece como instrumento de capacitação mínima para a inserção do cidadão no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a elevação de sua qualidade de vida, havendo um nivelamento no âmbito da educação e uma anulação da dicotomia cidade/campo:



Com a Lei 5692/71 e a preocupação com o desenvolvimento sócio-econômico do país, o analfabetismo tornou a ser focalizado, tendo sido criado projetos especiais como o EDURURAL e o MOBRAL, na década de 1980. No entanto, o analfabetismo não foi “ERRADICADO”. Com a Lei 9394/96, há uma desvinculação da escola rural com a escola urbana, com destaque, no artigo 28, para as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. (APP, p. 57, apud SOUZA, p. 46).

Em síntese, a educação rural atende aos interesses do capitalismo agrário, enquanto, educação do campo, comentada a seguir, objetiva atender os interesses dos povos do campo.

### **3.3 O MST e a Educação do Campo**

A partir da inserção dos movimentos sociais, principalmente do MST, vem-se desenvolvendo um programa alternativo de Educação do Campo, com propostas inovadoras, visando à transformação social e, principalmente, à formação humana, que se amplia, contemplando não só quem vive no campo.

O MST tem desempenhado um papel fundamental na tentativa de escolarização dos povos do campo, a princípio com programas de alfabetização de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos, e, nos últimos anos, com projetos e iniciativas pedagógicas inovadoras, utilizadas não somente em áreas de domínio do MST. Isso levou os governos em todas as esferas a criarem políticas que contemplassem os envolvidos. Para Silva,

A bandeira de luta pela educação no MST tornou-se mais ampla. Um dos objetivos principais do setor de educação é a luta para que os integrantes do movimento tenham acesso à escolarização desde a

creche até a universidade, incluindo formação política e técnica, demandadas pelas necessidades do movimento. (2004, p. 82).

Com as propostas e o envolvimento dos movimentos sociais, a Educação do Campo passa a ser relevante no cenário nacional, adquirindo visibilidade e exigindo maior organização do Estado e dos próprios movimentos sociais em torno da melhoria das condições educacionais. Nessa perspectiva, foram criadas no MST frentes de trabalho, conforme afirma Silva:

No final de 1996, o Coletivo Nacional do Setor de Educação decidiu organizar comissões específicas por frentes de trabalho, buscando contemplar os desafios colocados ao movimento de acordo com as lutas desenvolvidas. Cada frente tinha encaminhamentos específicos, exigindo um processo de organização e especialização mais intenso. Em 1998, o trabalho de educação no MST envolveu as seguintes frentes de atuação: escolas de educação fundamental; educação de jovens e adultos (prioritariamente alfabetização); educação infantil (0 a 6 anos); formação de educadoras e educadores (magistério) para atuarem nestas frentes; e o curso técnico em administração de cooperativas (TAC). (SILVA, 2004, p. 82).

Esse trabalho das comissões vem sendo desenvolvido em todos os locais onde atua o MST e é, sem dúvida, mais importante em áreas de acampamento e assentamentos, onde se exige participação e politização dos seus integrantes.

Há que se destacar, também, a atuação dos militantes do MST nos processos educativos, que fora da sala de aula, por meio da educação não-formal<sup>11</sup>, como no caso do sem-terra<sup>12</sup>, vem buscando o desenvolvimento político e intelectual do militante. Conforme Silva (2004), essas, além de outras atividades pedagógicas realizadas pela militância do MST, que sempre contam com a participação não só de educadores do acampamento ou do assentamento, mas de toda a coletividade

---

<sup>11</sup> Sobre educação não-formal, ver Gohn (2001).

<sup>12</sup> Sem-terra refere-se a um grupo de crianças do MST que participa de discussões junto ao movimento.

desses locais, servem de referência para a ampliação do conhecimento e fortalecimento da luta dos movimentos sociais, principalmente para que os trabalhadores possam compreender a militância e manter-se organizados no campo. Por essa razão, tais atividades constituem processos pedagógicos muito importantes.

A mudança relacionada a um pensamento novo, de manutenção do homem do campo no campo, de criação de uma identidade ao camponês e às pessoas que trabalham na zona rural, de valorização destes como sujeitos históricos, não menosprezando o trabalho realizado por eles e observando-se a exclusão de que estavam sendo vítimas, veio somente com os movimentos sociais no campo.

Com o reconhecimento e a intensificação dos movimentos sociais do campo, e com a luta pela terra e por melhores condições de trabalho e de vida no campo, algumas mudanças se fizeram notar. Dentre elas, destaca-se a forma de visualizar a educação e a maneira como vinha sendo tratada a questão pedagógica no meio rural.

Portanto, com a luta dos movimentos sociais, emerge um novo paradigma no que tange à educação dos povos do campo, denominado *Educação do Campo*, que se *confronta* com o paradigma da educação rural. A Educação do Campo tem em vista o camponês, o pequeno agricultor, o sem-terra, e busca a valorização da cultura e identidade camponesa, concomitante a uma formação que possibilite fortalecer os vínculos dos trabalhadores com a terra. Portanto, a essência da Educação do Campo é o trabalho e o trabalhador no contexto das relações sociais produtivas.

Tudo o que vinha sendo produzido até então relação à educação estava vinculado à perspectiva do grande capitalista, com a concepção de formação do

homem do campo para a prática de uma agricultura com vistas especialmente à monocultura de exportação e à obtenção de lucros financeiros. A partir desse novo paradigma, no entanto, passa-se a incentivar a agricultura familiar, a agricultura voltada à subsistência e a manutenção do homem na terra, com a produção de alimentos de preferência sem uso de produtos químicos e agrotóxicos.

Como é de se esperar, no interior dos movimentos sociais, dá-se importância à escolarização política: procura-se fazer com que o trabalhador compreenda o todo do processo de produção capitalista, levando-o a perceber que é vítima desta exploração, que há possibilidade de viver no campo e do campo, com menos influência das grandes corporações internacionais, e que isso o tornará menos dependente. Assim, a sustentação ideológica que dá continuidade ao movimento está na educação, pois seus membros “acreditam que uma educação questionadora possa levar à construção de uma sociedade diferente, a partir da qual uma Reforma Agrária de caráter socialista se torne possível” (BEZERRA NETO, 1999, p. 19).

A organização educacional dos trabalhadores rurais como um todo e a importância e reconhecimento do trabalho no campo é uma luta que vem sendo historicamente travada e que, aos poucos, conquistas são estabelecidas, não somente pelo MST, mas por todos os movimentos sociais e pela sociedade organizada.

O processo de industrialização e a internacionalização da economia provocaram grandes contradições na sociedade agrária brasileira, levando um grande número de pessoas a compreenderem e participarem das manifestações promovidas pelo MST. Da mesma maneira, o movimento vem participando das manifestações de outros movimentos e grupos organizados, tais como sindicatos, associações e ONGs que lutam pela melhoria de condições de vida dos excluídos.

Somente a partir da inserção dos movimentos sociais no cenário de lutas no Brasil é que o trabalhador do campo adquiriu uma nova identidade e passou a ser reconhecido como trabalhador. Nas palavras de Souza:

É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais como idéia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra. (SOUZA, 2005, p. 42)

Com o reconhecimento do trabalhador do campo como um indivíduo pleno de direitos e deveres, o que não ocorria até então, muda-se a forma de tratá-lo e discutem-se mudanças nos princípios da educação, conforme aponta Silva:

A partir de 1960, as lutas contra a exclusão da população a escolarização, pela reforma agrária vão contribuir para a redefinição da educação. A educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural. (SILVA, 2006, p. 69).

A partir de então, conforme já pontuamos anteriormente, algumas alternativas são propostas e alguns projetos são desenvolvidos para o campo. Não somente o MST vem desenvolvendo projetos voltados à educação dos trabalhadores do campo: vários outros movimentos sociais, ONGs e outras instituições desenvolvem atividades relacionadas à escolarização dos camponeses. Algumas avançaram no sentido de romper com o capital internacional, outras mantêm a perspectiva de manutenção do agricultor no campo, sem romper com o capitalismo e a influencia das multinacionais, acreditando que sem a modernização não haverá avanços.

Alguns grupos incentivam a agricultura familiar e a produção de alimentos sem o uso de produtos químicos, incentivando, assim, a cultura de produtos orgânicos, os quais vêm tendo grande aceitação no mercado consumidor.

Nesse sentido, a Educação do Campo adquire um novo caráter pedagógico, voltado às classes populares. Segundo o MST, a educação deve contemplar as especificidades dos trabalhadores do campo, mas, principalmente, deve estar voltada à classe trabalhadora em geral, objetivando atender a seus anseios de mudança de vida e de transformação social – e até econômica – das classes menos favorecidas.

### **3.4 Paulo Freire e a educação popular**

Na busca de um novo conceito de educação transformadora e voltada à classe trabalhadora, e na tentativa de resolver os problemas educacionais brasileiros, tanto nas áreas rurais quanto nas cidades, e de valorizar os grupos sociais organizados por meio da valorização do saber local e da manutenção dos valores nacionais, surge a proposta freiriana de trabalho com a educação popular:

Nem educação formal, nem informal, mas a partir da práxis dos grupos de periferias urbanas e/ou da zona rural, Freire revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos. Dialeticamente percebido, no confronto entre escola formal/tradicional e educação informal/popular, Freire rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada pela escola brasileira, na tentativa de possibilitar uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que os elementos político-sociais, econômicos e

culturais constituem a tecedura do processo de ensino/aprendizagem e da cidadania consciente. (LEITE, 1999, p. 43).

No contexto da educação pensada por Paulo Freire, surge uma nova forma de pensar a educação no interior dos movimentos nos pequenos grupos rurais, que visava ao desenvolvimento humano, concepção contrária à que vinha sendo proposta para o trabalhador rural. Essa nova pedagogia começava a ser pensada pelo próprio trabalhador rural e não somente pelo governo. Em associações com entidade internacionais, a educação popular tinha objetivos pautados na formação do homem que, a partir de sua prática cotidiana, pudesse dar conta da produção de alimentos e de sua sustentabilidade, e inserção no contexto formulado mundialmente para a sociedade.

O movimento de educação popular, que já havia ganhado inúmeros adeptos e rapidamente tinha se espalhado pelo país, não só como forma de resistência e/ou contestação ao processo escolar tradicional, mas, principalmente, como nova metodologia de alfabetização de adultos, passa a fazer parte da educação do MST.

O método de Paulo Freire foi desenvolvido em várias comunidades, geralmente com o apoio de grupos progressistas, partidos políticos e pessoas engajadas em ideologias socializantes. Seu enfoque principal é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e de seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas. Tal concepção contraria os princípios básicos de uma escola voltada para a submissão e subserviência das classes subalternas. Em outras palavras, o método freiriano não se coaduna com os modelos pedagógicos voltados para o predomínio de determinados grupos sobre outros, considerando a escola formal/tradicional uma proposta eminentemente

conservadora, limitadora de expressões sócio-políticas mais amplas, na qual a práxis natural das minorias não tem espaço e/ou possibilidades de manifestar-se.

Dessa forma, então, os movimentos sociais e o modelo freiriano de educação popular dão ensejo à construção de um novo paradigma, a Educação do Campo, voltada aos seus sujeitos e contando com a participação desses sujeitos, constituídos de “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias” (MOLINA, 2004, p. 63-64).

Trata-se de uma educação pensada a partir de sua gente, do seu modo de vida e de organização do trabalho, do seu espaço geográfico e de sua organização social, respeitando suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Em suma, trata-se de uma educação voltada aos interesses e necessidades do trabalhador. Molina explicita a gênese desse novo paradigma:

A idéia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), no campus da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (MOLINA, 2004, p. 64-65).

A partir desse encontro de educadores, outros encontros aconteceram, tais como a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, e a 2ª Conferência, realizada em 2004, já vivenciando a nova fase na construção deste paradigma.

Várias experiências foram construídas pelos movimentos camponeses. No período de 2004 a 1997, segundo Molina (2004), aconteceu a espacialização da



Educação do Campo por meio de diversos movimentos e organizações. A criação de cursos e a difusão do referencial teórico nas escolas favoreceram a geração de experiências, reflexões, estudos e pesquisas, envolvendo movimentos camponeses como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC).

A relação com as instituições públicas foi ampliada através de parcerias, da criação de cursos de nível médio e de nível superior (graduação e pós-graduação), além de cursos de alfabetização de jovens e adultos e do desenvolvimento de pesquisas. Essas iniciativas implicavam ao desenvolvimento de diversas atividades desenvolvidas com educandos no sentido de valorizar as práticas, aumentar a produção de materiais didáticos apropriados e a participação de seminários locais, regionais e nacionais possibilitando uma ampla discussão sobre o desenvolvimento do campo.

A Educação do Campo, para Morigi, deve ter como ponto central os trabalhadores e seus interesses. Assim,

A Educação do Campo deve ser uma educação que assuma a identidade do meio rural, não só como cultura diferenciada, mas como um contexto em que se efetive um projeto de desenvolvimento do campo, ou seja, uma escola do campo comprometida com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura de quem vive no campo. (MORIGI, 2003, p. 24)

A proposta de Educação do Campo constitui um modelo que privilegia os trabalhadores e seus valores, voltados à produção de alimentos e à manutenção da vida como bem maior. Contrária, portanto, a produção voltada à exportação, que favorece ao agro-negócio, e o plantio de uma só cultura. Coloca em dúvida o desenvolvimento da tecnologia agrícola que prevê uma produção voltada ao

mercado internacional, atendendo aos interesses dos mercados estrangeiros. É importante ressaltar que o objetivo das multinacionais é a venda de produtos industrializados, máquinas e defensivos agrícolas que causam, através do plantio em grandes áreas, o desgaste do solo, tornando-o improdutivo e favorecendo a desertificação.

