

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

**A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INCIDÊNCIA NOS
PROCESSOS FORMATIVOS QUE A SUSTENTAM: UMA ANÁLISE ACERCA
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA NA UNIOESTE**

ALEX VERDÉRIO

CASCADEL, PR
2011

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

**A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INCIDÊNCIA NOS
PROCESSOS FORMATIVOS QUE A SUSTENTAM: UMA ANÁLISE ACERCA
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA NA UNIOESTE**

ALEX VERDÉRIO

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

Orientadora:

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

CASCADEL, PR
2011

Ficha catalográfica
Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

V593m Verdério, Alex
A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE. / Alex Verdério.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011.

210 f. ; 30 cm

Orientador: Profa. Dra. Liliam Faria Porto Borges
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Bibliografia.

1. Educação do Campo - EdoC. 2. Movimentos sociais populares do campo – MSP'sdoC. 3. Luta de classes. 4. Formação de educadores. 5. Processo formativo. I. Borges, Liliam Faria Porto. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 370.91734

Bibliotecária: Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INCIDÊNCIA NOS
PROCESSOS FORMATIVOS QUE A SUSTENTAM: UMA ANÁLISE DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA TERRA DA UNIOESTE

Autor: Alex Verderio

Orientadora: Liliam Faria Porto Borges

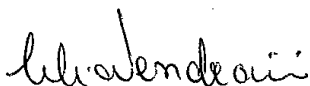
Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Alex Verderio aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 01/04/2011

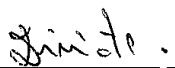
Assinatura:
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:



Profa. Dra. Célia Regina Vendramini



Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às camponesas e aos camponeses, em especial aos que atuam no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com quem tenho aprendido e compreendido a necessidade de lutar por uma educação que esteja atrelada às perspectivas da classe trabalhadora em luta.

AGRADECIMENTOS

A ocasião de agradecimento, no final desta trajetória, sugere resgatar os elementos que possibilitaram sua conquista. Essa dissertação constitui-se como fim de um momento e começo de outro. Momento de fim, por expressar a síntese provisória de minha formação, que para além do mestrado, tem suas bases nas relações que venho constituindo com os inúmeros camaradas que encontrei e que foram fundamentais para a chegada até aqui. Momento de começo, por trazer a possibilidade e responsabilidade de atuar nas lutas da classe trabalhadora, sobretudo, dos povos do campo, pela garantia dos direitos que lhes são negados, agora, em outro patamar. Neste sentido, meus sinceros agradecimentos.

Ao meu pai Domingos e à minha mãe Luiza que com muito sacrifício sempre se empenharam para minha formação, sendo exemplos tanto na vida, como na militância da luta social.

Aos meus irmãos Adriano, Anderson, Alessandro e Andréia, e ao meu sobrinho Jian Lucas, com os quais desde cedo, nos conflitos e nas alegrias da vida familiar aprendi a viver em coletividade.

Aos meus avós Irma e Sabino, com os quais, por um tempo, morei e que muito influíram em minha formação.

À Tia Lúcia (em memória) com quem tive o prazer de tomar o gosto pelo estudo.

À Janaíne que tem se transformado em uma indispensável companhia, compreendendo e contribuindo, sobretudo com sua presença em minha vida.

Às Companheiras e aos Companheiros da COPAVI, os quais contribuíram com minha formação e militância.

Às crianças da COPAVI, os Sem Terrinhas com os quais aprendi a ser educador.

À Turma Antonio Gramsci que durante quatro anos, se constituiu como o espaço de vivência coletiva, de discussões, de conflitos e de alegrias, no qual nos formamos como pedagogas e pedagogos do campo, e militantes da Educação do Campo.

Ao GPPS, em especial às camaradas Francis e Maria Lucia que muito ajudam na compreensão teórico-prática nos momentos de estudo e de discussões acaloradas.

À minha orientadora Liliam, grande camarada de estudo, de luta, com quem foi possível construir interlocução fraterna sobre as angústias, as dúvidas, os entendimentos... Compartilhando as conquistas das inúmeras páginas escritas, das discussões e encaminhamentos tanto da pesquisa, da caminhada acadêmica, da militância, enfim, da vida.

À Viviam que, dentre suas inúmeras demandas, assumiu a tarefa de fazer as correções necessárias ao texto que, muitas vezes, se enrolava nas vírgulas e no desafio de tornar letra as reflexões e os entendimentos forjados.

Ao Paulo Porto, ao Netinho, ao Caetano e à Laura, que juntamente com a Liliam e a Viviam me receberam como o “agregado” nos almoços, nas festas, na vida familiar, apoiando-me nos momentos de angústias e de solidão da vida acadêmica.

À Salete, à Mari, à Eolanda e ao Alcione, que comigo compõem o Coletivo Político-Pedagógico de acompanhamento aos cursos de Pedagogia para Educadores do Campo Turma Nadja Krupskaja e Licenciatura em Educação do Campo da UNIOESTE, camaradas estas de militância que numa tarefa árdua, instigante e desafiante tem se posto a pensar, propor e fazer a formação dos educadores do campo vinculada à luta e necessidades dos Movimentos Sociais Populares do Campo.

Às Turmas de Pedagogia da Terra Nadja Krupskaya e de Licenciatura em Educação do Campo, que no decorrer desde estudo deram muito trabalho, e muita alegria, ampliando os desafios e também as conquistas no âmbito da formação de educadoras e educadores do campo.

Aos colegas da Turma de Mestrado que atentamente leram e deram muitas contribuições para o presente estudo.

À equipe e aos educadores do PPGE que tem se empenhado em garantir a pós-graduação na Universidade pública e gratuita, com muita dedicação e responsabilidade. Especialmente à Sandra que, para além de sua tarefa, não medindo esforços, estando sempre lá, para lembrar e garantir os prazos, que por descuido poderiam ter sido perdidos.

À CAPES pela disponibilização de bolsa de estudos o que determinou a possibilidade de elaboração deste trabalho, assim como a de realização do mestrado.

Às pedagogas e aos pedagogos formados na Turma Antonio Gramsci: Cida, Erinalva, Sandra, Salete Mariani, Sônia, Alessandro, Hélio, João, Paulo e Seu Silvio que retornaram os questionários de pesquisa.

Às professoras e professores que prontamente se dispuseram em colaborar através dos questionários de pesquisa.

À Janete, coordenadora do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo turma II e, à Evanilde, da divisão de projetos da Pró-reitoria de Graduação, companheiras que possibilitaram o acesso irrestrito aos documentos referentes ao processo de criação, configuração e reconhecimento do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE.

Às educadoras que se dispuseram em colaborar na construção e análise deste estudo: à Conceição com quem tive o prazer de conviver deste a graduação e que tem contribuído na compreensão da Educação Popular; à Célia que prontamente se dispôs em analisar o trabalho, mas que antes disto através de seus escritos tem contribuído na elaboração; e à Edaguimar que desde a banca de entrevista para entrada no PPGE e nos Seminários de Pesquisa teve participação ativa no processo da reflexão e da escrita.

Ao coletivo do Setor de Educação do MST/PR, no qual, nestes últimos anos, temos avançado, e muito, tanto na reflexão como na prática de uma educação que esteja vinculada às perspectivas da classe trabalhadora em luta.

Enfim, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que na luta e pela luta tem me proporcionado a possibilidade de estudo e, de aprofundar questões referentes à educação dos povos do campo que, e também através da luta vem construindo uma educação da classe trabalhadora vinculada às perspectivas de emancipação humana.