### **3.5 A educação do MST**

Na trajetória histórica do MST, percebeu-se que somente a terra não resolveria o problema dos trabalhadores que, oriundos do campo, viviam nas periferias das cidades. Suas necessidades não se restringiam à terra, mas incluíam transporte, saúde, educação, etc, o que levou o MST a reivindicar não somente terra para os trabalhadores, mas também condições básicas de trabalho e de dignidade de vida.

A educação, portanto, passou a constituir um dos espaços mais importantes para o MST. A ocupação da escola, segundo Caldart (2004b, p. 223), busca atingir dois objetivos principais:

Um deles é o de aprofundar a análise do sentido sociocultural e educativo dessa ação no processo de formação dos sem-terra, desde a materialidade específica em que ela se apresenta. O outro objetivo é o de narrar com um pouco mais de detalhes, e desde esta ótica, uma experiência que costuma ser confundida com a própria história da educação no MST. Tratar de educação no Movimento é tratar de escola, ainda que em um conceito e em uma significação bastante diferenciados em cada momento de sua história...

A história de lutas pela terra vincula-se à história de luta pela escola, ou seja, a conquista da escola faz parte da conquista da terra. A concepção que não quer se perder nas escolas do MST é a de que os Sem Terra são os sujeitos históricos que fazem das lutas as histórias e das histórias as lutas.

Para Waide (1998), falar de educação no MST não é apenas falar de escola enquanto espaço geográfico, mas vai além: inclui o setor de educação, a caminhada que envolve professores e alunos em um processo dialógico caracterizado por dificuldades, criatividade e, principalmente, muita disposição e responsabilidade social, representado no compromisso solidário de luta pela terra e construção de uma nova sociedade que venha a agregar principalmente valores humanos.

A preocupação do MST, segundo Waide (1998), está direcionada à capacitação das crianças para assumir a vida no espaço do assentamento e do acampamento e para lutar por seus direitos, ou seja, para que enfrentem e resolvam as situações problemas que venham a ocorrer.

Nesta perspectiva, a metodologia de ensino utilizada parte da prática concreta de cada educando, possibilitando a integração dos conhecimentos universais à realidade e às situações do dia-a-dia de cada um, fazendo das experiências laboratórios capazes de construir novas teorias. Para isso, o MST utiliza materiais pedagógicos produzidos pelo setor de educação do próprio MST, tais como cadernos pedagógicos direcionados aos educadores e educandos. O MST também realiza encontros e reuniões para capacitar os educadores a trabalharem na perspectiva da educação popular, valorizando as atividades cotidianas para o fortalecimento da luta dos trabalhadores. Além disso, o MST, em parceria com as universidades, mantém cursos de formação de professores em Educação do Campo para atuarem em assentamentos, acampamentos e outras áreas rurais. Os cursos

de graduação e pós-graduação, entre outros, são ofertados sem custos aos militantes do MST, tanto no Brasil como fora do país, principalmente em Cuba.

Essa dinâmica vem trazendo resultados positivos, e, a cada ano, novas universidades vêm aderindo ao projeto de Educação do Campo, criando cursos de formação de educadores para atuarem nas áreas específicas do MST. Essa formação apropriada de trabalho pedagógico possibilita a manutenção dos movimentos sociais, o que não ocorria antes, e ainda causava muita resistência, principalmente por parte de educadores que tinham de trabalhar nas escolas de acampamento e assentamento. A formação de professores ainda é insuficiente para atender à demanda dos assentamentos e acampamentos, razão pela qual a formação continuada tem sido o principal elemento para o entendimento do trabalho com alunos das áreas rurais.

O MST pensa em uma educação diferente do que propõe a rede oficial de ensino, pois tem o objetivo de atender os excluídos e a classe trabalhadora. A educação proposta pelo MST considera o ser humano em primeiro lugar e está voltada às classes populares, conforme afirma Souza:

A educação idealizada nos princípios pedagógicos e filosóficos do MST é, com certeza, a educação que nunca existiu para as classes populares – pobres, minoria – no Brasil. Não é somente a educação para os assentamentos ou para o campo, é muito mais, é a educação do povo. A história da educação pública é muito recente no Brasil e, como ela, a educação das minorias. Quando a educação se torna pública, vêm os manuais prontos, com conteúdos metodológicos e respectivas ideologias. (SOUZA, 2005b, p. 20).

Essa proposta é a continuidade de um processo histórico: a luta por escola pública, gratuita e de qualidade, que forma o educando crítico e que, com a base no trabalho, reflita a respeito dos aspectos culturais, econômicos e sociais, e “propõe uma escola centrada no trabalho como princípio educativo e no qual a prática social

dos envolvidos possa ser ponto de partida para a transmissão, problematização e construção de novos conhecimentos” (SOUZA, 2005b, p. 22).

A escola nesses moldes parte da prática cotidiana do educando e de problemas vividos na comunidade, buscando enfrentá-los e solucioná-los na busca de melhorias na vida dos acampados e assentados. Por partir da prática do dia-a-dia, a educação propiciada não considera apenas o espaço formal da escola e dos conteúdos escolares: todas as atividades desenvolvidas no acampamento são atividades educativas. Assim, “é possível afirmar que os mesmos permitem construir conhecimentos com conteúdos delimitados nos eixos temáticos organização, participação, comunidade e estratégias/resistências” (SOUZA, 2005b, p. 36).

A centralidade do MST na luta pela Educação do Campo, especialmente nas áreas de assentamento e acampamentos, desenvolve uma concepção humanista e crítica da educação. Através de parcerias junto a outros movimentos sociais ligados ao campo, emergem um conjunto de iniciativas que impulsiona a inserção da Educação do Campo na agenda política. Nesse sentido,

A articulação evidencia um espaço público de encontro entre sujeitos que possuem interesse no campo, na dimensão educativa e de desenvolvimento rural. É um espaço de debates, apresentação da situação educacional não assentamentos e demais comunidades que foram o espaço rural. A partir da Articulação podem ser organizadas parcerias entre municípios e movimentos sociais, bem como entre governo estadual e movimentos sociais, assim como parcerias entre os sujeitos da sociedade civil, como exemplo os movimentos sociais e ONGs. (SOUZA, 2005, p. 52).

Para Souza (2005), a Educação do Campo possui uma dimensão ampla, e a escola é apenas uma delas. O campo apresenta a mesma lógica da zona urbana na concepção do trabalho e na divisão social deste, o que enseja mudanças e exige adequação: “a educação é uma das possibilidades na contribuição para mudanças

sociais, especialmente na construção e socialização de conhecimentos científicos culturais” (SOUZA, 2005b, p. 54).

Esta proposta de Educação do Campo que vem sendo desenvolvida no MST valoriza o humano, as relações sociais e a prática cotidiana, mas a ênfase maior, como não poderia deixar de ser, recai no conhecimento científico: “não é uma proposta que destaca a exclusão social e a carência social, mas que afirma a identidade sociocultural, que valoriza as matrizes culturais significativas para os sujeitos e que destaca as trajetórias sociais como fonte de aprendizagem” (SOUZA, 2005, p. 73).

A proposta pedagógica do MST volta-se para a busca de conhecimentos que sejam significativos para os assentados e acampados. A escola é o loco privilegiado da apropriação de conhecimentos e da valorização dos saberes sociais. Os conteúdos escolhidos são essenciais para a comunidade em questão.

A educação desejada pelo MST é a que provoca mudanças sociais. A educação deve estar voltada aos interesses da classe trabalhadora, fazendo com que esta reflita, dialogue, problematize e chegue à superação da concepção bancária, trazendo a libertação da classe trabalhadora, conforme propõe Freire:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; a outra, a problematizadora, serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. (FREIRE, 2005, p. 78)

Atualmente, também o Estado, em todas as esferas governamentais, está demonstrando interesse em mudar esta realidade. As instituições acadêmicas têm tido uma postura diferente em relação ao povo do campo, de modo que várias pesquisas estão sendo desenvolvidas, pautadas na valorização do debate com os

principais interessados. Podemos perceber em Christóffoli (2006) essa valorização dos movimentos sociais e da discussão da Educação do Campo:

Como movimento social, acreditamos ser necessário romper as cercas que isolam as pesquisas acadêmicas, os muros das universidades, as discussões de prioridades de pesquisa definidas pelas agências financiadoras, como forma de trazer os interesses dos movimentos sociais, e da maioria da população para o centro do debate. É nesse sentido que nos colocamos à disposição para o diálogo e para a realização em conjunto de discussões e condução de atividades de pesquisa, seja na Educação do Campo, seja nas diversas áreas do conhecimento que afetam a vida e a dignidade de nosso povo. (CHRISTÓFFOLI, 2006, p. 102).

No entanto, sabemos que temos muito a avançar. Nem todos os governantes têm o mesmo interesse político, até porque representam a classe dominante. A escola do campo ainda é, em alguns locais, moeda de troca, conforme nos aponta Arroyo:

Em realidade a escola do campo ainda é uma moeda de troca de baixa política, de articulações e barganhas. Enquanto isto não for superado, não teremos um sistema educativo do campo, não teremos uma escola do campo! Outra realidade que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. (ARROYO, 2006, p. 115).

Assim, procuramos demonstrar, no decorrer deste capítulo, que a Educação do Campo, surgida da base popular do método de Paulo Freire, adquiriu importância nos movimentos sociais, principalmente no MST. Esse movimento vem desenvolvendo uma proposta própria de educação, nem sempre aceita pelos órgãos oficiais devido à forma de atuação do movimento, que vem contrariando os interesses dos poderosos. Nas palavras de Rodrigues (apud GIESTA, 2001, p. 29), “é preciso que a educação escolar prepare as classes populares para a luta pela superação das diferenças, com armas semelhantes às conduzidas pelas classes

dominantes”. E esta tem sido a intenção do MST, não somente para as Escolas Itinerantes.

Desta forma, estamos anunciando o próximo capítulo deste trabalho, que tratará das características pedagógicas da Escola Itinerante. Por ora, temos, ainda que de forma bastante sucinta, a idéia do que são os movimentos sociais e o que a Educação do Campo representa para estes: um elemento importante na manutenção da luta dos movimentos organizados. Acima de tudo, Educação do Campo tem seu significado nas experiências educativas dos movimentos, as quais têm sido utilizadas com bons resultados em outras escolas, dentre os quais destacamos o de nossa pesquisa, que será apresentada em capítulo posterior.



## **4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: PENSANDO A ESCOLA ITINERANTE NO CONTEXTO DO MST**

Neste capítulo, iremos expor algumas reflexões acerca da prática pedagógica idealizada para as escolas do MST. O ideal a que se busca sempre é que o educando, através da mediação do educador, incorpore o conhecimento científico de forma a atuar na sociedade, constituindo-se, assim, em um cidadão crítico e consciente. No MST, busca-se que este também venha a transformar a realidade social em que vive, uma vez que os membros do movimento são excluídos de quase todos os direitos. Por meio de uma educação conscientizadora, tem se incentivado a transformação da realidade, o que se tem conseguido, ainda que de forma incipiente, por meio do trabalho com Temas Geradores, sobre o qual dissertaremos mais adiante. Por ora, basta ressaltarmos que o conhecimento pode servir de ferramenta ao trabalhador na luta contra a expropriação, e possibilita a emancipação consciente.

### **4.1 O princípio da emancipação**

O conhecimento é o fundamento da prática pedagógica, que, por sua vez, tem a função de transmitir conteúdos sistematizados, fazendo com que o aluno seja capaz não só de compreender a realidade que o cerca, mas também de sentir-se parte desta realidade, reconhecendo-se nela como elemento que articula e que pode

transformá-la politicamente e economicamente. Uma das formas pelas quais isso pode ocorrer é a educação escolar, que possibilita a articulação entre a realidade vivida e o conhecimento por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Desta maneira, se estiver ligado a um projeto de vida, o processo de ensino-aprendizagem adquire significado, conforme Boutinet (1996, p. 309): “as aprendizagens assim realizadas tornam-se significativas e estruturam os comportamentos orientando-os de tal forma que permitam ao indivíduo atingir o fim que polariza a sua motivação”.

Para entendermos o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor na transmissão e reprodução do conhecimento, temos que entender como é realizado este processo, ou seja, como se dá à prática pedagógica e qual a função da educação para a sociedade.

Para Gómez, “a educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem” (GÓMEZ, 2000, p. 13). Também segundo Klein, “o processo de hominização, efetivamente, se dá pela radical e inteira socialização do indivíduo” (KLEIN, 2002, p. 86).

A sociedade humana tem a característica natural constituída biologicamente, mas, no processo de humanização, elabora instrumentos e artefatos que possibilitam, a partir da comunicação, uma interação entre os homens. A capacidade de produzir conhecimentos tornou e torna o homem diferente dos demais animais. Desta forma, a educação tem um papel fundamental na garantia da transmissão e da incorporação de novos conhecimentos para a sobrevivência das novas gerações.

A escola conservadora tem um papel que consiste em transmitir e socializar o conhecimento cultural, ou, nas palavras de Gómez (2000, p. 14), “[...] garantir a

reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”. Para Gómez, a escola não é a única instituição que cumpre esta função: a família, os grupos sociais, os meios de comunicação, entre outras, têm a mesma importância que a escola como instrumentos de socialização cultural.

Para Duarte,

O caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana. Na realidade, a apropriação em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo. (DUARTE, 2003, p. 33).

Concordando com Gómez (2000), entendemos que a tarefa educativa obrigatória da escola seja a de provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos assimilados acriticamente nas práticas sociais. Cabe à escola proporcionar a reconstrução, de forma crítica, das relações estabelecidas na sociedade. Vejamos o que pondera Gómez a esse respeito:

Como é evidente, tanto o mundo das relações sociais que rodeiam a criança como a esfera dos meios de comunicação que transmitem informações, valores e concepções ideológicas, cumprem com uma função mais próxima da reprodução da cultura dominante do que da reelaboração crítica e reflexiva da mesma. É ingênuo esperar que as organizações políticas, sindicais ou religiosas, ou o âmbito da empresa, mercado e propaganda estejam interessados em oferecer ao futuro cidadão/dã as chaves significativas para o debate aberto e racional, que permita opções relativamente autônomas sobre qualquer aspecto da vida econômica, política ou social. Seus interesses mais ou menos legítimos, orientam-se em outras direções mais próximas da inculcação, persuasão ou sedução do indivíduo a qualquer preço do que da reflexão racional e da comparação crítica de pareceres e propostas. (GÓMEZ, 2000, p. 25).

O papel que a escola tem como instituição não é só o de transmitir conhecimentos, mas também o de realizar a politização por meio da crítica ao

sistema vigente e propiciar o conhecimento científico ao educando, provocando o mesmo para que busque, a partir de sua realidade, a reflexão e a transformação social. Nessa perspectiva,

Mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil. (GÓMEZ, 2000, p. 26).

A emancipação do homem se dá a partir do conhecimento científico historicamente acumulado e de suas relações sociais. O homem se humaniza por meio do conhecimento e só este lhe oferece a oportunidade de reflexão da realidade vivida.

Desta forma, é de suma importância que o educador tenha clareza do seu trabalho de transformação na condição de educador, pois se este não compreender que o trabalho educativo deve voltar-se para a formação e emancipação humana, a educação estará então reproduzindo a ideologia da classe dominante e, nesse sentido, deixará de cumprir com a sua função de formar o homem crítico e consciente.

## **4.2 Organização do trabalho pedagógico**

Cada escola tem sua proposta pedagógica definida; no entanto, o elemento que tem maior peso no processo de ensino-aprendizagem é a formação do

professor e a ideologia política deste. Dessa forma, a escola deve proporcionar constante aperfeiçoamento dos professores, por meio de estudos que visem à inserção do educador na metodologia proposta pela escola.

Nosso conceito de prática pedagógica coincide com a de Souza (2004, p. 44), que concebe “a prática pedagógica entendida nas múltiplas dimensões: professor, aluno, metodologia, relação professor-aluno, concepção de educação e de escola, enfim, como ação educativa que objetiva a transformação” e que dá sustentação à mediação do processo de ensino-aprendizagem em todos os espaços educativos. Acreditamos que a prática pedagógica deve ter como objetivo principal a transformação do indivíduo e da sociedade.

O trabalho pedagógico da escola caracteriza-se pela abordagem dos conteúdos programáticos, os quais são classificados de forma diferentes por alguns autores. No entanto, um ponto comum identificado entre os autores é o reconhecimento de seus aspectos tradicionais e progressistas: os conteúdos tradicionais são caracterizados pelo predomínio do trabalho do professor, pela posição passiva do aluno, pela concepção bancária, segundo Freire; já os conteúdos progressistas são marcados pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico com base em práticas dialógicas, transformadoras, que consideram a realidade e os conhecimentos dos alunos como ponto de partida, que estão voltados para a concepção de educação popular.

A pesquisadora Mizukami (1986) caracteriza as abordagens pedagógicas em tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural. Esta última enfatiza os “aspectos sócio-políticos-culturais, mais significativos no contexto brasileiro” (p. 85), e tem como representante Paulo Freire, fundamentando-se na cultura popular. Nesta abordagem, o processo de ensino-aprendizagem consiste na

superação da condição de homem historicamente oprimido, desprovido da consciência de si mesmo como pessoa e como classe. Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, busca-se a superação do opressor-oprimido, por meio do reconhecimento crítico de si mesmo como oprimido e do engajamento na práxis libertadora através do diálogo.

Da mesma forma, Behrens (2005, p. 74-75), fazendo uma análise da abordagem pedagógica progressista, pondera que o aluno é um partícipe da ação educativa:

Junto com o professor atua e se envolve num processo intermitente de investigação e discussão para buscar a produção do conhecimento. Caracteriza-se como um sujeito ativo, sério e criativo. Apresenta-se como sujeito crítico no ato do conhecimento, atua como co-responsável dinâmico e participativo do processo. Confia em si mesmo e vivencia a relação dialógica com o professor e com seus colegas. A liberdade de expressão, a conscientização e a participação efetiva tornam os alunos co-responsáveis pela sua própria aprendizagem. (BEHRENS, 2005, p. 74-75).

Partimos dessas citações para entendermos a prática pedagógica proposta pela Escola Itinerante, que é baseada no método de Paulo Freire, da educação dialógica, em que o educador não é somente um mero transmissor de conhecimento, mas um sujeito aprende e ensina com a realidade vivida por ele e pelos alunos, em que ambos se completam.

Os conteúdos, no processo de ensino-aprendizagem, partem da realidade vivida pelos alunos para chegar ao conhecimento científico. “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 2005, p. 119).

Para Behens (2005), a prática pedagógica com uma metodologia progressista leva a uma formação do indivíduo como um ser histórico e contempla uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação, que possibilita uma ação integrada, calcada no diálogo.

A prática pedagógica independente do sistema deve ter a característica de transformação social, de transformação da realidade vivida. As escolas do MST têm tentado alcançar este objetivo da transformação social, pois a luta por melhores condições de vida deste povo marginalizado e excluído, principalmente do conhecimento, depende do trabalho escolar. Cabe à escola, no processo de medição, informar e esclarecer por meio da prática pedagógica, conscientizando e demonstrando a opressão em que esses sujeitos estão inseridos. Conforme afirma Freire,

A pedagogia do Oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (FREIRE, 2005, 45).

A prática pedagógica que norteia o trabalho na Escola Itinerante e nas escolas do MST tem a intenção de desvelar a opressão em que os acampados estão. Assim, a partir do cotidiano dos alunos e das famílias dos acampados, analisado, estudado e entendido na escola, vem-se buscando a formação humana, a formação do homem consciente e transformador.

O trabalho em equipe é uma das ações que dá sustentação à escola do MST. Nas palavras de Weide (1998, p. 82), "defende-se uma escola que assuma o caráter da omnilateralidade trabalhando em cada uma de suas práticas as várias dimensões da pessoa humana e de modo associativo, sendo que cada unidade mantenha

sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer”. Souza também define a prática pedagógica como uma prática social no mesmo sentido, visando à formação para o todo e do ser humano como um todo:

Trata-se de uma prática social que visa à formação humana, podendo ocorrer em espaços e tempos escolares ou nos espaços de socialização política, onde florescem as experiências e trocas de saberes que ocorrem fora dos espaços e tempos escolares, mas que guardam a intencionalidade do desenvolvimento de processos educativos necessários à formação humana. (SOUZA, 2005, p.99).

Martins, fundamentando-se em Marx e Engels, define a educação como um processo permanente de formação/transformação que não pertence somente à escola, mas está na dinâmica social. Assim,

A educação omnilateral busca aliar realidade, vivências cotidianas, cultura popular e conteúdo programático não só no interior da sala de aula, mas com o processo educativo que circunda esta atividade-fim. Resumindo, a formação omnilateral é o objetivo da educação para as várias dimensões humanas e para valores humanistas e socialistas. (MARTINS, 2004, p. 74).

Dessa maneira, a prática pedagógica aqui não é compreendida somente no espaço formal, na escola, mas em todos os espaços, e utiliza principalmente dos saberes e experiências de cada indivíduo ou grupo como ponto de partida do processo formal de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida nas escolas do MST tem o objetivo não somente de preparar o indivíduo para a vida, mas para a transformação social: conforme Souza (2005), trata-se de uma prática social que objetiva a transformação social.

As atividades pedagógicas e o trabalho do educador devem ter como princípio básico a organização coletiva, princípio este visado pelos agricultores que



praticam a agricultura familiar e de subsistência. Vale reforçar que, para o MST e para outros grupos rurais, a agricultura familiar deveria ser comunitária e coletiva.

Assim, a prática do educador deveria, principalmente, buscar o desenvolvimento pleno do indivíduo, não somente na teoria, mas principalmente na prática. Sendo ele, o educador, agente de transformação da sociedade, deveria proporcionar ao educando o conhecimento para que haja o rompimento do modelo econômico vigente, que constitui uma das principais lutas coletivas do MST.

O trabalho pedagógico das escolas do MST tem como fundamento os princípios pedagógicos do próprio MST, que, conforme Caladart (2004), Morigi (2003) e Bezerra Neto (1999), estão assim definidos:

a) Relação entre a prática e a teoria, que consiste num dos maiores desafios. No MST, a defesa deste princípio como fundamental na proposta de educação busca criar a capacidade de relacionar todas as demais situações da vida, buscando a superação.

b) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação. O MST trabalha a diferença de ensino, capacitação e processo de produção de saber, argumentando que: (i) no ensino, o conhecimento vem antes da ação, e na capacitação, a ação vem antes do conhecimento sobre ela; (ii) quem ensina é o educador, e quem capacita tem uma situação objetiva que provoca as pessoas a aprender para reagir diante de um problema concreto. No caso, o papel do educador é provocar; (iii) o ensino tem como resultado saberes teóricos, e a capacitação resulta em saberes práticos. O MST defende que aconteça a combinação de ambos no processo de ensino, priorizando ora um, ora outro.

c) A realidade como base da produção de conhecimento. Partir da realidade não somente daquilo que os cerca, daquilo que vivem ou enxergam, e sim do

mundo, partindo do acampamento como base. Com princípios organizativos, tais como o método de ensino, os Temas Geradores são extraídos de questões reais, em torno das quais passa-se a desenvolver uma unidade de estudos. Parte-se da realidade mais próxima, já conhecida dos alunos, e estabelecem-se ligações com novas informações e discussões, chegando-se à realidade nacional e mundial. O processo é dialético: vai-se do particular para o geral e do geral para o particular.

d) Conteúdos formativos socialmente úteis. A escolha de conteúdos não é neutra; por isso, deve-se analisar cada conteúdo, questionando a contribuição concreta destes para a vida do educando.

e) Educação para o trabalho e pelo trabalho. Esta aparece como condição para a realização dos objetivos políticos e pedagógicos.

f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. A educação sempre é uma prática política dentro de um projeto de transformação ou de conservação social.

g) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. Isso implica em aproximar os estudantes ao funcionamento do mercado, no sentido de que tenha que produzir algum tipo de bem ou de serviço que será utilizado por outras pessoas não por eles próprios.

h) Vínculo orgânico entre educação e cultura. As escolas e os cursos de formação precisam de espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura, voltadas à geração de mudanças para uma sociedade melhor.

i) Gestão democrática, fundamentada na direção coletiva de cada processo pedagógico e na participação de todos para que se envolvam no processo de gestão.

j) Auto-organização dos estudantes. É preciso proporcionar um tempo para que alunos e alunas se encontrem, discutam suas questões e tomem decisões.

k) Criação de coletivos pedagógicos e formações permanentes dos educadores. Quem educa também precisa se educar continuamente; além de qualificar o trabalho, o coletivo alimenta o sonho de criar, ousar, fazer coisas novas.

l) Atitudes e habilidades de pesquisa. Pesquisa tem a ver com a análise da realidade. Não é algo que se aprende de um dia para o outro, mas é antes um processo que precisa ser planejado, acompanhado, como todo processo educativo.

m) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. O processo educativo acontece em cada pessoa, mas só acontece se esta pessoa estiver com outras pessoas. Daí a importância da relação pedagógica estabelecida entre educandos e educadores, que é a base sobre a qual os princípios serão ou não concretizados.

As atividades pedagógicas “não formais”<sup>13</sup> desenvolvidas nas Escolas Itinerantes, de formas diferenciadas, estão relacionadas ao tempo social do educando. Cada escola organiza-se da melhor forma para que ocorra o processo educativo:

a) Tempo aula: é o tempo do trabalho didático com os conteúdos e ou temas de estudos.

b) Tempo trabalho: é o tempo de praticar os trabalhos educativos, os cuidados com plantas na horta comunitária da escola, a organização da escola, os cuidados na manutenção, limpeza e reforma da escola.

---

<sup>13</sup> Não formais para o processo como um todo, mas para as Escolas Itinerantes são atividades formais.

c) Tempo oficina: é o tempo de realizar atividades de teatro, música, artes, que geralmente acontece em períodos contrários ao das aulas; é utilizado também para a preparação da militância.

d) Tempo mística: é o tempo de preparação, geralmente desenvolvido no início das atividades escolares e dos eventos, e tem o objetivo de, por meio da representação simbólica e da dramatização, demonstrar a luta e o sofrimento dos povos do campo. Também serve como atividade de militância e de aprendizado, representando as conquistas e os objetivos do grupo, o que o incentiva a lutar e a acreditar em um futuro melhor.

Para cada escola e para cada realidade, são considerados os tempos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nem sempre esses tempos fazem parte do período escolar do aluno ou do calendário: uma ocupação ou uma manifestação em praça pública é considerada um tempo de formação, tempo pedagógico em que todos têm oportunidade de participar e, acima de tudo, aprender. Conforme o PPP (Projeto Político-Pedagógico) da Escola Itinerante,

A organização dos tempos educativos é um dos importantes aprendizados que o MST construiu em sua trajetória. Ao conceber a educação como formação humana, nas várias dimensões da vida, entende-se que a Escola Itinerante precisa incorporar no seu trabalho pedagógico os diferentes espaços e tempos educativos. Ao tempo/aula se articula ao aprendizado dos demais tempos educativos, tais como: tempo leitura, trabalho prático, oficinas (violão, artesanato, horta), cultura, mística, lazer, recreio, auto-organização e outros que podem estar sendo incluídos no decorrer do processo. A organização dos tempos faz parte do planejamento de cada Curso e é flexível a dinâmica do acampamento. (PROJETO, 2006, p. 18-19).