RESUMO:

Esta dissertação trata da formação de educadoras e educadores do campo em cursos de graduação e, para tanto, toma como objeto de estudo o Curso de Pedagogia da Terra na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Turma Antonio Gramsci. Tem por referência a materialidade da Educação do Campo – EdoC, na perspectiva de analisar os processos formativos, delineados na tensão exercida sobre o Estado burguês, para que o mesmo garanta a universalidade do direito à educação também aos sujeitos do campo. A presente pesquisa considerou a proposição, a criação e a configuração do curso de graduação de Pedagogia para Educadores do Campo, Turma I, da UNIOESTE e essa perspectiva de análise permitiu compreender a trajetória da EdoC considerando sua história, suas bases teóricas e suas práticas na formação de educadoras e educadores do campo, cujo processo se desenvolveu neste curso de graduação, organizado a partir do regime de alternância que consiste no tempo/espço escola-curso e tempo/espço comunidade-escola do campo. O objeto de estudo foi se ampliando à medida que foi se identificando com a luta de classes. Nesse sentido, a trajetória da presente pesquisa permitiu entender a luta por uma EdoC, como uma proposta que vem sendo materializada através da luta coletiva e do fazer educativo dos povos do campo, através dos Movimentos Sociais Populares do Campo – MSP'sdoC, em busca da garantia de direitos. Esse panorama leva-nos a refletir sobre os processos nos quais os povos do campo se efetivam como protagonistas, processos estes que, a partir da vivência coletiva no contexto da luta de classes, explicitam seu caráter formativo. A presente dissertação está organizada em três capítulos sendo que, no primeiro, a elaboração perseguiu a caracterização do movimento da realidade que gerou e tem gerado a luta por uma EdoC, exercício que permitiu a formulação de algumas balizas que foram denominadas como marcos da EdoC e que, posteriormente, produziram um contorno necessário para compreender a trajetória e a atualidade da luta por uma EdoC no Brasil. No segundo capítulo, o caminho da elaboração passou por identificar a concepção de formação que orienta a EdoC sob o ponto de vista dos MSP'sdoC, que se firma fundamentalmente na concepção da Educação Popular e da Pedagogia Socialista Soviética. No terceiro capítulo, pautando-se na experiência da turma em questão, buscou-se no processo de proposição, criação e configuração do curso, elementos que configuraram o processo formativo. A título de considerações foram retomados a trajetória da formação de educadores do campo no Paraná e os principais elementos sobre o processo formativo desencadeado para formação da Turma Antonio Gramsci, o que permitiu o posicionamento em defesa e em luta pela consolidação de uma proposta de formação de educadoras e educadores do campo em cursos de graduação.

Palavras chave: Educação do Campo – EdoC, Movimentos Sociais Populares do Campo – MSP'sdoC, Luta de Classes, Formação de Educadores, Processo Formativo.

ABSTRACT

This dissertation is about the formation of land educators in graduation courses, to do so, it takes as study object the Pedagogy of the Land Course at State University of the West of Paraná – UNIOESTE, Antonio Gramsci Group. It has as reference the materiality of the Land Education - LE, in the perspective to analyze the formative process, outlined on the tension exercised on bourgeois state, so that it ensures the universality of the rights to education also for the people from the land. The present research considered the proposition, the creation and the configuration of the graduation course of Pedagogy for Educators of the Land, Class I, from UNIOESTE and this analyzes perspective allowed the comprehension of the trajectory of the LE, considering its history, its theoretical bases and its practices on the formation of the land educators, whose process was developed in this graduation course, organized from the regime of the interchange that consist in time/space course-school and time/space community-school of the land. The study object was getting enlarged in the dimension that was being indentified with the class struggle. In this way, the trajectory of the present research permitted understand the fight for an LE, as a propose that is being materialized through the collective struggle and the education practice of the people from the field, through Popular Social Movements from the Land - PSML, in the perspective to ensure rights. This panorama make us reflect about the process that population from the land have been effected as protagonists, process that, from the collective experience in the context of classes struggles, explicit their formative character. This dissertation is organized in three chapters. In the first one, the elaboration followed the characterization of the movement of the reality that generated the struggle for an LE, achievement that permitted the formulation of some goals that were denominated as boundaries of LE, that later, produced a necessary contour to comprehend the trajectory and the actuality of a struggle for an LE in Brazil. In the second chapter, the way of elaboration passed to identify the conception of formation that orients the LE underneath the point of view of PSML, that gets fundamentally firmed in the conception of Popular Education and the Pedagogy Soviet Socialist. In the third chapter, based on the experience of the referent group, it was researched the process of proposition, creation and configuration of the course, elements that set the formative process. Under these considerations were retaken the trajectory of land educators formation from Paraná State and, the main elements about the formative process, unleashing for the formation of Antonio Gramsci Group, the point that permitted the positioning in defense and in struggle for consolidation of a formation propose of land educators in graduations courses.

Key words: Land Education - LE; Popular Social Movements from the Land - PSMF; Class Struggle; Formation of educators; Formative Process.

Disparada

*Prepare o seu coração prás as coisas que eu vou contar
[...] Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar
Aprendi a dizer não, ver a morte sem chorar
E a morte o destino tudo, a morte o destino tudo
Estava fora de lugar, eu vivo pra consertar
Na boiada já fui boi, mas um dia me montei
Não por um motivo meu ou de com quem comigo houvesse
Que qualquer querer tivesse porém por necessidade
[...] Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
E nos sonhos que fui sonhando as visões se clareando
As visões se clareando, até que um dia eu acordei
[...] Se você não concordar, não posso me desculpar
Não canto pra enganar, vou pegar minha viola
Vou deixar você de lado, vou cantar em outro lugar.
[...] o mundo foi rodando nas patas de meu cavalo
E já que um dia montei agora sou cavaleiro
Laço firme, braço forte de um reino que não tem rei.*

(Geraldo Vandré e Théo Barros)

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 01: Distribuição percentual da população residente segundo localização do domicílio - Brasil 1980 / 2010	75
GRÁFICO 02: Distribuição percentual da população residente por localização do domicílio segundo as grandes regiões - Brasil 2010.....	76
GRÁFICO 03: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por localização do domicílio segundo as grandes regiões - 2007	78
GRÁFICO 04: Taxa de escolarização líquida por nível de ensino segundo a localização de domicílio - Brasil / 2007	79
GRÁFICO 05: Índice de adequação idade e anos de estudo para a faixa de 9 a 15 anos segundo as grandes regiões - 2007.....	80
GRÁFICO 06: Taxa de distorção idade-série por nível de ensino segundo a localização da escola - Brasil / 2007.....	81
TABELA 01: Atos de criação e configuração do curso	152
TABELA 02: Período de realização do curso de Pedagogia da Terra – Turma Antonio Gramsci	157
TABELA 03: Desenho curricular do curso.....	158
TABELA 04: Organização Curricular por Eixo	159
TABELA 05: Distribuição das disciplinas por ano e etapa	161

LISTA DE SIGLAS

ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural
ALN – Ação Libertadora Nacional
AIA – American International for Economic and Social Development
ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
ADR – Agente de Desenvolvimento Rural
ADUNIOESTE – Associação Docente da UNIOESTE Seção do ANDES Nacional
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APEART – Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB's – Comunidades Eclesiais de Base
CCH – Centro de Ciências Humanas
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFFAS – Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CITLA – Clevelândia Industrial e Territorial Ltda
CNA – Confederação da Agricultura e da Pecuária do Brasil
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
CONTAG – Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
COPAVI – Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória Ltda
COPEL – Companhia Paranaense de Energia
COU – Conselho Universitário
CPA's – Cooperativas de Produção Agrícola
CPC – Centro Popular de Cultura

CPS's – Cooperativas de Prestação de Serviços
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRAB's – Comissões Regionais dos Atingidos por Barragens
CRABI – Comissão Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu
CRESOL/BASER – Cooperativa de Crédito Rural com Integração Solidária
CT's – Cooperativas de Trabalho
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DEL – Departamento de Ensino Fundamental
DER – Departamento de Educação Rural
DES – Departamento de Ensino Superior
DESER – Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais
DETEPA – Departamento de Teologia e Pastoral
EdoC – Educação do Campo
DR-CUT – Departamento Rural da Central Única dos Trabalhadores
ELAA – Escola Latina-Americana de Agroecologia
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
EUA – Estados Unidos da América
FAEP – Federação da Agricultura do Estado do Paraná
FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e das Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FUNDEP/ DER – Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região de Celeiro
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
GPPS – Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IEEP – Instituto Equipe de Educadores Populares
ICA – Instituto de Ciências Agrárias
IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro
INBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra
MCP – Movimento de Cultura Popular
MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MLST – Movimento de Libertação dos Sem Terra
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
MMTR – Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MPC – Modo de Produção Capitalista
MSP – Movimento de Cultura Popular
MSP'sdoC – Movimentos Sociais Populares do Campo
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NB's – Núcleos de Base
Ong's – Organizações Não Governamentais
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PEART – Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social do Transporte
SETI – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SINTIOESTE – Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino Superior do Oeste do Paraná
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL – Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul
TAC – Técnico em Administração de Cooperativas
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFTPR – Universidade Federal Tecnológica do Paraná
ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Brasil
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I: Por Uma Educação do Campo: trajetória, articulação, luta, proposição e fazer acontecer dos povos do campo	29
1.1. MARCO PRIMEIRO: um campo em movimento.....	33
1.2. MARCO SEGUNDO: o direito à educação	48
1.3. MARCO TERCEIRO: a Educação do Campo e a Educação Popular	52
1.4. MARCO QUARTO: Educação Rural no Brasil.....	64
1.5. MARCO QUINTO: a exclusão educacional no campo brasileiro e a disputa em torno da Educação do Campo	75
1.6. MARCO SEXTO: a luta por uma Educação do Campo e a atuação do Estado burguês.....	89
1.7. MARCO SÉTIMO: Trabalho e Educação do Campo	93
1.7.1. A nova conformação do mundo do trabalho.....	93
1.7.2. Trabalho, Cooperação e Educação do Campo	98
1.8. UM CONTORNO NECESSÁRIO: apontamentos sobre a trajetória e a materialidade da Educação do Campo.....	102
CAPÍTULO II: Processos formativos na trajetória da Educação do Campo: rumo a uma perspectiva de formação humana sob a ótica dos trabalhadores	107
2.1. O MST e seu projeto educativo	111
2.2. A formação de educadoras e educadores do campo no projeto educativo do MST	120
2.3. A luta por uma Educação do Campo no Paraná.....	125
2.4. Por uma formação humana sob a ótica dos trabalhadores.....	133
2.5. Processos formativos no contexto da Educação do Campo.....	137
2.6. Retomando o “fio da meada” em seu nexos com o todo	140

CAPÍTULO III: Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci: configuração de um processo formativo	144
3.1. A formação de educadoras e educadores do campo na UNIOESTE: criação e configuração do curso de Pedagogia para Educadores do Campo .	146
3.2. O Projeto Político Pedagógico e sua concretização na Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci.....	156
3.3. Esforços de reflexão sobre o vivido	169
3.4. Com a voz os sujeitos do processo	174
3.5. O processo formativo no curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE ...	182
 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Para continuar uma proposição de formação de educadoras e educadores do campo	188
 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	197

INTRODUÇÃO

A realidade atual do campo brasileiro, sob a empreitada do capitalismo baseada na exploração de muitos e na produção ilimitada de riquezas para poucos, aponta para uma série de questões e inquietações, dentre as quais destaca-se a indagação acerca de qual espaço é este que, desde a invasão dos portugueses até os dias atuais tem tido papel fundamental na definição e orientação do projeto de nação, e nos aspectos que figuram toda a organização de nossa sociedade.

A partir dessa indagação, este estudo pretende de forma crítica e fundada na materialidade das lutas sociais, travadas pelas trabalhadoras e trabalhadores do campo, tratados aqui como povos do campo¹, direcionar a análise para a compreensão do aspecto educacional destes povos. Toma-se por referência a materialidade da Educação do Campo – EdoC, a partir da formação de educadores, na perspectiva de analisar os processos formativos, forjados na tensão exercida sobre o Estado burguês, para que o mesmo garanta a universalidade do direito à educação também aos sujeitos do campo, desde os anos iniciais até a graduação e pós-graduação. Para tanto, é considerada a realidade de que partem tais sujeitos, na perspectiva de garantir que os mesmos sejam de fato sujeitos dos processos educativos nos quais se inserem.

Neste sentido, ao se levar em conta a organização da sociedade brasileira, que desde os primórdios de nosso “processo civilizatório”² tem se pautado em

¹ No decorrer deste estudo será utilizada a expressão “povos do campo” para referir-se aos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora que vivem no campo. De modo geral, sob a forma histórica do capitalismo no Brasil, tais sujeitos produzem sua existência material na relação direta com a natureza, e em consequência desta, dão corpo a uma diversidade de formas sociais que se sustentam a partir da organização do trabalho familiar, tendo a terra, e a luta por esta, como principais meios para garantia de sua existência. Com tal abordagem assumem-se ainda os conceitos de camponês e campesinato, os quais serão abordados e aprofundados na sequência da reflexão.

² Ao utilizar a expressão “processo civilizatório” entre aspas, a compreensão posta é de que o território brasileiro não foi descoberto pelos portugueses, mas invadido. O que leva a questionar em que medida isto implicou em um processo civilizatório. Um dos elementos que geram tal questionamento está atrelado à vinda dos portugueses para o novo território, o que ocasionou, entre outros, o massacre dos povos originários, que neste período contava com uma população aproximadamente cinco vezes maior que a de Portugal.

uma política agrícola, que sendo um dos pilares do projeto de desenvolvimento adotado, identifica-se com a produção de uma questão agrária, que após cinco séculos de intensos embates, mostra-se longe de ser resolvida na perspectiva dos trabalhadores.

Nesse quadro de inquietações e disputas que assola o campo brasileiro, é que apontam-se como sujeitos questionadores da ordem estabelecida os Movimentos Sociais Populares do Campo – MSP'sdoC³, que a partir da organização coletiva dos povos do campo, passam a tensionar e colocar em xeque o atual estado das coisas. Atuam assim no sentido de resistência ao modo de produção capitalista, ação esta que lhes permite e impõe a necessidade de construção do novo dentro dos limites e possibilidades postos neste atual estado das coisas.

Contudo vale salientar que ao aproximar-se de tais questões assume-se a condição de sujeito deste processo. Aqui referindo-se não a uma escolha fundada no subjetivismo, mas sim na objetividade da vida, da militância política, da participação e do envolvimento objetivo em processos educativos vivenciados a partir da vinculação orgânica deste pesquisador às lutas sociais da classe trabalhadora e mais especificamente à luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Mas ao mesmo tempo em que se afirma este estudo fundado na objetividade da vida e das lutas sociais, não é possível abrir mão de afirmar também a subjetividade que é produzida nesta mesma luta e na vivência coletiva, possibilitada a partir da inserção deste pesquisador na coletividade Sem Terra⁴.

³ Ao utilizar o termo Movimentos Sociais Populares do Campo – MSP'sdoC, conforme Tilton (2006) e D'Agostini (2009), quando utilizam os termos 'movimentos sociais confrontacionais' e/ou 'movimentos de luta de classe', a perspectiva posta é a de compreender a atuação de determinados movimentos sociais classistas – neste caso os dos povos do campo – que se configuram no confronto direto com o capital, rompendo desta forma com uma postura Pós-Moderna, que ao utilizar-se do termo “novos movimentos sociais” deixa de lado a centralidade da luta de classes, e desvincula a luta destes movimentos sociais da perspectiva de um projeto de sociedade contraposto ao da sociedade capitalista.

⁴ “O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje já consagrada a expressão os *sem-terra*. Já o hífen, fica como distintivo da relação entre essa identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma.” (CALDART, 2004, p. 20).

A partir do título **‘A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE’** pretende-se, tomando por referência a proposição, criação e configuração do curso de graduação de Pedagogia para Educadores do Campo, Turma I⁵, da UNIOESTE, analisar e compreender a trajetória da EdoC, considerando sua história, suas bases teóricas e suas práticas na formação de educadoras e educadores do campo e tendo por referência o processo formativo desencadeado neste curso de graduação, constituído a partir da relação tensa entre os MSP’sdoC e o Estado brasileiro, na implementação da EdoC enquanto política pública, mais especificamente no que se refere à formação de educadoras e educadores do campo.

Dessa forma, o objeto de estudo aqui tomado está situado no âmbito da formação de educadores, mas em condições específicas, em cursos de graduação que têm como objetivo a formação de educadoras e educadores do campo e, por isso, esses cursos necessitam ser organizados em diferentes tempos e espaços. No entanto, o objeto se amplia quando identificado com a luta de classes, com a ação coletiva dos sujeitos para garantia de seus direitos, o que pode passar pelo redimensionamento das próprias condições de garantir tais direitos. Esses sujeitos estão imersos nas condições objetivas do campo brasileiro e de sua realidade específica com suas contradições, de um campo que produz muita riqueza e também muita miséria, o que inevitavelmente nos leva à totalidade do modo de produção capitalista.

Considerar o singular no contexto do geral, o específico no comum, enfim, considerar que o particular está em relação ao universal exige a tomada de consciência de que a possibilidade da abstração está intimamente ligada ao engajamento prático – tais exercícios se constituem como momentos distintos, estando, porém, integrados de forma dialética.