### 4.3 O acampamento

O acampamento é o lugar onde está a denominada Escola Itinerante. O acampamento não é um local fixo, pois se constitui numa das formas de luta pela reforma agrária que os sem-terra utilizam até que haja a desapropriação do terreno, para que eles permaneçam de forma definitiva no local, que será, então, denominado assentamento. Muitas vezes, a desapropriação não acontece e os acampados são forçados a migrar para outras áreas. Isso ocorre muitas vezes, daí a importância da Escola Itinerante, pois, pela sua mobilidade, ela poderá acompanhar o acampamento em todos os locais onde este vier a se fixar. Conforme Vendramini (2000, p. 85),

Um acampamento é, na maior parte dos casos, ou a consequência de uma expulsão numa ocupação de terra ou espera pela desapropriação da área. Nele, os sem-terra buscam uma forma de, além de fornecer uma demonstração pública de vontade coletiva de ter terra, manter o grupo coeso.

Para Fernandes (2001, p. 77), “o acampamento é o lugar de mobilização constante. Além de espaço de luta e resistência, é também espaço interativo e espaço comunicativo”. O acampamento serve como uma forma de pressão na reivindicação do assentamento, nele se faz periodicamente uma análise da conjuntura da luta, e se planejam as ações em torno das manifestações, tais como as marchas e caminhadas realizadas constantemente pelo MST.

Ainda conforme Vendramini,

O acampamento não é apenas o produto da revolta e do desespero. A decisão de acampar supõe uma compreensão, ainda que restrita

das estruturas sociais e da política que levou à situação de sem-terra e das possibilidades de superá-la. Supõe ainda organização, disciplina e, sobretudo esperança. (VENDRAMINI, 2000, p. 87).

A esperança é principalmente o que move os trabalhadores a submeterem seus filhos às mais variadas situações e às pressões dos setores contrários à reforma agrária e à mudança na política agrária. Para Vendramini (2000, p. 85),

O objetivo do acampamento é mostrar ao governo e à sociedade que existem forças vivas lutando pela reforma agrária e que os agricultores são capazes de transformar-se em agentes de construção com identidade política própria.

Assim, a esperança leva-os a transformarem e a lutarem juntos, dividindo o pouco que tem e enfrentando as dificuldades que são parecidas. No entanto, não é só de esperança que se constitui um acampamento, mas, principalmente, de necessidades. As necessidades comuns, aliadas à esperança em um futuro mais justo, são os elementos que alimentam a luta destes trabalhadores com rostos estampados de sofrimento, que, sem perder a esperança, visualizam um mundo diferente, se não para eles, pelo menos para seus filhos. A escola constitui, nesse contexto, um local de extrema importância, uma vez que parte do trabalho de aprendizagem e da crença num futuro melhor está na Escola Itinerante.

#### 4.4 Escola Itinerante



Foto: Adelmo Iurczaki.

Foto 1: Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, Cascavel (06/2005).

##### 4.4.1 O que é a Escola Itinerante?

A Escola Itinerante é o loco da transformação a partir da conscientização. A mesma tem importância tanto para o MST quanto para a população que acredita libertar-se através da escola.

A Escola Itinerante foi constituída para atender à demanda imediata da população dos acampamentos do MST, e está localizada nos acampamentos, que são áreas rurais geralmente de difícil acesso e distantes de escolas urbanas e/ou rurais já instaladas. A falta de estrutura física das escolas próximas dos acampamentos, que deveriam passar a atender várias crianças que seriam

matriculadas ao mesmo tempo, e a resistência na aceitação dos sem-terra, em muitos locais tratados como “marginais”, fizeram com que fosse pensada a Escola Itinerante. Um outro fator que influenciou na organização da Escola Itinerante é a possibilidade de formação política e de militância que o MST vê nas Escolas Itinerantes: partindo-se da realidade do educando, pode-se trabalhar, por intermédio da prática pedagógica, a mobilização e a luta contínua em busca da transformação da realidade, compreendida somente por quem vive no acampamento.

O caráter de mobilidade da Escola Itinerante é um fator relevante na implantação da escola. Conforme já foi mencionado, a escola acompanha o acampamento caso ele venha a mudar de local, de modo que a escola não tem um local fixo para desenvolver suas atividades: se as famílias acampadas ocuparem uma nova área, a escola irá acompanhá-los. Para o MST,

O nome “itinerante” significa também uma postura pedagógica de caminhar junto com o Sem Terra, o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização e as vivências e práticas educativas de um movimento social organizado, como o MST. Hoje, quando falamos em “itinerante” entre os Sem Terra, sejam adultos ou crianças, todos já sabem do que se trata. É a nossa escola. É a escola do acampamento, pensada e organizada em seguida a cada nova ocupação de terra (MST, 1999, p. 3).

As primeiras Escolas Itinerantes organizadas em acampamentos aconteceram no interior do Rio Grande do Sul a partir do ano de 1996, conforme estudos realizados por Pieri (2002) e o caderno do MST, *Escolas Itinerantes em acampamentos do MST* (1998). Para Pieri (2002, p. 89-90),

A Escola Itinerante surgiu da necessidade de contemplar um grupo de pessoas unidas pelos mesmos sonhos e ideais, e que, para alcançá-los, entendiam que precisam de reflexão, conscientização e ampliação de seus conhecimentos. O conhecimento a ser trabalhado



nesta escola precisava ser significativo e corresponder as suas problemáticas e partir das coisas que lhes diziam respeito.

Conforme o caderno do MST,

Talvez um dos principais aprendizados da Escola Itinerante esteja sendo o de que é possível trocar saberes, ensinar e aprender coisas importantes, mesmo sem todas as condições de infra-estrutura, mesmo numa escola sem sala, como dizem as crianças. Debajo das árvores, num quarto de alojamento, em quadras de futebol, no meio da estrada, nos pavilhões dos parques de exposições as aulas acontecem; aulas de cidadania, de realidade, que produzem conhecimentos sobre a vida e como torná-la mais bonita, mais justa, mais humana. (MST, p. 10).

Toda esta dificuldade na estrutura física é compensada pelos desafios propostos à Escola Itinerante:

E por fim vêm os limites e desafios desta escola, que por ser Itinerante, estar num acampamento, ser conquista do MST, assumida pela comunidade acampada e trabalhar a realidade, levanta e explicita seus limites e sem dúvidas, muitos desafios, que queiramos ou não, deverão ser enfrentados. (MST, p. 10).

A Escola Itinerante nasceu da luta e das necessidades dos acampados. O modelo foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul com o nome de “Experiência Pedagógica – Escola Itinerante”, prevendo-se uma Escola Base que desse o suporte organizativo e institucional. Foram responsáveis pela execução dessa proposta pedagógica o MST (através da Direção Estadual, das Direções dos acampamentos, da Equipe dos Acampamentos e do Setor de Educação) e a Secretaria Estadual de Educação (RS).

#### 4.4.2 A organização pedagógica na Escola Itinerante

A Escola Itinerante é organizada em etapas, as quais correspondem ao Ensino Fundamental de 1ª a 5ª séries, com conteúdos e objetivos próprios de cada etapa. Os conteúdos respeitam os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, contextualizando-se e priorizando-se os socialmente úteis.

A organização curricular possibilita a apreensão dos conhecimentos, respeitando-se o processo de cada aluno, que passará para a etapa seguinte a qualquer época do ano letivo, considerando a avaliação dos educadores. O que muda é a forma de abordagem dos conteúdos: nas escolas normais, são propostos eixos temáticos, conteúdos programáticos, e nas Escolas Itinerantes, propõem-se Temas Geradores.

Por tratar-se de uma experiência pedagógica, a Escola Itinerante não segue as determinações da LDB. A frequência e os horários são fixados entre professores, alunos, comunidades do acampamento, Secretaria de Educação e MST.

A função da Escola Base é acompanhar e dar suporte legal à vida escolar dos alunos e à vida funcional dos professores, administrando verba da autonomia financeira.

Segundo o documento do MST (1998, p. 19), já a partir do primeiro mês de experiência da Escola Itinerante, concluiu-se que haveria a necessidade de planejar as aulas conforme a metodologia dos Temas Geradores, redimensionando o processo pedagógico.

#### 4.4.3 Proposta político-pedagógica da Escola Itinerante

A proposta pedagógica das Escolas Itinerante tem por base:

Proporcionar ao aluno oportunidades para construir-se, como ser capaz de compreender e interpretar o processo histórico, comparando, analisando, interpretando e transformando a realidade, sendo a escola um espaço de aprendizagem e exercício da cidadania. (MST, p. 30).

Os conteúdos devem ser socialmente úteis e formativos, servindo de instrumentos para o ensino e a capacitação numa perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos. Assim, para Pieri:

A Escola Itinerante está organizada em etapas o que diferencia das escolas regulares, pois ela não tem uma época do ano pré-determinada para iniciar suas atividades escolares. O período letivo inicia quando o Acampamento é constituído e cada etapa possui objetivos e conhecimentos próprios a serem detalhados ao longo do processo. (PIERI, 2002, 91).

Ao se pensar a Escola Itinerante no Rio Grande do Sul, pensou-se em uma escola em tempo integral que, no período contrário ao período de aula formal, proporcionaria atividades complementares em oficinas pedagógicas para desenvolver habilidades e expressões culturais diversas.

#### 4.4.4 Os Temas Geradores

O trabalho pedagógico com Temas Geradores está fundamentado nas idéias de Paulo Freire e constitui a base dos materiais produzidos pelo MST, pautados no objetivo de problematizar a realidade de forma dialógica. Essa proposta considera o aprendizado da criança obtido fora da escola, e o que essa criança está aprendendo deve ter sentido prático para a sua vida:

Os conteúdos podem ser desenvolvidos de maneiras diversificadas e a avaliação será realizada a partir dos objetivos fixados no planejamento "... não adianta saber fazer contas no caderno e não conseguir usar estas contas para calcular os gastos para adubar a nossa horta... não adianta escrever na prova sobre o que é bom para acabar com os piolhos e ter a cabeça povoada deles... não adianta discursar o que é democracia e na prática da escola não deixar ninguém participar impondo sempre suas idéias". (MST, 1992, p. 18, apud SOUZA, 2006, p. 84).

Os Temas Geradores devem partir da realidade concreta dos educandos e servir para esta realidade como transformação. A Pedagogia do Oprimido é a base da idéia de transformação que, para Freire (2005), é a superação da concepção bancária por meio da libertação dialógica pela práxis, em que os sujeitos excluídos sintam-se parte do processo, em que suas histórias façam parte das transformações pela via da conscientização.

Nesse sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no "universo temático mínimo" (os Temas Geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 2005, p. 112).

Nesse “pensar seu mundo”, pode-se dizer que “o fato de serem os homens do povo, tanto quanto os investigadores, sujeitos da busca de sua temática significativa” (FREIRE, 2005, p. 114) já faz do tema pensado a sua própria educação. Voltar-se à própria realidade, pensá-la e descobrir outros caminhos para esta realidade são a práxis dos Temas Geradores. Por meio da participação e da elaboração e condução do tema, está-se refletindo e analisando a realidade e, desta forma, propiciando a mudança.

Os motivos das mudanças e realizações devem ser, acima de tudo, motivos humanos: “É preciso que nos convençamos que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implicitados na temática significativa são aspirações, finalidades, motivos humanos” (FREIRE, 2005, p. 115). Desta forma,

Captá-los é entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. (FREIRE, 2005, p. 115).

É necessário fazer com que todos pensem os seus próprios problemas e a realidade em que vivem. “Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (FREIRE, 2005, p. 118). Segundo este educador, “se este é o objetivo da educação problematizadora que defendemos, a investigação temática, que a ela mais que serve, porque dela é um momento, a este objetivo não pode fugir também” (FREIRE, 2005, p. 115).

Assim, a investigação do tema constitui um momento de grande importância, pois é aí que está sendo gerada a ação que será desencadeada ao longo da

história. Para isso, o “tema gerador objetiva explicitar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre ela, o que constitui a práxis” (MIZUKAMI, 1986, p. 100). Cabe enfatizar que a ação sobre a realidade é o objeto e o objetivo principal da educação de Paulo Freire e das escolas do MST.

Embora característico das escolas do MST, o trabalho com Temas Geradores não é uma atividade somente desenvolvida nesse contexto. Temos encontrado várias tentativas de trabalho com Temas Geradores que nem sempre são registradas ou estudadas por pesquisadores, mas as que foram estudadas têm contribuído para a discussão da educação das classes populares. Nesse sentido, abordaremos alguns estudos referentes a experiências pedagógicas com tema gerador fora das escolas do MST e a sua aplicabilidade em escolas públicas.

Um desses estudos relata a experiência de Floriano Peixoto, município do Rio Grande do Sul (cf. ONÇAY, 2006). A principal característica do trabalho realizado em Floriano Peixoto é a administração popular. Os educadores iniciam o processo de reflexão do local, partindo da realidade. É possível perceber que um dos principais fatores a determinar o trabalho com Temas Geradores é o interesse político e administrativo, que deve estar voltado às camadas populares.

Com os estudos realizados em Floriano Peixoto, constatou-se que o trabalho com Temas Geradores é uma prática que obteve bons resultados, considerando-se a realidade local. Onçay (2006, p. 09) concluiu que a proposta de trabalho com Temas Geradores trouxe resultados significativos, despertando a necessidade de se refletir sobre as ações pedagógicas e a mobilização e participação da comunidade. Para Onçoi, as práticas pedagógicas são recriadas, possibilitando a reprodução deste recriar a outros espaços, renovando as práticas sociais vigentes como alternativas legítimas aos anseios do povo.

Se há participação a partir da mobilização da comunidade, pensamos que os Temas Geradores cumprem seu objetivo principal, conforme sublinha Corazza:

Porque partem da realidade do sujeito e das representações que este faz sobre aquela, o educando dá-se conta de que, aquilo que ele aprende possui um sentido e uma aplicação em sua vida e em sua prática social, marcando seu lugar de pertença à espécie humana, como protagonista da história e da cultura. [...] Fazem da prática o ponto de partida e o ponto de chegada no campo de criação de conhecimentos. (CORAZZA, 1992, p. 36-37).

Também concordamos com Onçay que a escola tem como campo a pedagogia e não a política, mas que ela (a escola) não pode se ausentar da necessidade do povo: a escola é o que as classes populares têm como seu único e principal instrumento de libertação. Assim,

A escola tem como campo a pedagogia e não a política, no sentido mais estrito. Ela não pode substituir a ação política revolucionária, porém, necessita voltar-se para o conhecimento necessário às classes populares na transformação das estruturas. A escola das classes populares e o educador popular podem, pela construção de uma pedagogia da libertação, construir uma política popular, democrática e conscientizadora que ajude os sujeitos a compreenderem criticamente as estruturas sociais, desde o início da escolarização. (ONÇAY, 2006, p. 31).

A libertação, conforme Freire (1967), deveria se dar por meio de uma educação

que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. [...] Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transividade, que deve ser

usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (p. 89-90).

Sublinhamos, ainda, as palavras de Paludo, para quem a concepção de educação popular como prática educativa deve ser “compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (PALUDO, 2001, p. 82).

Como a Escola Itinerante está em constante movimento, tudo está, conseqüentemente, em constante transformação. Esta transformação no espaço de vivência no campo é dinâmica, conforme o PPP (2006) da Escola Itinerante:

No acampamento nada está parado, tudo está em constante movimento. A vida do acampamento é muito dinâmica e a conjuntura muda muito rápida. Daí a necessidade de se trabalhar a partir de temas gerados na realidade dos acampados e que tenham significado para eles/elas, e que se constituem geradores de reflexão crítica, de compreensão do mundo, de reelaboração do conhecimento. (p. 15)

Esse modelo de escola é assim definida pelos educadores que dela fazem parte:

Esta Escola assume ser uma experiência aberta para a vida e o mundo, onde os sujeitos que participam da luta social pela reforma agrária, aprendam a cultivar a memória, o aprendizado coletivo da história dos trabalhadores/as, a identidade do campo, cultivando a pertença a organização e ao coletivo chamado MST e também a transformar a realidade, vivendo a ternura, a solidariedade, a união entre si. (PPP, p. 14).

A proposta de trabalho coletivo ou o trabalho com uma proposta diferenciada, como é caso do trabalho com Temas Geradores, requer maior empenho e, conseqüentemente, maior trabalho por parte dos professores, que devem conhecer a realidade da comunidade para poder desenvolverem as atividades a partir dos problemas que esta apresenta. A transformação da realidade de forma consciente é



o que impulsiona o trabalho com Temas Geradores: busca-se transformar a realidade local para transformar a sociedade, uma vez que a escola está inserida em um todo maior. Assim, a mudança do sistema não é meramente proposta na ação escolar, mas implica um comprometimento social e coletivo que norteia todas as atividades desenvolvidas no coletivo, que, para o MST, seria onde alcançariam os resultados das ações propostas. Acreditam que neste sistema de expropriação, de livre iniciativa, com a maioria dos trabalhadores sem ter o mínimo para sobreviver, nunca alcançarão o objetivo proposto pelo próprio sistema, que seria de instabilidade financeira e de uso de todos os instrumentos e serviços nunca utilizados pela maioria da população mundial.

Desta forma, concluímos que os Temas Geradores como recursos de ensino-aprendizagem nas Escolas Itinerantes são, sem dúvida, o suporte para uma comunidade diferente e que tem características de aprendizagem diferentes. Compreendemos, como Maria do Socorro Jordão Emerenciano (1996, p. 137), que “a educação deveria ser entendida como um processo de despertar das pessoas. Não implicaria, portanto, uma instrução abstrata, mas uma educação comprometida com a pessoa, onde teoria e prática seriam inseparáveis, põe-se em jogo o ser com possibilidade de reflexão crítica criativa, que se integram na práxis [...]”. Justamente esta é a intenção das Escolas Itinerantes do MST: partindo da prática cotidiana e interagindo dialeticamente com a prática pedagógica, possibilitar a formação crítica e a transformação da realidade popular.

Sabemos que toda a prática educativa tem a característica de atender a uma determinada classe. A prática educativa baseada no método de Paulo Freire é entendida pelo MST, segundo Bezerra Neto (1999), como uma prática

revolucionária, pois visa a atender aos interesses das classes oprimidas pelo capital e dominadas pelo próprio analfabetismo.

O compromisso da Escola Itinerante e dos Temas Geradores é de transformação da classe trabalhadora, oprimida pelo sistema capitalista e dominada pelo analfabetismo, fenômenos que excluem grande parcela da população (não só a rural). Desta forma, o trabalho de conscientização dos educandos e de transformação da realidade constitui o principal objetivo do trabalho com Temas Geradores na Escola Itinerante do MST.

Após conhecermos a prática pedagógica das Escolas Itinerantes e do MST, podemos, agora, anunciar a análise dos trabalhos práticos realizados na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares. Assim, no próximo capítulo, caracterizaremos essa escola e, dentro de nossos limites teóricos, procuraremos entender sua dinâmica, analisando a prática pedagógica desenvolvida na tentativa de implantação do trabalho com Temas Geradores nas séries finais do Ensino Fundamental dessa escola.

## **5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES, NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR).**

Neste capítulo, apresentamos a análise do trabalho de campo realizado na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, junto aos professores e à comunidade escolar. A pesquisa desenvolveu-se do período 2005 ao início de 2007, por meio do acompanhamento das atividades realizadas pelos educadores, em visitas à Escola Itinerante, e por meio de observações sistematizadas através de anotações. Além disso, realizamos estudos dos documentos da escola e entrevistas com os sujeitos envolvidos na tentativa de trabalho com Temas Geradores no ensino de 5ª a 8ª séries, na referida escola, o que caracteriza uma observação-participante, “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetada por ela [...]” (ANDRÉ, 95, p. 28).

Num primeiro momento, buscamos nos aproximar dos educadores e dirigentes da escola, com o objetivo não apenas de (re)conhecer nossos interlocutores e o contexto em que atuam, mas também a fim de explicitar nosso propósito de trabalho. Num segundo momento, iniciamos o acompanhamento das atividades desenvolvidas e realizamos anotações pertinentes à questão dos Temas Geradores. Por último, realizamos as entrevistas com os sujeitos envolvidos e a sistematização das mesmas.

A análise que faremos a seguir se refere à questão pedagógica da Escola Itinerante. Ao longo do trabalho, acreditamos que conseguimos definir o que é Educação do Campo, como é a educação no MST e na Escola Itinerante, e, nos

próximos parágrafos, dissertaremos a respeito especificamente da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e da tentativa de trabalho com Temas Geradores na educação de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

Vários estudos já foram realizados a respeito da prática pedagógica das Escolas Itinerantes, não sendo difícil encontrar dissertações, teses e artigos que expressem experiências nessas escolas. No entanto, quase não encontramos escritos que tratem especificamente do ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries nas Escolas Itinerantes, de modo que centramos o nosso objetivo na observação da prática pedagógica nas turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série da Escola Itinerante em questão. Ressalta-se que o trabalho com esse nível de ensino constitui um desafio aos educadores e educadoras, que estão tentando implantar o trabalho com Temas Geradores em uma modalidade de escola criada recentemente. Também para nós constitui um desafio a tentativa de contribuir para esse processo de implantação e, além disso, disponibilizar essa experiência para que outras escolas possam dela utilizar-se. A escola Zumbi dos Palmares é a única experiência do estado do Paraná a ofertar o ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

Poderíamos adiantar que o trabalho com alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries nas escolas do MST não tem sido uma tarefa fácil, já que as disciplinas são trabalhadas por diferentes professores, e os mesmos não residem no acampamento, além de trabalharem em várias escolas. Ressalta-se que a proposta da Escola Itinerante tem procurado ser uma proposta diferenciada das demais em todos os aspectos. Assim, o maior desafio que se impõe aos educadores é trabalhar em uma escola diferente em seus aspectos físicos e com uma proposta pedagógica diferente, nova para a maioria dos professores, que

têm a responsabilidade de “fazer acontecer na escola” (G, educadora, em conversa informal).

### 5.1 O Acampamento 1º de Agosto



Fonte: Conhecendo Cascavel, 1988. Adaptação: Adelmo Iurczaki.

Figura 1: Localização do Acampamento 1º de Agosto



Foto: Adelmo Iurczaki (2006)

Foto 2: Vista geral do Acampamento 1º de Agosto.

Não obstante a breve apresentação realizada na introdução deste capítulo, pensamos ser oportuno esclarecer o entorno histórico do local de onde emana o contato com o universo das entrevistas e observações para nossa pesquisa.

### 5.1.1 A origem

O Acampamento 1º de Agosto surgiu com a saída de parte dos trabalhadores do Acampamento Dorcelina Folador, cuja ocupação se deu no ano de 1998. O acampamento de origem (Dorcelina Folador) localizava-se no município de Cascavel (região Oeste do Paraná), a aproximadamente vinte quilômetros de distância do novo acampamento (1º de Agosto), situados ambos na mesma fazenda (Cajati).

A ocupação da área se deu no dia 1º de agosto de 2003, em que 500 das 800 famílias que estavam acampadas, desde 1998, no acampamento Dorcelina Folador, foram transferidas para esta área. Em pouco tempo, várias outras famílias, vindas dos centros urbanos e rurais próximos, integraram o acampamento, constituindo, assim, o maior acampamento do município de Cascavel.

A mudança do Acampamento Dorcelina Folador se deu por que o assentamento Dorcelina Folador, que estava prestes a se efetivar com a desapropriação da fazenda Cajati, não comportaria todas as famílias que lá estavam. Outras famílias também saíram do Acampamento Dorcelina Folador para outros acampamentos, tais como o Sete de Setembro, também no município de Cascavel, e o da Fazenda Syngenta, no município de Santa Tereza do Oeste.

## **5.2 A Escola Itinerante no Acampamento 1º de Agosto**

Com a mudança da maioria das famílias que estavam no Acampamento Dorcelina Folador, a Escola Zumbi dos Palmares, localizada naquele acampamento, passa para o Acampamento 1º de Agosto, com mais de trezentos alunos.



Foto: Adelmo Iurczaki, 2007.

Foto 3: Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, em Cascavel (maio de 2007)

A desapropriação da Fazenda Cajati não aconteceu e trouxe novas famílias para o Acampamento Dorcelina Folador, vindas de outros acampamentos e das áreas urbana e rural de Cascavel e outros municípios, fazendo com que a escola Zumbi dos Palmares, que seria desativada no Acampamento Dorcelina Folador, continuasse a existir com aproximadamente cem alunos de 1ª a 4ª séries. Assim, a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares permaneceu em dois acampamentos: a Zumbi Um, no Acampamento 1ª de Agosto, e a Zumbi Dois, no Acampamento Dorcelina Folador, denominações atribuídas pelos acampados.

A coordenação principal da escola fica no Acampamento 1º de Agosto, onde está o maior número de alunos: quase quinhentos. A escola do Acampamento Dorcelina Folador, cuja área não foi desapropriada pelo INCRA, tem aproximadamente cem alunos de 1ª a 4ª séries. A escola do Acampamento 1º de Agosto, por sua vez, tem seus alunos distribuídos em dezoito turmas de Educação Infantil Ensino Fundamental, e duas turmas de Ensino Médio.



### 5.3 Escola Base



Foto: Adelmo Iurczaki, 2006.

Foto 4: Escola Base Rio Bonito do Iguaçu.

A Escola Itinerante Zumbi dos Palmares é de responsabilidade administrativa da Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizada no município de Rio Bonito do Iguaçu, no Assentamento Marcos Freire, o maior assentamento da América Latina.

A Escola Base Colégio Iraci Salete Strozak é responsável por toda a documentação escolar dos alunos e dos professores de todas as Escolas Itinerantes do Estado do Paraná. Os professores são contratados pelo Governo do Estado do Paraná em parceria com as prefeituras onde as escolas estão localizadas, e em parceria com o MST, que também é responsável pela parte pedagógica da

Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. O Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e o Ensino Médio são de responsabilidade do Governo do Estado, que contrata os professores através do Núcleo de Regional de Educação de Laranjeiras do Sul e fornece toda a assessoria administrativa e pedagógica em parceria com os Núcleos Regionais de Educação das cidades onde estão localizadas as Escolas Itinerantes.

A Escola Base Iraci Salete Strozak conta hoje com mais de duzentos professores: são 162 turmas e 2.458 alunos atendidos nas onze Escolas Itinerantes distribuídas no Paraná.

Quadro 2: Escolas Itinerantes no Estado do Paraná

Escola Itinerante Carlos Mariguela – Planaltina do Paraná
Escola Itinerante Paulo Freire – General Carneiro
Escola Itinerante Sementes do Amanhã – Matelândia
Escola Itinerante Chico Mendes – Quedas do Iguaçu (silos)
Escola Itinerante Antonio Tavares – Espigão Alto do Iguaçu
Escola Itinerante Jardim Olinda – Jardim Olinda
Escola Caminhos do Saber – Ortigueira
Escola Itinerante Olga Benário – Quedas do Iguaçu (bacia)
Escola Amaporã – Amaporã
Escola Zumbi dos Palmares – Cascavel
Escola Itinerante Novos Caminhos – Quedas do Iguaçu

Fonte: Documento da Escola Base (informações coletadas em novembro de 2006).

Como a direção da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares fica na Escola Base Iraci Salete Strozak, no município de Rio Bonito do Iguaçu, a administração da Escola Zumbi dos Palmares é de responsabilidade da coordenação pedagógica: são três coordenadoras, que atendem a todos os níveis de ensino e administram a escola.