⁵ ‘Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci’, nome definido pelos educandos da I Turma de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE na segunda etapa do curso, um dos elementos que refletiu a constituição da identidade desse coletivo. Na sequência deste texto quando utilizada a expressão ‘I Turma de Pedagogia para Educadores do Campo’ ou ‘Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci’, em ambas as expressões a referência será a experiência da primeira turma efetivada na UNIOESTE.

Compactuando com a afirmação marxiana, situada na décima primeira Tese sobre Feuerbach, identifica-se que o estudo, a análise e a pesquisa podem levar para além da interpretação do mundo. Conforme Konder (1992, 124), considera-se que “É como se Marx tivesse dito: deixemos de interpretar o mundo e tratemos exclusivamente de transformá-lo”. Porém Konder referindo-se à Arrigo Bortolotti, entende que a intervenção transformadora do sujeito no mundo “não impede de interpretá-lo, mas permite, ao contrário, interpretá-lo melhor”. (p.124). Sendo assim, a interpretação exige uma postura ativa num mundo objetivo, no sentido de transformar ou eternizar as situações concretas deste mundo objetivo, assim como apontou Gramsci (1955), pois, “Todo homem na medida em que ativo, isto é, vivo, contribui para modificar determinados caracteres ou para conservar outros, quer dizer, tende a estabelecer ‘normas’, regras de vida e de conduta.” (*apud.*, KONDER, 1992, p.94,).

Observar o concreto como síntese de múltiplas determinações permite compreender os processos formativos nos quais estão inseridos as educadoras e educadores do campo. A prática educativa materializada nos cursos formais de graduação para educadoras e educadores do campo permite a formulação da seguinte hipótese: as práticas da EdoC configuram a síntese de processos formativos outros que perpassam desde a realidade do campo, enquanto espaço de resistência, a militância na luta de classes, até a organização curricular de tais práticas, seja no seu âmbito formal ou não formal.

Com esse entendimento, sintetiza-se assim a questão central da presente análise: **como os processos formativos resultantes da materialidade da EdoC incidem nos cursos de graduação para formação de educadores e educadoras do campo?**

É nesse contexto que se aponta a experiência da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, e da efetivação dos dois novos cursos – o da II Turma de Pedagogia para Educadores do Campo e da I Turma de Licenciatura em Educação do Campo – pela UNIOESTE em parceria com os MSP’sdoC, através da Via Campesina⁶, como uma rica e consistente tentativa de fazer com que o

⁶ Articulação internacional de MSP’sdoC, criada em 1993. Para maiores informações, consultar a página da organização na internet (<http://www.viacampesina.org/>). No estado do Paraná é composta por: Articulação Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais, CIMI – Conselho Indigenista Missionário, CPT – Comissão Pastoral da Terra, ELAA – Escola Latinoamericana de

Estado cumpra seu papel de financiador da educação pública e de qualidade, mas sem perder de vista a necessidade de essa mesma educação ser direcionada pelos interesses da classe trabalhadora, na perspectiva de construir sua emancipação, buscando a superação da contradição entre capital e trabalho, e fundada na socialização integral dos meios de produção.

A partir desse tensionamento, identifica-se no trato da EdoC, uma proposta que vem sendo materializada com a luta coletiva e o fazer educativo dos povos do campo na perspectiva da garantia de seus direitos, que necessariamente levamos a refletir sobre os processos nos quais tais sujeitos se efetivam como protagonistas. Processos estes que, a partir da vivência coletiva no contexto da luta de classes, explicitam seu caráter formativo.

Em termos de procedimentos metodológicos, foi realizado um esforço no sentido de abstração dos elementos que contribuíram para a análise do processo de construção histórica da EdoC no Brasil, junto ao referencial teórico produzido e às ações realizadas em duas décadas de lutas, conquistas e questionamentos, postos a partir da organização coletiva e da luta de classes travada pelos sujeitos que constituem os MSP's do C no Brasil. Assim foi realizada a revisão bibliográfica, envolvendo levantamento, seleção e estudo de bibliografia, que possibilitasse os elementos teóricos capazes de permitir a compreensão da história, das bases teóricas e das práticas da EdoC, bem como de seus processos formativos.

Com o aporte desses elementos foram formuladas as categorias centrais que, no entendimento expresso e assumido na presente pesquisa, fundamentam os processos formativos vinculados à EdoC. Na sequência buscou-se o referencial teórico que dá suporte à concepção de educação no interior dos MSP's do C: a experiência e os princípios da Educação Popular e da Pedagogia Socialista, amparados respectivamente, em Paulo Freire, Makarenko e Pistrak.

Com base nesse referencial e apoiando-se no que foi denominado materialidade da EdoC, passou-se à análise da prática de formação de

educadoras e educadores do campo, no interior dos MSP'sdoC, tendo por referência duas escolas, a Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região de Celeiro / Departamento de Educação Rural – FUNDEP/DER e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA que foram as propulsoras, no âmbito formal, da formação de educadoras e educadores do campo no Brasil.

Com tais elementos procedeu-se ao resgate histórico de constituição da Articulação Paranaense por uma EdoC e a apropriação de sua discussão, na direção de contextualizar a luta por EdoC no estado do Paraná, que apresenta em sua pauta de reivindicações, a necessidade de um curso de graduação para formação de educadoras e educadores do campo neste estado.

Em seguida, a trajetória metodológica realizada tomou a experiência da Turma Antonio Gramsci, ocorrida entre 2004 e 2008, a partir de sua constituição, da criação e configuração do curso, amparando-se nas reflexões da própria Turma, dos educadores e educadoras que efetivamente participaram da experiência e dos agentes/sujeitos/instituições participantes do projeto. O que exigiu a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, turma I, da UNIOESTE. Esse momento foi perpassado pela busca da compreensão: a) do desenvolvimento da experiência de formação de educadores, de um curso com caráter determinado a partir do regime de alternância e da presença efetiva dos MSP'sdoC; b) do desenvolvimento da experiência individual e coletiva da Turma durante o curso; c) do desenvolvimento da experiência dos educadores da universidade que participaram desta turma; d) das tensões presentes do início ao findar do curso, desde a etapa preparatória anterior ao vestibular ao ato de colação de grau da turma.

Quando analisada a experiência da Turma Antonio Gramsci, em suas características específicas, foram tomados os registros/documentos selecionados a partir do contato com os arquivos documentais do curso; o retorno dos questionários escritos direcionados aos educandos egressos; o retorno dos questionários escritos direcionados aos professores; o estudo e a análise dos

dois livros⁷ produzidos a partir da experiência da primeira turma de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE e as pesquisas⁸ realizadas que a tiveram como objeto de estudo.

A perspectiva do presente estudo está vinculada à necessidade de qualificar a inserção dos MSP'sdoC na efetivação da segunda Turma de Pedagogia para Educadores do Campo, que teve seu início em maio de 2009 e no Curso de Licenciatura em EdoC que teve seu início em abril de 2010. Com o intuito, ainda, de aprofundar a reflexão junto aos MSP'sdoC sobre os processos formativos de seus sujeitos, em específico as educadoras e os educadores, bem como sua relação com as políticas sociais do Estado brasileiro, no que se refere à EdoC.

Para sistematizar a reflexão, esta dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo busca contextualizar a luta por uma EdoC que se efetiva e considera a existência do campo na forma histórica do capitalismo, no contexto do Brasil, como campo em movimento, que apresenta distintos extratos de distintas classes sociais e, por isso mesmo, com perspectivas distintas e até mesmo antagônicas, que se materializam na concretude do campo brasileiro em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, assumir o debate sobre a EdoC pode significar a indicação de uma maneira nova de conceber o direito universal

⁷ ALMEIDA, Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz (Orgs.). **Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate.** – Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. RABELO, Amaro Korb *et all* (Orgs.). **Vivências e Práticas Pedagógicas: Sistematizando a Turma Antonio Gramsci.** Cascavel: Unioeste, 2008.

⁸ Foram quatro os trabalhos de pesquisa considerados, sendo duas monografias de especialização, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado:
 SANTOS, Franciele Soares dos. **O trabalho como princípio educativo no curso de Pedagogia para Educadores do Campo.** 2007. Monografia de Especialização – Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2007.
 GUARDA, Nara Maria da Silva Foos. **A gênese da Primeira Turma de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE – 2004/2008.** 2010. 52 p. Monografia de Especialização – Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.
 SANTOS, Franciele Soares dos. **Formação de Educadores Militantes no MST: a experiência do curso Pedagogia da Terra na UNIOESTE/PR.** 2009. 146 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
 OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno.** 2008. 481 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

à educação, para além de sua perspectiva liberal, assumindo-a no âmbito da emancipação humana, na qual os próprios sujeitos possam refletir e fazer de seus processos formativos elementos de sua emancipação plena. Ao considerar a educação que vem sendo pleiteada pelos povos do campo, fez-se necessário resgatar um debate muito produtivo que se passou entre os teóricos da educação brasileira na década de 1980, referente à Educação Popular.

Neste contexto, parte-se para análise da contraposição encontrada, advinda da organização dos camponeses (o campo como lugar de resistência), ao projeto de nação assumido, bem como se faz menção às várias formas de enfrentamento organizadas pelos povos do campo, chegando-se a uma análise detalhada da constituição e consolidação da EdoC, como instrumento de luta dos camponeses para garantia do direito à educação e de questionamento das relações estabelecidas no campo brasileiro. Assim chega-se a uma reflexão sobre a atualidade do enfrentamento no campo brasileiro, apontando o antagonismo entre o agronegócio e a agricultura camponesa, como consequência do antagonismo fundamental entre as diferentes classes sociais, sejam elas a dos detentores e a dos não detentores dos meios de produção. Nesse sentido, a reflexão segue, buscando apreender o que vem sendo empreendido pelas lutas da classe trabalhadora, particularmente as lutas vinculadas aos MSP'sdoC, que a partir das críticas já elaboradas, vai dando forma ao "novo", dentro dos limites e questionamentos que vêm sendo postos dentro do atual modelo de desenvolvimento. Para tanto, foi realizado o nexo entre a realidade da Educação Rural e a atual e recente luta por uma EdoC, que se efetiva no sentido de discutir, propor e fazer a educação dos povos do campo. A partir disso, a análise foi direcionada para a luta pelo direito dos povos do campo à educação, buscando refletir sobre o papel da luta pela EdoC, em tal contexto, e de sua pressão sobre o Estado burguês, com o intuito de que o mesmo assumira seu papel referente à educação, mas sem perder de vista o protagonismo dos povos do campo, a partir de suas organizações de luta, os MSP'sdoC.

No segundo capítulo realizou-se o aprofundamento teórico sobre a concepção de educação assumida pelos MSP'sdoC, os quais, firmados na concepção marxiana de formação humana, concebem o ser humano como fruto

das relações sociais e historicamente constituídas, no processo de produção e reprodução da vida material dos homens e mulheres que, ao transformar a realidade de sua existência, transformam-se a si mesmos. Aproximando-se, ainda, da concepção de práxis, que vincula necessariamente o fazer ao pensar, evidenciando uma unidade dialética indissolúvel entre ambos, bem como, assumindo os processos de objetivação e apropriação como elementos centrais para socialização da experiência humana acumulada historicamente, por meio de processos educativos formais e não formais, que nos dão a condição de seres humanos que vivem o agora e o hoje, de podermos intencionalizar nossas ações para transformar o mundo em que vivemos, transformando, assim, a nós mesmos e a nossas relações, na perspectiva da emancipação humana.

O terceiro capítulo passou pela análise da experiência de formação das educadoras e educadores do campo, no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, turma I, da UNIOESTE. A organização do capítulo teve por parâmetros a prática desenvolvida e o desenrolar histórico da formação de educadoras e educadores do campo na UNIOESTE, tomando por base a criação e a configuração da experiência da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci. Para tanto tomou-se o esforço coletivo de sistematização efetivado pela Turma, bem como a elaboração organizada pelos educadores do curso. Também foi feita referência aos trabalhos científicos que tomaram-na como objeto de estudo. Posteriormente foi dada voz aos sujeitos do processo, momento em que, baseado na coleta de informações, através de questionários enviados aos sujeitos e dos documentos produzidos no desenrolar do curso, buscou-se evidenciar as considerações destes que vivenciaram e deram materialidade à experiência da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci. O exercício de análise prosseguiu na direção da apreensão e compreensão dos elementos que determinaram a concretização da experiência do curso e de seu processo formativo.

A título de considerações, a partir dos vários elementos postos e analisados, foram realizados apontamentos sobre a luta por uma EdoC e os processos formativos por ela delineados, relacionando-os à formação de educadoras e educadores do campo e à sua continuidade.

No caminho de elaboração do presente estudo, optou-se pela articulação da compreensão, que foi sendo forjada nos diferentes momentos da pesquisa, aos elementos presentes na poesia popular brasileira, utilizando-se da metáfora poética como mecanismo de permitir uma maior conexão no texto como um todo. Com isso assume-se o risco que, por vezes, rondou e ameaçou as inúmeras páginas escritas, os “achados” feitos durante o processo de pesquisa, bem como a responsabilidade científica do presente estudo. Contudo, entende-se que a opção feita trouxe a condição de articular os capítulos desta dissertação. Por meio das poesias eleitas como epígrafes de cada capítulo, e da relação entre as mesmas, foram sendo expressos os entendimentos obtidos na trajetória desta pesquisa, dando ênfase à sua perspectiva científica. Vale ressaltar que esse desafio irrompeu-se com o objetivo de dar maior fluência ao texto e à exposição dos resultados obtidos e também na perspectiva de sublinhar um posicionamento perante a produção do conhecimento, perseguindo os vínculos imprescindíveis da ciência com a vida.

CAPÍTULO I

Por Uma Educação do Campo: trajetória, articulação, luta, proposição e fazer acontecer dos povos do campo

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ê ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe êsse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no tôlido
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, tôlido de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

*João Cabral de Melo Neto
(NETO, 1967, p. 15-16).*

A EdoC vem sendo constituída a partir da atuação dos povos do campo, que por meio dos MSP'sdoC de suas organizações e entidades, focaliza os anseios e as necessidades dos indivíduos, dentro da luta social. Assim, o aprendizado de direitos é possibilitado à população oprimida que vive no campo brasileiro: “[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. (CALDART, 2002a, p. 25).

A luta por uma EdoC traz à tona estes sujeitos, com suas características específicas. Entretanto, encontramos laços que os unem, e os identificam como o

povo brasileiro que vive no campo e tem sofrido na pele as marcas da opressão, discriminação e exploração impostas pelo capital, assim como as classes populares que vivem nas cidades. Por sua vez, os povos do campo historicamente têm se constituído como agentes sociais que, em movimento nos seus coletivos organizados se põem em luta. Dessa forma, o movimento por uma EdoC surge a partir da organização dos povos do campo, da mobilização dos Sem Terra, dos Atingidos por Barragens, dos Trabalhadores Rurais, dos Pequenos Agricultores, das Mulheres Camponesas, no sentido de discutir a educação dos povos do campo, como um direito, tendo por base as experiências educativas desenvolvidas no contexto da luta, o contexto do campo brasileiro e a perspectiva da educação como um dos elementos fundamentais para a emancipação humana.

No entanto, tratar da EdoC, em sua especificidade, num primeiro momento poderia ser visto como tarefa simples e elementar ou até mesmo reducionista, na qual a educação estaria relativa a apenas um determinado espaço geográfico, sendo esta limitada por uma leitura passível de ser superada por um único questionamento: seria possível uma educação específica do campo?

Ao considerar tal questão aparentemente simples, identifica-se, ao contrário, uma notável complexidade intrínseca, indicada por outras tantas questões: que campo é este? Quem são os demandadores, propositores e fazedores da EdoC? Qual educação está sendo pleiteada pelos povos do campo? Qual educação tem sido disponibilizada aos povos do campo? Que perspectivas estão postas no debate sobre EdoC? Não estaria aí, na concepção de EdoC, um gérmen da noção de educação pública em outras bases, nas quais o próprio debate sobre este direito passe a representar a possibilidade de discutir as condições objetivas da escolarização?

No final da década de 1990, estas e outras inquietações colocam a EdoC na agenda educacional do país. A mobilização organizada dos povos do campo, seja nos MSP's do C, seja nas organizações e entidades populares, juntamente com a efetivação prática de várias experiências educativas coladas à vida de tais sujeitos, faz com que o Estado burguês seja tencionado a participar de tal debate, conforme Caldart (2002a, p. 27),

A educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação.