#### **5.4 Os sujeitos da pesquisa**

Descrevemos, aqui, a forma como desenvolvemos a abordagem de nossos interlocutores. Num primeiro momento, realizamos apenas observações e acompanhamentos, com registros informais de atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, com vistas a uma aproximação da escola e dos educadores. No início do ano de 2006, distribuimos um formulário para que os educadores<sup>14</sup> de 5ª a 8ª séries preenchessem, com objetivo de constatar quem eram os educadores, traçando um perfil destes para a entrevista que seria realizada em um outro momento.

Ressaltamos que nem todos os educadores foram entrevistados, mas somente aqueles professores que trabalhavam na escola no momento da implantação dos Temas Geradores, que ocorreu no início de 2006, e que permaneceram na escola durante a realização da pesquisa. Como nosso objetivo era conhecer a experiência de trabalho com os Temas Geradores, os educadores

---

<sup>14</sup> Nas escolas do MST, os professores são tratados como educadores. No entanto, na Escola Zumbi dos Palmares, percebemos que os educadores são considerados somente os de 1ª a 4ª séries. A coordenação trata quem trabalha de 5ª a 8ª séries como professores. Os alunos também usam as duas referências, professores e educadores, e assim também o faremos neste trabalho.

foram convidados a falar a respeito da experiência do trabalho coletivo junto aos alunos a partir do tema gerador.

Dos formulários elaborados e distribuídos, onze foram devolvidos. Por meio deles, constatamos que a maioria dos professores não tinha experiência em escolas do campo ou em escolas do MST. Constatamos, também, que havia uma rotatividade de educadores na escola, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3: Educadores/as de 5ª a 8ª e da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares

<b>Nome</b>	<b>Formação</b>	<b>Vinculo</b>	<b>Tempo de trabalho</b>	<b>Tempo no acampamento</b>	<b>Local de residência</b>
E*	Educação Rural	PSS**	6 anos	2 anos	Cascavel
A	Não informada	PSS	- 1 ano	2 meses	Cascavel
N	História e Geografia	PSS	6 anos	2 anos	Acampamento
M A	Biologia	PSS	2 anos	2 anos	Cascavel
R	Matemática	PSS	- 1 ano	- 1 ano	Cascavel
T	História	PSS	4 meses	4 meses	Cascavel
J	Não informada	PSS	- 1 ano	- 1 ano	Cascavel
S	Não informada	PSS	2 anos	2 anos	Acampamento
M	História e Geografia	PSS	- 1 ano	- 1 ano	Cascavel
I	Língua Inglesa	PSS	4 anos	2 anos	+ Reassentamento ***
A M	Pedagogia	PSS	7 meses	7 meses	Cascavel

Fonte: Trabalho de campo, 2006.

\* Usamos letras aleatoriamente para representar o nome dos professores.

\*\* PSS – Processo Simplificado de Serviço.

\*\*\* + Reassentamento: Refere-se ao reassentamento da Copel, existente no Município de Cascavel.

Os dados do quadro confirmam uma realidade também constatada por Souza (2006) em suas observações realizadas nas escolas do campo: “a rotatividade de

professores, uma característica presente nas escolas localizadas no campo” (p. 108). Essa rotatividade, de acordo com Souza, dificulta a formação continuada; além disso, verificamos que o trabalho na Escola Itinerante fica fragmentado, ou seja, não existe continuidade nas ações, o que constitui um obstáculo à tentativa de trabalho com os Temas Geradores. Poderíamos sugerir a proposta de Arroyo (2006) como uma das alternativas para resolver este primeiro problema de trabalho nas escolas do campo. Para esse autor, o que caracteriza o corpo docente do campo

Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de Educação do Campo! Isso significa dar prioridade a políticas de formação de educadores. Elaborar políticas de concursos diferenciados? Políticas de formação diferenciadas? Políticas de contratação diferenciadas? Não podemos continuar com essa configuração de educadores do campo desvinculados do campo. Os vínculos de trabalho entre escolas do campo, sistemas de Educação do Campo e profissionais do campo são decisivos para a conformação da educação do campo. (p. 115).

O corpo docente das escolas do campo é, portanto, caracterizado pela falta de vínculo com a terra. Ao realizar o concurso para ingresso no magistério estadual, o Estado não coloca como requisito ao candidato nenhum diferencial, nem com relação à experiência de camponês, nem com relação às condições para seguir carreira em escolas do campo, onde as dificuldades de acesso e de permanência são maiores, na maioria das vezes.

Segundo a coordenadora pedagógica da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, MA, para ser educador do campo, é necessário ter vínculo com a terra. Para ela, a Educação do Campo implica em ter contato com a terra, em estar ligado à terra:

Primeira coisa para ter a Educação do Campo o educador tem que gostar de terra, primeira coisa qual que é o teu contato com a terra, qual que é a tua relação com a terra, o que a terra significa pra ti, penso assim, não consigo pensar Educação do Campo sem pensar na terra, o que que a terra significa pra mim, qual é a minha troca entre eu e a terra né... primeira assim as pessoas tem que gostar dessa terra, trabalhar com a terra gostar da terra... a terra não é aquele amontoado de terra que está ali, ela é muito mais ela é vida é uma coisa que esta em movimento ela não está parada... o educador tem que conhecer não trabalhar com a terra ... o saber científico nasceu do saber popular primeiro o popular depois o científico. (MA, educadora).

Assim, entendemos que uma das primeiras dificuldades de trabalho com Temas Geradores reside na falta de vínculo com o campo e com as escolas do campo por parte dos educadores, devido à rotatividade desses profissionais.

Além de não existir uma política própria para as escolas do campo, há a agravante de as condições físicas da escola do campo serem diferentes das demais escolas, o que dificulta a adaptação de muitos professores. A Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, por exemplo, localiza-se a vinte quilômetros do centro urbano (Cascavel) e tem aproximadamente cinco quilômetros de estradas de chão que, quando chove, ficam praticamente intransitáveis. A sua estrutura física é deficitária se comparada com as escolas públicas que conhecemos: as salas de aula são independentes uma das outras e não existe ligação coberta entre elas; todas são de chão batido, sem piso, sem iluminação e com poucas janelas feitas de madeira.

Entendemos que o espaço mais importante da escola, que deveria caracterizar a luta e o empenho dos educadores em prol da transformação da realidade através de uma educação conscientizadora, é a biblioteca.

## 5.5 A biblioteca



Foto: Adelmo Iurczaki, 2007.

Foto 5: Biblioteca da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, em Cascavel.

A biblioteca da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares é de chão batido e, por essa razão, os livros acumulam muita poeira. Conta com muitos livros orgulhosamente e carinhosamente cuidados pelo Senhor ZI<sup>15</sup>, bibliotecário, nascido e vivido no estado de São Paulo. O Senhor ZI conheceu o Acampamento Dorcelina Folador quatro anos antes, e acabou ficando por ali. Ele demonstra muito conhecimento e gosto pelos livros e pelos alunos e, apesar de seu pouco conhecimento didático, empenha-se ao máximo para atender a todos com muita atenção e dedicação. Com certeza, muito mais do que terra, o mesmo busca a transformação política e social, pelo que percebemos no interesse demonstrado na mudança e no entusiasmo em ajudar, em informar e colaborar no acampamento, valorizando os aproximadamente 6.000 exemplares de livros, na maioria didáticos e

---

<sup>15</sup> Usamos letras para representar os entrevistados. No entanto, os dados e as informações utilizadas são fiéis.

frutos de doação de simpatizantes do MST que visitam a escola e doam aquilo que já não usam. Muito poucos dos livros encontrados na biblioteca são de literatura. Além disso, não se sabe se entrou algum livro novo na biblioteca, demonstrando o descaso e a falta de compromisso para com os educandos e com a lei por parte do Estado, uma vez que o direito à educação deveria ser para todos.

O carinho demonstrado pelo Senhor ZI faz com que, nos momentos de folga, os educandos venham à biblioteca, mesmo que não tenham pesquisas para fazer. Assim, a biblioteca acaba servindo de espaço de lazer para aquelas crianças que, no período contrário ao do estudo, não vão com seus pais para o trabalho na terra, e até para algumas senhoras: é comum encontrá-las na biblioteca folheando os livros ali encontrados. O Senhor ZI diz que o “trabalho na biblioteca é gratificante por que a biblioteca é o cérebro da escola”.

Os livros didáticos da escola são usados pelos educadores como um dos únicos recursos de leitura e escrita na Escola Itinerante. Segundo o Senhor ZI, os livros didáticos não são todos ruins: existe muito material bom na biblioteca da escola, formado principalmente por doações de pessoas que simpatizam com a causa. Em seu depoimento, o Senhor ZI afirma:

Temos uma mescla imensa de livros, mas o foco são os livros didáticos, que infelizmente somos obrigados a se pegar neles, mas tem muita coisa boa nos livros didáticos, não são todos os livros didáticos que a gente pode tirar, excluir, tem muitos livros didáticos ótimos, com excelente gabarito, de autores aí, de professores e educadores que a gente até elogia quando a gente lê de alguns críticos maravilhosos. (ZI, bibliotecário)

As pesquisas que são realizadas pelos educandos na biblioteca utilizam como base quase que exclusivamente os livros didáticos. Mas, apesar de serem um dos únicos recursos disponíveis aos alunos, nem sempre estes podem encontrar o



que procuram. Por exemplo, a escola não dispõe de livro de espanhol, e os alunos sentem dificuldades em pesquisar, limitando-se ao material que é trazido pelo professor.

Vejamos mais um trecho do depoimento do Senhor ZI:

Quando é feito o plano gerador na escola, Tema Gerador<sup>16</sup>, por exemplo, agora há pouco tempo sobre a camada de ozônio, todos os educadores vêm à biblioteca para se inteirar da matéria para trabalhar com aquele tema, depois vem os educandos fazer pesquisa desse tema e dentro desse tema se trabalha todas as disciplinas, é subsequente a outros temas, o tema gerador é muito bom por causa disso, ele dá abertura [...] (ZI, bibliotecário)

Na fala do bibliotecário, fica claro que o trabalho com Temas Geradores é um fato comum (pelo menos com as séries iniciais). Porém, quando questionado a respeito dos educadores de 5ª a 8ª séries, diz que estes optaram por não realizar trabalhos com temas. No entanto, há alguns que buscam tomar conhecimento do tema que está sendo proposto e oferece aos educandos de 5ª a 8ª séries algumas atividades referentes a esse tema.

## **5.6 A tentativa de trabalho com Temas Geradores na escola Zumbi dos Palmares com alunos de 5ª a 8ª séries**

Na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, foram realizadas, durante o ano de 2006, algumas tentativas de trabalho com Temas Geradores com os alunos de 5ª a 8ª séries, as quais estão sendo significativas para o redimensionamento do trabalho

---

<sup>16</sup> O bibliotecário refere-se, aqui, ao Tema Gerador desenvolvido com alunos de 1ª a 4ª séries.

pedagógico nas Escolas Itinerantes. A proposta de trabalho com Temas Geradores surgiu em decorrência do trabalho que já vem sendo desenvolvido nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e que tem dado bons resultados aos educandos e educadores.

Para que houvesse o trabalho com Temas Geradores, foi necessário um exercício de diálogo para que estes educadores de 5ª a 8ª séries e de Ensino Médio entendessem a proposta e pudessem aceitá-la, uma vez que estes profissionais são, em sua maioria, provenientes da zona urbana, e nem todos haviam trabalhado com educandos de acampamentos ou conheciam a proposta de trabalho com Temas Geradores.

O grupo de educadores se reuniu, num primeiro momento, com o professor Marcos Gerhke, da ASSESOAR<sup>17</sup>, entidade de orientação e assistência rural localizada no município de Francisco Beltrão, onde foram definidas algumas ações para o decorrer do ano. Nesse mesmo encontro, fora explicitado como é o trabalho com Temas Geradores e o que deveria ser feito na parte prática. Nesse primeiro momento, houve um entusiasmo para a realização do trabalho, e levantaram-se algumas dúvidas de como seria o encaminhamento deste no decorrer das atividades que seriam desenvolvidas no interior da escola.

A primeira reunião do grupo de educadores com vistas a iniciar o trabalho e estabelecer o tema gerador ocorreu no mês de maio de 2006, período em que as atividades pedagógicas já estavam em andamento. Nessa reunião, ficou definido que seriam realizadas entrevistas com todos os moradores do acampamento, conforme propõe o trabalho com Temas Geradores em Freire. Esta seria a forma de o educador, ao mesmo tempo, conhecer a comunidade e entender quais eram os principais problemas que, na visão dos moradores, deviam ser entendidos e

---

<sup>17</sup> ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural.

modificados, propiciando a transformação local. “É um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas” (BRANDÃO, 1989, p. 24).

Para Freire (2005, p. 115),

Os temas, em verdade existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de Temas Geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os Temas Geradores.

Para que trabalho com Temas Geradores acontecesse, seria necessária a mobilização de grande parte da comunidade. Decidiu-se que as entrevistas seriam realizadas pelos alunos, que procederiam da seguinte forma: cada aluno entrevistaria um morador; por exemplo, o mais velho entrevistaria o pai, o outro um vizinho, e assim sucessivamente, até que entrevistassem todos. Foram definidas pelos educadores as perguntas que seriam feitas aos entrevistados; elas seriam passadas no quadro, os alunos as copiariam no caderno, e um educador ficaria responsável pela sistematização de cada turma. Assim, “uma série de informações sobre a vida na área, necessárias à sua compreensão, terá nestes voluntários os seus reconhecedores. Muito mais importante, contudo, que a coleta destes dados, é a sua presença ativa na investigação” (FREIRE, 2005, p. 120).

As questões eram as seguintes:

1 – Sexo

2 – Idade

3 – Quantas pessoas vivem neste barraco? Quantas têm cadastro?