A principal cunha dessa discussão, que efetivamente crava o debate da EdoC na agenda educacional do país, é o “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA)”, ocorrido em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com o apoio, entre outras organizações, da Universidade de Brasília – UnB e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Tal evento tem por referência a LDB de 1996, que em seu artigo primeiro identifica que “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, grifos nossos), o que reconhece e evidencia os movimentos sociais e outras instituições sociais como agentes educativos.

Os apontamentos feitos no I ENERA geraram a necessidade de reorganização da agenda educacional brasileira, exigindo o reconhecimento dos povos do campo e seu direito a educação. Em decorrência, em 1998, é organizada a “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”⁹, através de parceria entre MST, UnB, UNICEF, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Tal evento funda o debate da EdoC, constituindo-se como

[...] ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a *Educação do Campo*

⁹ Os primeiros debates tinham como referência ‘uma Educação Básica do Campo’, no entanto este entendimento foi se alargando no processo de luta e de reflexão, o que culminou na compreensão de que a luta é ‘por uma Educação do Campo’, pois o direito dos povos do campo à educação não poderia se limitar a educação básica somente.

.que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. (Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, Por uma Política Pública de Educação do Campo, 2004, p. 284.).

No contexto de uma questão que à primeira vista é simples – seria possível uma educação específica do campo? –, mas que apresenta consigo a complexidade e concretude da vida dos sujeitos reais, é que se faz necessário demarcar algumas balizas, que orientem o debate e possivelmente sirvam como marcos, lembrando-nos que a simplicidade pode não ser algo simplista e que, de fato, como anuncia o poeta João Cabral de Melo Neto (1967), um galo canta para que outro apanhe esse grito, e o lance a outro, para que juntos consigam anunciar a todos o amanhecer, que no limite já nos traz um novo dia, mesmo na penumbra antes do sol nascer.

Este capítulo tem o intuito de contextualizar a luta por uma EdoC. Para tanto, é necessário buscar elementos históricos que contribuam na análise do campo brasileiro em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, apontar-se-ão elementos sobre a forma histórica do capitalismo no Brasil, a partir da economia agroexportadora, na perspectiva de tecer uma ponte entre o projeto de desenvolvimento adotado e o projeto agrícola empreendido, com a chamada “Revolução Verde” – a ser discutida adiante – e o que isto implicou na realidade do campo brasileiro e no “projeto” de educação direcionada aos povos do campo.

A partir daí, torna-se possível identificar a contraposição advinda da organização dos camponeses (o campo como lugar de resistência), ao projeto de nação assumido, bem como fazer menção sobre as várias formas de enfrentamento organizadas pelos povos do campo, chegando a uma reflexão sobre a atualidade do enfrentamento no campo brasileiro, apontando o antagonismo entre o agronegócio e o campesinato. Com o aporte de tais elementos, identifica-se a necessidade de analisar como foi tratada a educação dos povos do campo no Brasil, por meio da Educação Rural, instituída pelo Estado burguês, considerando o papel da educação no projeto de nação adotado e sua vinculação com o desenvolvimento do país, bem como construir um breve panorama atual da educação no campo brasileiro.

Segue-se com a reflexão, no sentido de compreender o que vem sendo empreendido pelas lutas da classe trabalhadora, particularmente as lutas vinculadas aos MSP'sdoC, na perspectiva de, a partir das críticas já elaboradas, ir dando forma ao “novo”, dentro dos limites e questionamentos que vêm sendo postos no atual modelo de desenvolvimento. Para tanto, é necessário realizar uma comparação entre a realidade da Educação Rural, o atual panorama da educação no campo brasileiro e a recente proposta da Articulação por uma EdoC, que se efetiva no sentido de discutir, propor e fazer a educação dos povos do campo noutra perspectiva.

Nesse contexto da luta pelo direito dos povos do campo à educação, têm-se condições para prosseguir a análise sobre o papel da luta no processo formativo dos povos do campo, bem como a respeito da pressão exercida sobre o Estado burguês, na perspectiva de que assuma seu papel referente à educação, mas sem perder de vista a atuação dos povos do campo a partir de suas organizações de luta, os MSP'sdoC.

Tais elementos serão dispostos na forma de sete subitens, identificados como marcos da EdoC, os quais representam cada qual uma idéia chave que, no final do capítulo serão sistematizados no que se intencionalizou como um contorno necessário para compreensão da materialidade da EdoC.

1.1. – MARCO PRIMEIRO: um campo em movimento

Para analisar a educação dos povos do campo, efetivamente, é necessário refletir sobre que campo é este de que estamos tratando e como este tem se materializado dentro da forma histórica do capitalismo no Brasil. Tais questões apontam a necessidade de apreensão da categoria questão agrária, pois esta possivelmente seja um dos elementos centrais da organização da sociedade brasileira, o que permite compreendê-la como um problema estrutural da formação social capitalista brasileira, ou seja, cerne da materialidade, da forma histórica do capitalismo no Brasil.

Desde o Brasil Colônia, até os dias atuais, fica evidente a existência de determinados sujeitos, que têm tido presença marcante e efetiva nos processos

políticos, econômicos e sociais e, por sua vez, na organização da forma histórica do capitalismo no Brasil. Os donatários; os sesmeiros; os senhores de engenho; os coronéis; os barões do café; os grileiros; os estancieiros; as empresas colonizadoras; os latifundiários; os empresários do agronegócio e da agroenergia; estes são alguns dos termos empregados para denominar um extrato da classe dominante que sempre esteve no centro do poder e que detém a propriedade da terra em nosso país.

Se por um lado, a elite brasileira sempre esteve imbricada com o poder político e a posse de terras, as classes populares do campo também sempre demonstraram sua capacidade de organização e disputa tanto na perspectiva territorial, como na adjacente a esta, a da esfera política. A luta dos negros africanos nos Quilombos (1629 – 1695); dos povos guaranis em Sete Povos das Missões (1753 – 1756); dos sertanejos nordestinos no Arraial de Canudos (1893 – 1897); dos camponeses sulistas do Contestado no Arraial de Caraguatá (1912 – 1916); dos trabalhadores rurais do norte em Trombas e Formoso (1950 – 1964); dos camponeses do norte paranaense na Revolta de Porecatu (1950 – 1951); dos posseiros do sudoeste paranaense na Revolta dos Colonos (1957); dos camponeses nordestinos da Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco e, depois, nas Ligas Camponesas (1955 – 1964); dos trabalhadores rurais na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB (1954 – 1964); dos agricultores sem-terra gaúchos no Movimento dos Agricultores Sem Terra – MASTER (1958 – 1962); dos trabalhadores rurais do sindicalismo na Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG (1963 – atualidade); dos comunistas e camponeses na Guerrilha do Araguaia (1969 – 1975); dos povos originários nas Reservas Indígenas; dos Sem Terra no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1984 – atualidade); dos agricultores atingidos por barragens no Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB (1987 – atualidade); dos pequenos agricultores no Movimento de Pequenos Agricultores – MPA (1990 – atualidade); dos sem-terra no Movimento Libertação dos Sem Terra – MLST (1997 – atualidade); dos remanescentes dos povos africanos nos Quilombolas; dos caboclos faxinalenses nos Faxinais; das mulheres camponesas no Movimento de Mulheres Camponesas – MMC (2001 –

atualidade); os sete últimos, com exceção do MLST, atualmente articulados à Via Campesina Brasil (1997 – atualidade).

Na atualidade, o agronegócio tem demonstrado sua força e sua capacidade de organização através da atuação das milícias armadas em defesa das grandes propriedades rurais, na articulação da chamada bancada ruralista¹⁰, que no Congresso Nacional, através dos *lobbies* e das negociatas mantém sua capacidade de pressionar o governo a não efetivar uma verdadeira política de Reforma Agrária e a destinar imensas quantidades de recursos públicos para o financiamento da agricultura empresarial¹¹. O agronegócio conta ainda com a atuação direta e consciente dos meios de comunicação de massas na perspectiva de criminalização dos MSP'sdoC e da formação de opinião pública contra qualquer intervenção relacionada a re-estruturação do campo brasileiro, que seja contrária ou que não incorporem exclusivamente os interesses do capital.