4 – Há quanto tempo estão acampados? Quanto tempo neste acampamento

(1º de Agosto)? De onde vieram?

5 – Por que você acampou?

6 – O que vocês acham da vida no acampamento?

7 – Quais os problemas que você identifica no Acampamento 1º de Agosto? Saúde, lixo/esgoto, lazer /diversão, escola/educação. Por quê?

8 – Em que você acha que a escola pode contribuir para a vida no acampamento?

As questões foram utilizadas para nortear o trabalho na escola. O interesse do questionamento recaía na questão sete, a qual informaria os problemas da comunidade e as necessidades de mudanças e melhorias no acampamento.

Conforme Brandão,

A pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. A descoberta coletiva da vida através da fala; do mundo através da palavra não deve servir apenas para que os educadores obtenham um primeiro conjunto de material de alfabetização: palavras, frases, dados, desenhos, fotos. Dever servir também para criar um momento comum de descoberta. (BRANDÃO, 1989, p. 28).

Assim, o questionário serviu para que os educadores pudessem dialogar com a comunidade através dos educandos, definir as atividades propostas e buscar soluções para os problemas do acampamento.

A partir da resposta das questões, definiu-se o maior problema enfrentado pelos moradores e que deveria ter prioridade na ação pedagógica: o problema do lixo, que não tinha um local apropriado para o depósito, causando mau cheiro e poluindo o ambiente do acampamento, além de favorecer o surgimento de doenças. Assim, o lixo estabeleceu-se como tema gerador das turmas de 5ª a 8ª séries e também para as turmas de 1ª a 4ª séries, uma vez que as discussões ocorreram em conjunto.

A partir daí, foram definidas algumas ações que seriam desenvolvidas nas aulas: discussões, busca de soluções junto à comunidade, trabalhos nas várias disciplinas a respeito dos problemas do lixo na comunidade e em outros locais (inclusive em outros países), dos locais adequados para depósito de lixo, da reciclagem do lixo, entre outras ações.

A avaliação se daria na percepção da melhoria do ambiente do acampamento, fazendo com que houvesse mudança no hábito dos educandos e da comunidade, pois, conforme Freire (2005, p. 117), “a investigação da temática [...] envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade”.

Durante as discussões nas aulas, verificaram-se outras necessidades, a saber: (i) visitas às nascentes dos rios; (ii) visita a um local de reciclagem de lixo – no caso, o Ecolixo, programa de reciclagem de lixo da prefeitura de Cascavel –, que foi realizada pela professora de Geografia; e (iii) construção de um depósito de lixo para a separação do lixo, providenciada pela direção do acampamento, juntamente com coordenação da educação e da escola. Estas são algumas das atividades que trouxeram entusiasmo e dinamismo à escola e, acima de tudo, proporcionaram o envolvimento de toda a comunidade no trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido.

### 5.6.1 Principais problemas enfrentados pelos educadores

As atividades práticas no acampamento estavam sendo avaliadas e observadas como produtivas. No entanto, nem todos os conteúdos do currículo estavam sendo propiciados aos alunos, o que causava ansiedade aos educadores, passando a constituir um problema. Esse problema era causado principalmente pela falta de comunicação entre os professores, devido às aulas serem em dias alternados e algumas disciplinas terem mais aulas que as outras. Assim, os conteúdos programáticos não estavam de acordo com o tema a ser trabalhado, ou então, o lixo não era assunto do livro didático. A troca de educadores e o conseqüente desconhecimento dos novos educadores a respeito dos trabalhos, a falta de disponibilidade em horas fora do horário para a realização de reuniões e conversas visando a realimentar e redimensionar o trabalho, o trabalho dos professores em outras escolas cujas práticas eram diferentes, a exigência de uma organização peculiar para a Escola Itinerante, todos esses aspectos fizeram com que os educadores fossem desistindo gradativamente do trabalho com o Tema Gerador. Conforme a fala da professora M., “não há possibilidade de implantação de Temas Geradores no ensino de 5ª a 8ª séries, uma vez que as disciplinas são separadas e há um grande problema na distribuição das atividades dos temas”.

Outro problema apontado pela professora MS diz respeito à falta de comprometimento dos educadores: para ela, o trabalho com Temas Geradores é possível na escola, desde que haja compromisso dos educadores com a escola e com os alunos. Segundo a educadora, muitos vieram para a Escola Itinerante por falta de opção, “por isso há muita troca de educadores na escola, é difícil para vim,

tem muita poeira, falta recursos, mas os alunos são bem melhores que na cidade, nem todo mundo vê”. A falta de compromisso dos professores é enfatizada também pela coordenação da escola ao avaliar o início dos trabalhos com Temas Geradores: “tem livros, ninguém se interessa em ler” e “ninguém quer discutir, se no livro está pronto, é mais fácil”.

Alguns professores não trabalharam com o tema gerador por que já tinham o planejamento pronto em outra escola, e as aulas já estavam preparadas: “não trabalhei com o tema gerador lixo, porque quando comecei a trabalhar aqui na Escola Itinerante o meu planejamento já estava feito da outra escola, achei melhor não mudar” (MF).

Outra professora dá o seguinte depoimento:

Tentamos trabalhar, 1ª a 4ª já trabalham com tema gerador, pra eles como são educadores daqui e tem mais formação, eles conseguem fazer este trabalho, com professores do Estado do Ensino Fundamental foi tentado implantar, mas teve muita dificuldade em relação aos professores que eram professores da cidade, aqui é uma outra realidade, é uma realidade do campo e os professores não estavam capacitados para trabalhar com tema gerador, assim não houve uma aceitação de todos, o que pôde ser analisado no final do semestre, deixou a desejar, principalmente no final do semestre, não foi tanto cobrado de nós professores do Estado o tema gerador. (Professora I)

Para outra professora, a maior dificuldade reside na falta de responsabilidade do Estado: “dificuldade na infra-estrutura”, “o estado não assumiu a escola, o estado só dá fachada, mas não manda nada para a escola”, “falta água, falta merenda, a estrutura física prejudica a concentração do aluno”. Outra dificuldade apontada é a seqüência de aulas: “somente quarenta e cinco minutos, seria melhor que fossem duas horas de aula”, “para o trabalho com tema gerador tem que amarrar todas as disciplinas, e tem professores que não acompanham e não têm o entendimento, tem

que se adaptar procurar, buscar, que se não tiver clareza, não vai conseguir trabalhar”.

Conforme já foi pontuado acima, uma outra dificuldade verificada diz respeito ao fato de os professores nunca estarem juntos para discutir o trabalho com Temas Geradores. Cada professor tem uma disciplina e não existe um tempo determinado para discutir as ações que serão implementadas com Temas Geradores.

O trabalho com Temas Geradores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> depende de cada educador ao trabalhar o conteúdo. Não foi possível trabalhar com as disciplinas, faltou um aprofundamento nas disciplinas com os conteúdos, surgimento na comunidade, história, higiene, cuidar do cidadão, direito a saúde, gincana. Acredito que no ano de 2007 pode-se colocar em prática... acredito que é um dos caminhos, ele trabalha exatamente com aquilo que a comunidade precisa. (S, educador)

Esse mesmo educador diz que os problemas deixam de ser problemas quando passam para a realidade: “a Escola Itinerante tem as dificuldades que acabam sendo incorporadas porque ela passa a ser real na vida da gente”.

Assim, foram muitas as dificuldades em se trabalhar com o tema gerador nas turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, o que fez com que os educadores abandonassem o trabalho com Temas Geradores e trabalhassem o conteúdo pertinente a cada disciplina, de forma fragmentada e isolada das demais.

#### 5.6.2 As vantagens do trabalho com Temas Geradores para os educadores

Ao perguntarmos aos educadores se o trabalho com Temas Geradores é uma opção de trabalho pedagógico, estes foram unânimes em dizer que é melhor



trabalhar com Temas Geradores que de outra forma, devido à integração entre os professores e a comunidade e à possibilidade de se trabalhar na perspectiva de mudança da realidade da comunidade.

Foram várias as vantagens de se trabalhar com Temas Geradores apontadas pelos educadores. A primeira que pudemos observar é que o tema gerador trouxe mudanças na vida dos acampados. O primeiro e único trabalho desenvolvido no Acampamento 1º de Agosto que partiu da necessidade real da comunidade pode ter seu resultado observado até hoje: quando se chega ao acampamento, vê-se o depósito de lixo que, embora meio abandonado, constitui o local de referência para o lixo produzido no acampamento. A cada quinze dias, um caminhão do Ecolixo recolhe o lixo depositado, e o dinheiro da venda do lixo reciclado fica para a escola. Assim, um problema que a comunidade tinha, que era o destino do lixo, foi resolvido pela própria comunidade por meio do trabalho pedagógico da escola. Os resultados foram sentidos tanto com relação à melhoria da qualidade de vida dos moradores do acampamento quanto com relação à ajuda financeira na manutenção da escola. Esse dinheiro extra, embora quantitativamente não fosse muito significativo, faz uma diferença enorme quando se trata de comunidades carentes.



Foto: Adelmo Iurczaki, 2007.

#### Foto 6: Depósito de lixo no Acampamento 1º de Agosto

O trabalho com o tema gerador “lixo” trouxe mudanças na realidade da comunidade. Assim, verificou-se que o mérito principal do trabalho foi, nas palavras de uma educadora da escola, “inserir eles [os educandos] na realidade do acampamento, e mostrar o mundo para eles através de jornais e notícias do dia-a-dia, eu pego livro para ter os conteúdos, mas o mais importante são as pesquisas que eles fazem”. (Educadora N)

Dessa forma, a importância do trabalho com Temas Geradores na escola em questão residiu no fato de que a comunidade participou efetivamente da construção do conhecimento e da transformação da realidade. Partiu-se das necessidades coletivas da comunidade, que decidiu o que seria mais importante para o trabalho na escola, e os resultados foram visíveis e, principalmente, “usáveis”. Trata-se de uma forma de trabalho pedagógico que integra a comunidade aos trabalhos desenvolvidos na escola e incute nela (na comunidade) a responsabilidade, uma vez que a própria comunidade poderá avaliar os resultados que, com certeza, se refletem em conscientização. Conforme afirma Freire, “por isto é que a educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo”. (FREIRE, 2005, p. 86).

Os educadores consideram que a educação voltada às necessidades da comunidade integra comunidade e escola e traz mudanças à comunidade, e isso, sem dúvida, valoriza o trabalho do educador e estimula o debate a respeito dos problemas enfrentados, buscando-se soluções para os mesmos. Foi assim que o

trabalho foi desenvolvido na escola estudada, conforme o depoimento de uma educadora: “a implantação a partir da necessidade, olhando o que a comunidade precisava, percebemos através dos questionamentos que o problema é o lixo”.  
(professora I)

O trabalho fundamentado nos grupos de base que existem no acampamento, que também é estendido para a escola, por meio da organização em grupos – os chamados Núcleos de Base (NBs) –, mantém a organicidade da comunidade e da escola. Isto facilitou o trabalho, apontado como ponto positivo:

Cada professor trabalhava nas disciplinas e nos conteúdos. Foi feita reunião entre representantes da escola e NBs e direção e professores, nos debates os levantamentos dos dados, foi trabalhado em sala e depois em forma de gincana. (Professora I)

Os alunos são mais críticos, devido à organicidade da comunidade. As NBs trabalham coletivo e disciplina, todos querem voltar a trabalhar com Temas Geradores, no entanto as dificuldades atrapalham. (Professora N)

A organização do acampamento possibilita um trabalho contínuo e com eficiência na divulgação e nas ações propostas e desenvolvidas na escola e no acampamento. A participação dos pais se torna mais significativa, até porque a escola representa uma extensão da comunidade. Além disso, na visão da própria comunidade, o trabalho com os alunos na escola prepara-os para o trabalho nos NBs, o que torna o trabalho com Temas Geradores significativo para todos.

Os pais são presentes o tempo todo, em tudo... (Professora N)

Foi conscientização a partir do espaço da escola, trabalhos, participação nos processos de reciclagem, projeto de lugar apropriado para colocar o lixo, mutirões, criou uma sala, um barracão para o lixo reciclado, e tudo... (Professora I).

As atividades desenvolvidas, na avaliação dos professores, trouxeram resultados que levou a “descobrir, a partir desse trabalho, que é um caminho para cada problema com o tema gerador” [...] “Acredito que é um caminho, ele trabalha exatamente com aquilo que a comunidade precisa” (Professora S).

E quanto ao aluno, segundo a professora, o aspecto positivo é que ele tem clareza do que ele quer e do que precisa, então ele irá trabalhar para a melhoria de sua vivência e da sua educação:

Trabalha a visão dele, caminha, ele tem um objetivo, paradigma da Educação do Campo e da reforma agrária, ele tem tudo isso na sua mente, ele sabe que a educação é o caminho para a conquista, para a libertação, o interesse voltado para o campo, enquanto na cidade se encontra alunos desanimados. (Professora Sa)

A partir dos Temas Geradores, pode-se trabalhar todos os temas e atividades relacionadas, como apontam os professores:

Poemas, poesias, montagem de teatros, jograis [...] Animados [...] com os temas que vai envolver com a parte orgânica [...] Sempre atribuído ao novo, desenvolve-se pesquisas, montagem de cartazes, evoluções, buscando a melhora das salas de aula, das ruas [...] O que pode contribuir para o desenvolvimento? Debate em sala, teatro limpeza, uso de elementos naturais [...]

A continuidade do projeto com Temas Geradores está presente na vontade da maioria dos educadores: segundo eles, os “objetivos foram atingidos, não se deu continuidade... mas... as expectativas foram atingidas, a comunidade se envolveu... Foi construído um depósito... É conduzido o lixo para a indústria, para a reciclagem”. Os professores acreditam que o caminho para o trabalho significativo na escola, tanto para o educando como para o educador, reside no trabalho com Temas Geradores, uma vez que a “turma tem interesse de desenvolvimento, na

cidade abandonam a escola, a escola não atende às necessidades dele, pela tecnologia, não sei” (Professora Sa). Segundo essa professora,

A tentativa deu resultado. Com certeza, não é tão fácil, tão simples, não só na Escola Itinerante, mas na escola fixa, acho que ele atendia melhor às necessidades do aluno, acho que o tema gerador é um dos melhores caminhos. (Professora Sa)

### **5.7 A Escola Itinerante e o Tema Gerador no estado do Paraná**

A Coordenação da Escola Itinerante tem colocado que a proposta com Temas Geradores é um trabalho que tem suas vantagens, mas, ao mesmo tempo, tem os problemas que são inerentes ao próprio processo de instalação da escola e de manutenção de um projeto novo de ensino-aprendizagem, com uma comunidade que está em constante movimento. Conforme já pontuamos, o que há em comum na comunidade é a necessidade de sobrevivência, e a perspectiva de vida é o sonho da terra. Somente esses fatores é que fazem com que a comunidade permaneça unida. Esta comunidade é dependente, basicamente, do Estado, que, conforme uma coordenadora da Escola Itinerante, não tem conseguido dar conta de forma satisfatória dessa obrigação:

Somente o governo se compromete, mas na hora de fazer a parte dele, não dá conta da totalidade. Por exemplo, os educadores foram contratados no mês de maio, a escola estava acontecendo, o governo confia em nós e diz que tem muito a aprender conosco, porque, para ele nós estamos fazendo a escola dessa forma, é fácil, nós estamos aqui desde o início do ano e o governo só está contratando agora. Diz que apóia a escola e está se empenhando para que todos os alunos tenham escola, mas ao mesmo tempo está realizando despejo de companheiros. (Professora G)

Em relação aos investimentos do Estado, “a escola pública de qualidade necessita de investimentos, mas o governo não está investindo o que deveria com estes alunos itinerantes” (Professora G).

Para a Coordenação da Escola Itinerante, avanços vêm acontecendo a cada novo encontro com os representantes do Estado. Uma das dificuldades encontradas nesse sentido é ser atendido pelo Núcleo de Laranjeiras do Sul através da Escola Base, uma vez que não há telefone nem na Escola Itinerante, nem na Escola Base, o que dificulta a comunicação.

Avançamos ao reunir representantes dos Núcleos de Educação para uma conversa com os representantes da SEED. Nós estamos subordinados ao Núcleo de Laranjeiras do Sul, mas somos atendidos também pelo núcleo de Cascavel. (Coordenadora G)

Outra dificuldade reside no sistema de avaliação, que é diferenciado nos dois níveis de ensino: com os alunos de 1ª a 4ª séries, já se realiza o registro da avaliação por meio de parecer do educador, o que não acontece com os alunos de 5ª a 8ª séries. Porém, em relação aos alunos de 1ª a 4ª séries, observa-se uma grande dificuldade no entendimento dos pais dos alunos quando recebem a transferência ou verificam o boletim: como não há registro de notas (em termos numéricos), os pais têm dificuldade em mensurar o quanto seus filhos aprenderam ou, ainda, têm a sensação de que seus filhos não estão aprendendo. Isso demonstra que a nota está cristalizada no ideário de educação do país. Na rede pública estadual de ensino, não existe uma abertura para o uso dos pareceres.

Outra dificuldade, sentida principalmente quando o aluno é transferido, consiste no trabalho por ciclos: “os ciclos também pressupõe idade; no entanto,

quando este aluno é transferido, como que fica? Os pais não aceitam porque não conseguem expressar a qual série o filho está”. (Coordenadora G)

A coordenadora atribui todas essas dificuldades às questões políticas que, para ela, vêm antes das questões pedagógicas. Muitas vezes, projetos ficam engavetados, ou não se dá continuidade ao trabalho iniciado. Esta, infelizmente, é uma prática comum em todos os locais. Ainda segundo a coordenadora, sem a consciência política dos governantes para trabalhar em benefício do povo, principalmente do mais necessitado, e sem a consciência do povo para cobrar dos políticos, não é possível avançar. Assim,

As questões políticas são decisivas nas questões de organização pedagógica. Tinha-se pensado em instituir a educação em ciclos, o projeto já estava avançado. No entanto, o que aconteceu? Mudaram o secretário [Secretário de Educação de Rio Bonito do Iguaçu] e tudo parou; assim, não conseguimos avançar. (Coordenadora G)

Para a coordenadora, os educadores deveriam se envolver mais, deveriam ser do Quadro Próprio do Magistério do Paraná. Sendo funcionários efetivos e de carreira, poderiam permanecer na escola e desenvolver um trabalho a longo prazo, o que não acontece. De fato, verificamos, no quadro de educadores da escola em análise, que não havia nenhum professor efetivo. Porém, segundo a coordenadora G, “este ano foi realizado um curso já na semana pedagógica para facilitar o trabalho. Há um envolvimento maior dos educadores em relação a místicas e aos momentos de politização dentro do MST. Os professores estão mais conscientes”. Segundo ela, ainda há rotatividade de professores, mas “não com tanta frequência como antes”, o que demonstra que há um maior interesse por parte de alguns educadores em desenvolver um projeto diferenciado na Escola Itinerante.

Ficou evidente, na fala dos entrevistados, que o trabalho com Temas Geradores foi muito importante para a escola e para a comunidade. A maioria afirmou que, apesar dos problemas da distância em trabalhar na Escola Itinerante, os alunos apresentam vontade e são participativos nas ações da escola, o que, para o desenvolvimento do trabalho com temas, foi decisivo. Segundo os entrevistados, a comunidade participa das ações desenvolvidas na escola, e o trabalho com Temas Geradores, se bem planejado, dá melhores resultados em escolas dos acampamentos. Porém, todos ressaltam a necessidade de preparar os professores para pôr em prática essa proposta e, principalmente, de comprometê-los com a efetivação desse modelo popular de educação.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos neste trabalho que o MST é um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil e com isso tem incentivado as transformações políticas e econômicas em nosso país.

Mas, mais importante que isso é as ações educativas que vem sendo desenvolvidas pelo movimento, o qual através de suas lideranças vem buscando através de projetos inovadores, contribuir para a erradicação do analfabetismo nas comunidades rurais de forma consciente, politizando seus educandos para a transformação.

Um destes exemplos são as escolas itinerantes que têm um importante papel social junto às comunidades em que estão instaladas e realizam significativas experiências educacionais, no entanto as escolas itinerantes como escolas públicas são muito carentes de recursos financeiros e de material didático e pedagógico.

Apesar do trabalho realizado pelos educadores não há uma conscientização de toda a população, devido à diversidade de interesses que existem no grupo de sem terras, da mesma forma entre os educadores há diversidade nos interesses destes.

Fator este que dificulta a seqüência da proposta e a introdução de novas idéias para o trabalho educativo. Os educadores também são resistentes a propostas inovadoras, gostam aderem, mas não buscam o referencial teórico da proposta, “querem as atividade e a parte prática”<sup>18</sup>.

No entanto, sabemos que o trabalho da escola itinerante e o trabalho do MST em relação à educação têm sido muito válidos para toda a sociedade, este tem conseguido mobilizar de forma organizada seus representantes e ao mesmo tempo consegue o apoio da sociedade de forma geral nas suas ações.

A organização dos movimentos sociais principalmente do MST causa um impacto grandioso nos governantes e na sociedade em geral, o movimento tem uma rede de organização que pode ser considerada infalível e se tem desenvolvido

novas experiências de organização em torno de aprimorar a organização desde a base até seus principais dirigentes.

Ao mesmo tempo em que notamos características importantes no movimento dos trabalhadores, poderia dizer que existem, no entanto, muitas fragilidades na organização e nas ações implementadas no movimento, sabemos que o movimento e a educação do campo são recentes na história do Brasil, e que as experiências são colocadas em prática visando sua melhoria, mas, nem todas dão certas, da mesma maneira que nem todos que estão no movimento estão imbuídos das melhores idéias e intenções, muitos são aproveitadores da situação em que se encontram as pessoas acampadas.

O Estado não tem assumido a responsabilidade da forma com que deveria, a escola de uma comunidade carente é da mesma forma carente, e toda a luta e manifestação realizada têm sensibilizado o governo, no entanto não tem atingido todos os objetivos, uma vez que a maioria das ações fica na falácia dos administradores, fala-se muito se age pouco. Há necessidade de maiores investimentos do estado nas escolas itinerantes na aquisição de livros, na melhoria das condições físicas, na distribuição de materiais paradidáticos de apoio aos professores e alunos.

Percebemos que não há incentivo para os movimentos populares por parte das instituições governamentais e principalmente a mídia faz um trabalho de contestação destes movimentos em favor dos grandes latifundiários e do grande capital o que dificulta ainda mais a mobilização e a obtenção de recursos e aprovação de projetos do legislativo.

No entanto, a luta dos movimentos sociais através do MST na busca de uma sociedade melhor é incessante seus representantes têm na forma que lhes é permitido lutado por uma educação de qualidade e justa que venha a transformar a realidade, mas a forma com que está amarrada ao sistema não lhes permite avanços significativos em pouco tempo.

Os educadores das escolas itinerantes tem, na medida do possível, sido grandes representantes da transformação e da educação popular, que visa esta

---

<sup>18</sup> Coordenadora da Escola Itinerante, em entrevista.

transformação, e com certeza toda a conquista tem sido de muita valia na transformação da realidade de uma parte da população e que com certeza é a mais sofrida “o MST é uma gota d’água mas está fazendo sua parte”<sup>19</sup> na transformação desta triste realidade.

Os professores de 5ª a 8ª séries devem realmente assumir o compromisso com a escola, com as classes populares, com os sem terra, só assim a escola acontecerá, de outra forma ficará da mesma maneira em que estamos vivenciando, é necessário pessoas engajadas com coragem para seguir em diante na luta por um Brasil melhor, mais justo, solidário e humano.

Falta o entendimento dos professores de 5ª a 8ª séries a respeito do trabalho com temas geradores, a partir do momento em que estes iniciem o trabalho, com o conhecimento do mesmo, certamente a transformação acontecerá. Um tema que foi trabalhado na escola a partir da problemática da escola tem seus resultados práticos perceptíveis, o espaço para o recolhimento do lixo esta no acampamento, em momento em que se fala tanto em reciclagem em diminuição da produção de lixo e de poluentes, na prática está demonstrado o resultado, quem sabe hoje os alunos que estão ingressando na escola as novas famílias que estão chegando ao acampamento depositem o lixo neste local por perceber o hábito da maioria dos moradores de lá, mas para aqueles que fizeram acontecer, a partir do tema gerador e do trabalho na escola, este simples gesto constitui um marco na história do acampamento, assim defendemos que outros marcos devem existir, e só existirão a partir de uma educação transformadora, conscientizadora, com a participação de todos, com o engajamento dos professores e da comunidade e políticas governamentais voltadas às classes trabalhadoras.

Através da escola do MST tem se buscado uma melhoria na qualidade de vida, demonstrados no incentivo ao consumo de alimentos saudáveis, o cuidado com a natureza no cultivo de alimentos orgânicos e ações em defesa do meio ambiente na recusa da industrialização agrícola predatória e indiscriminada.

No entanto apesar deste enorme esforço em trabalhar de forma diferente da qual vem se trabalhando e de mudança de hábitos educacionais, caracteriza-se como uma das dificuldades o fato dos educadores não serem preparados pelas

---

<sup>19</sup> Educador em entrevista.

universidades para o trabalho com as classes populares, desta forma nem todos tem a disponibilidade de trabalhar nas escolas mais periféricas, no caso de acampamentos e assentamentos.

O fato de a escola ser itinerante para os professores de 5ª a 8ª série, não atende as expectativas dos educando de 5ª a 8ª série, uma vez que os professores não fazem parte do acampamento e não têm a mesma disponibilidade de mudança de município, no caso da maioria dos professores, diferentes dos educadores de 1ª a 4ª série que são do próprio acampamento, e o acompanharão em suas andanças caso haja, assim a escola itinerante não tem sentido para os educandos de 5ª a 8ª série uma vez que os educadores não irão participar da mudança caso essa venha a acontecer.

O trabalho com temas geradores, nas turmas de 5ª a 8ª séries não avançou o suficiente para que pudesse ter continuidade, mas a experiência pedagógica proporcionada pela ação desencadeada pela experiência de trabalho com temas geradores na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, possibilitou a reflexão e o recomeço das atividades de forma que com o passar dos anos certamente, e acreditamos nisso, teremos o trabalho baseado em experiências populares como o principal recurso pedagógico nas escolas da classe trabalhadora, e neste momento grandes conquistas já houveram e que, com certeza a gota d água, a parte insignificante de uma experiência “fracassada” virá a contribuir para o sucesso de outras escolas e outros “companheiros”.

Algumas questões ainda deveriam ser trabalhadas e investigadas no acampamento do MST, como a manutenção do professor no acampamento para que este pudesse acompanhar o trabalho por um tempo maior, e também para que viesse a acompanhar o acampamento caso este mudasse. Desencadear um trabalho junto aos pais para demonstrar a importância do trabalho com temas geradores e da mesma forma observar o que estes vêm sentindo com este trabalho nas séries iniciais, quais as mudanças proporcionadas. A implantação dos ciclos de forma a atender a todos os alunos, e a observação dos resultados práticos, para a posterior avaliação desta proposta de trabalho em ciclos.

Com o tempo novos educadores serão formados nas universidades que vem desenvolvendo o trabalho baseado nas classes populares, quem sabe com

estes educadores comprometidos com a causa dos menos favorecidos não tenhamos melhorias nos resultados e as ações realmente venha possibilitar a implantação de todas estas ações pensadas e iniciadas na escola itinerante.