Já os povos do campo, através da luta organizada, das mobilizações de massas e de sua atuação coletiva, vêm questionando a estrutura fundiária existente, apresentando continuamente o tema da Reforma Agrária, bem como tencionando a sociedade brasileira sobre a necessidade de construção de um projeto popular para o país, que tenha na agricultura camponesa a possibilidade

¹⁰ A chamada bancada ruralista é composta por integrantes e/ou representantes do agronegócio que ao serem eleitos para os legislativos estaduais ou federal, constantemente, têm demonstrado sua força nas Assembleias Legislativas Estaduais e no Congresso Nacional, que a partir das pressões junto ao Poder Executivo, vêm conseguindo sucessivas concessões para o pagamento das dívidas rurais, com alongamento de prazos, redução ou dispensa de juros e linhas de crédito favorecidas nos bancos oficiais. Não se sabe ao certo qual o poder de voto na câmara de deputados federais, estimativas apontam o número de 150 a 200 votos. Dentre as atividades da bancada destaca-se sua permanente atuação para impedir o efetivo combate ao trabalho escravo nas fazendas e sua feroz oposição a quaisquer medidas de preservação da ecologia e do meio ambiente, bem como o patrocínio de um projeto de lei em tramitação no Congresso e já aprovado no Senado, que aumenta em 150% o limite legal para desmatamentos nas fazendas da Amazônia e dá anistia aos fazendeiros que já desmataram ilegalmente suas propriedades nos últimos sete anos. A bancada interfere na nomeação do Ministro da Agricultura e de diretores da área agrícola do Banco do Brasil, tendo vetado com êxito o nome de pessoas não ligadas ao agronegócio. Consultar Scolese (2009).

¹¹ Conforme dados publicados no site do Ministério da Agricultura o plano safra 2009/2010 irá investir 108 milhões de reais, sendo que destes, a soma de 93 bilhões de reais serão disponibilizados a agricultura empresarial, enquanto para a agricultura familiar apenas 15 bilhões de reais, ou seja, o valor disponibilizado ao Agronegócio é seis vezes superior ao valor destinado a Agricultura Camponesa. (disponível em <http://www.agricultura.gov.br/> acesso em 10 de fevereiro de 2010).

de garantia da soberania alimentar do povo brasileiro possibilitando a distribuição das riquezas produzidas no campo brasileiro, e a disponibilização de trabalho para os inúmeros trabalhadores afetados pelo desemprego estrutural. O que implicaria na re-estruturação das relações entre campo e cidade, com a superação do antagonismo e a contraposição entre ambos. Carvalho (2010, p. 14, mimeo) assume tal entendimento e afirma em sua reflexão que

O campesinato e os trabalhadores rurais sem terra, ao lado dos ambientalistas, constituem na atualidade o conjunto de forças mais mobilizadas e atuantes **contra** o projeto de apropriação privada da natureza pelo capital. E o conflito pela terra, estando no centro das contradições de classe no campo, demanda um projeto social estratégico que dê unidade e sentido nas lutas sociais ambientalistas no campo.

Ao apontar tão distintos sujeitos, pode-se identificar aí, através de sua posição social ou de suas organizações de classe, a existência de dois extratos de classes antagônicas no campo brasileiro: o fazendeiro latifundiário e/ou empresário do agronegócio e o camponês e/ou trabalhador rural. Sendo que cada qual representa os anseios de uma classe social distinta, ou seja, no caso do fazendeiro latifundiário e/ou do empresário do agronegócio, estes se constituem como detentores dos meios de produção, enquanto o camponês e/ou trabalhador rural se situam no âmbito da classe dos não detentores dos meios de produção¹². Com isso, entende-se que a oposição entre o agronegócio e o campesinato é o reflexo, a concretização da oposição entre os detentores e os não detentores dos meios de produção no campo brasileiro, pois,

[...] a contradição principal entre o campesinato e a burguesia agrária reside na possibilidade efetiva da perda da terra pelos camponeses devido à pressão econômica, política e ideológica exercida com maior ou menor grau de violência, pelas grandes empresas capitalistas no campo sobre a terra e o território dos camponeses. A ameaça e a prática objetiva de usurpação das terras camponesas pelas empresas capitalistas é o fator que provoca a maior parte dos conflitos sociais na terra e pela terra. [...] a perda da terra significa para os camponeses, portanto, a

¹² Vale ressaltar que, no caso dos camponeses, quando estes possuem um pedaço de terra, por exemplo, ou até mesmo alguns instrumentos de trabalho, estes passam a ser considerados e apropriados tendo em consideração primeiro o seu valor de uso, em detrimento ao seu valor de troca. Pois estes são, em suma, os elementos que garantem a existência material de tais sujeitos.

extinção da própria condição de ser camponês. (CARVALHO, 2010, p. 5).

Dessa forma, ao considerar a realidade do campo brasileiro, identifica-se a necessidade de apreensão da questão agrária, constituída pelas relações sociais estabelecidas

[...] como um problema estrutural do modo capitalista de produção. Esse problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital, que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso de diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo-se infinitamente. A reprodução infundável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capital necessita se territorializar sem limites. Para a sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária. (FERNANDES, 2008, p. 43-44).

O desenvolvimento desigual provocado pela reprodução ampliada do capital aponta a presença desses dois extratos distintos de classes sociais antagônicas no campo brasileiro: o campesinato e o agronegócio. O que leva à afirmação de que campesinato e agronegócio produzem e organizam territórios distintos, concretizando a existência de duas formas distintas num mesmo campo: a realidade da organização do campo sob a perspectiva camponesa e a realidade da organização do campo sob a perspectiva do agronegócio. Tais distinções podem ser identificadas de inúmeras maneiras, como a organização de seus territórios, pois,

[...] enquanto o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. [...] A paisagem do território do agronegócio é homogêneo, enquanto a paisagem do território camponês é heterogêneo. (FERNANDES, 2008, p. 40).

Ou, no que concerne à educação vinculada ao território produzido pelo camponês, passa a possuir orientações completamente distintas da educação supostamente atrelada ao agronegócio, pois, em última instância, esta nem mesmo é necessária tendo em vista a inexistência de pessoas no campo do

agronegócio. Nesse contexto, enquanto a Educação Rural é um projeto alheio ao campesinato, a EdoC surge a partir das experiências camponesas de resistência, de vida e de luta nos territórios por eles constituídos.

Identificadas as disputas entre distintos extratos de classes sociais antagônicas, conforme Fernandes (2008) pode-se afirmar que a questão agrária não se constitui como uma questão conjuntural, mas estrutural, vinculada ao modo de produção capitalista, o que leva à consideração de que não há solução para a questão agrária no atual modo de produção. Sendo assim, sua existência como fruto das tensões do modo de produção capitalista gera tensões outras que colocam o campo em um movimento constante, seja na perspectiva do capital e de sua reprodução ampliada, ou dos povos do campo na perspectiva de garantir sua existência, o que necessariamente os leva a se contrapor ao modo de produção capitalista que tem se conformado atualmente no campo brasileiro através do proplado agronegócio.

Portanto, tratar do campo em movimento, a partir de sua estruturação territorial e social, considerando a atualidade e intensa presença da questão agrária no contexto nacional, permite ultrapassar o limite tênue da nossa questão inicial: seria possível uma educação específica do campo? Ao identificar esse campo em movimento, que se concretiza a partir da atuação de dois extratos de classes sociais antagônicas, o campesinato e o agronegócio, e que efetivamente disputam e passam a delinear lógicas distintas para o mesmo espaço, necessariamente somos levados a buscar os rumos ou, ao menos, as perspectivas postas nesse movimento contraditório.

O campo em seu movimento contraditório se configura, por exemplo, quando na disputa pelo território entre sem-terra e fazendeiro, através da ocupação do latifúndio¹³ pelos sem-terra, passam a organizá-lo no sentido de

¹³ Ocupação do latifúndio: “Era impressionante a coluna dos sem-terra formada por mais de 12 mil pessoas, ou seja, 3 mil famílias, em marcha na noite fria daquele início de inverno no Paraná. O exército de camponeses avançava em silêncio quase completo. Escutava-se apenas o arfar regular de peitos acostumados a grandes esforços e o ruído surdo dos pés que tocavam os asfalto. Pelo rumo que seguia corrente, não era difícil imaginar que o destino final fosse a Fazenda Giacometi, um dos imensos latifúndios, tão típicos do Brasil. Marginalmente explorados, esses latifúndios, todavia, em razão das dimensões colossais, garantem a seus proprietários rendas milionárias. Corretamente utilizados, os 83 mil hectares da Fazenda Giacometi poderiam proporcionar uma vida digna aos 12 mil seres que marchavam naquele momento em sua direção. Anda rápido um camponês: 22 quilômetros foram cobertos em menos de cinco horas. Quando chegaram lá, o dia começava a nascer. A madrugada estava envolta em uma espessa serração

suprir as diversas necessidades da coletividade que compõe determinado acampamento. Já no sentido inverso, a disputa por este mesmo território passa a exigir a mobilização das forças do latifúndio para defender seus interesses, com a organização de milícias armadas, com a pressão psicológica e física às famílias acampadas, com a utilização do poder político institucional e jurídico, com os despejos¹⁴ e a perseguição às lideranças camponesas, no sentido de romper com a força política dos sem-terra, que dependendo da correlação de forças poderão ou não se efetivar com a consolidação de um possível assentamento¹⁵. A

que, pouco a pouco, foi se deslocando da terra, sob o efeito da umidade do rio Iguaçu, que corre ali bem próximo. Pois o rio de camponeses que correu pelo asfalto noite adentro, ao desembocar defronte da porteira da fazenda, pára e se espalha como as águas de uma barragem. As crianças e mulheres são logo afastadas para o fundo da represa humana, enquanto os homens tomam posição bem a frente da linha imaginária para o eventual confronto com os jagunços da fazenda. Ante a inexistência de reação por parte do pequeno exército do latifúndio, os homens da vanguarda arrebatam o cadeado e a porteira se escancara; entram; atrás, o rio de camponeses se põe novamente em movimento; foices, enxadas e bandeiras se erguem na avalanche incontida das esperanças nesse reencontro com a vida – e o grito reprimido do povo sem-terra ecoa uníssono na claridade do novo dia: 'REFORMA AGRÁRIA, UMA LUTA DE TODOS!' Paraná, 1996." (SALGADO, 1997, p. 143).

¹⁴ O despejo: "O campo está repleto. Não de construções, ferramentas, frutos da terra. Está coberto de viveres queimados, barracas destrocadas, colheitas destruídas. Está também repleto de pessoas deitadas, imóveis, de bruços, desamparadas, as mão formando um nó sobre a nuca. Outras pessoas, fardadas, estão entre elas, sobre elas. Essas não parecem mobilizadas. Gritam, ameaçam, emperram, pisam, agitam armas automáticas. Porque os que estão obrigados a ficar como vermes debaixo de suas botas quiseram o que a Constituição promete, são perseguidos pelo Estado. Porque os homens pobres fizeram florescer a terra ressequida e a terra estéril dar frutos, os homens armados cometem violências contra eles. [...] Há meio ano, em 21 de novembro, em Querência do Norte, Sebastião da Maia estava deitado no chão. Um trabalhador sem-terra que nunca mais trabalhará, eis a verdade. Ele nunca mais falará. Um nome. Um nome na memória. Em meio à memória, uma dor. Estamos no ano de 2001. Será que basta dizer o que é verdade? O som dessa palavra se perde no espaço vazio. Já não atravessa mais a garganta. Contra a prepotência concentrada, nunca dantes vista, contra o poder financeiro, o poder da mídia, o poder do Estado, o poder dos proprietários – o que pode ainda uma voz humana que enuncia uma verdade? [...] Como vocês, os torturados não buscam o poder, mas a dignidade humana; como vocês, os enxotados não buscam a cobiça, mas a sobrevivência; como vocês, os presos não buscam a violência, mas o direito. Assim, esse clamor não pode ser violento, arbitrário, distorcido. Como grito por Justiça, ele mesmo deve ser justo: contra os verdadeiros responsáveis e, depois de um sofrimento tão demorado, na hora certa e na direção certa." (MULLER, 2001, p. 9).

¹⁵ O assentamento: "...Vagando pelas estradas, enfim a um lugar chegaram. Eram famílias descalças, com sonhos e utopias. Sem Terra! Eram famílias que em busca da terra prometida, ali chegaram. Mas o que é isto? Quem são eles? O que querem? Muitos perguntavam. Uns diziam: são sem-terras, outros: vagabundos, querem mudar o mundo. Onde só havia cana hoje é lugar bom de se viver. A escuridão da noite, a lona preta, o medo, a fome... já fizeram parte desta jornada. Terra que há muito estava esterilizada pelos agrotóxicos e pela mão do latifúndio, hoje, pelas mãos dos Sem Terra produz alimentos saudáveis, devolvendo vida à terra e aos Sem Terra dignidade. Adubação verde, sementes, agroindústrias, saúde, educação, igualdade... é o jeito do Sem Terra produzir. A cana já não é o principal, aqui tem gado, leite e derivados, tem porcada,

consolidação do assentamento não suspende a continuidade da luta, esta passa a se figurar através de programas de financiamento e assistência técnica, vinculados aos interesses e pacotes tecnológicos das empresas transnacionais, nas disputas políticas eleitoreiras locais e de outras tantas maneiras. Mesmo o assentamento sendo fruto da luta do Movimento Social Popular e das famílias ali assentadas está constantemente imerso nas disputas entre capital e trabalho, tendo que posicionar-se e atuar coletivamente neste movimento contraditório.

O movimento do campo brasileiro é identificado também na atuação dos pequenos agricultores que, ao organizarem associações e/ou cooperativas de autogestão, para comercialização de sua produção se contrapõem à inserção cada vez mais acentuada de atravessadores e grandes empresas do agronegócio neste setor. Ou ainda, na ação dos agricultores atingidos pela construção de hidrelétricas, o que lhes exige a organização para garantia de seu direito à terra, que por sua vez os leva a refletir, a questionar e atuar em relação ao modelo de desenvolvimento e de produção energética.

Considerando tais questões, a inquietação sobre uma educação específica dos povos do campo, poder-se-á transformar em possibilidade de discutir o campo em si, e as diretrizes de seu desenvolvimento ou dos que ali vivam. Pois o desenvolvimento do campo não significa necessariamente o desenvolvimento dos sujeitos que nele vivam, tendo em vista que os detentores do capital, grandes latifundiários ou empresários do agronegócio não vivem no campo. Os sujeitos que vivem neste espaço são na sua imensa maioria os expropriados, os explorados, que geram com seu trabalho a riqueza dos detentores do capital. Tal

galinha ciscando no térreo, verduras e frutas mais; doces, pães, cucas... Tudo feito com carinho para a fome saciar e a vida melhorar. A cooperação é nossa amiga, mestra na organização e na criação. Com ela aprendemos uma nova forma de visão, de cultura, de vida. Saber cooperar é saber amar. É humanizar e ser humanizado. Saber cooperar é um novo jeito de se relacionar com a terra, com as plantas, enfim com a vida. Cooperar é enlaçar-se, construir, é acreditar. O que antes era um sonho que se mostrará impossível; desafiando os que não acreditavam nos camponeses de mãos calejadas; hoje esta aí! Pessoas se construíram e suas ações mais humanas se tornaram. Cada um e cada uma de seu jeito, mas todos e todas no mesmo rumo, mais humanos, dignos e solidários nos fizemos. Esta é a família COPAVI. A solidariedade é o nosso aprender. Aprender e ensinar para se libertar. O Sem Terra precisa acampar, se organizar, construir o MST, romper as cercas do latifúndio e o Brasil libertar. E com esses novos Acampamentos, que também fazem parte do nosso jeito de ser, contribuimos para que mais pessoas tenham dignidade e liberdade, para que terra e gente tenham mais vida. Nestas terras novas, de lutas, de vidas, de construir, todos têm vez. Nossas crianças, incluídas ao processo, também constroem, aprendendo e ensinando a esperança, irradiando um novo amanhecer sem exploração, de um Brasil sem latifúndio. FAMÍLIAS DA COPAVI, julho de 2003” (VERDÉRIO, 2008, p. 5).

perspectiva foi e é a que tem se materializado de maneira hegemônica na forma histórica do capitalismo no Brasil.

Nesse sentido, está posto um primeiro marco que permite uma reflexão mais aprofundada sobre a concepção de EdoC, pontuada pelos MSP'sdoC no Brasil: o campo na forma histórica do capitalismo no contexto do Brasil existe como campo em movimento, que apresenta distintos extratos de distintas classes sociais e, por isso mesmo, com perspectivas distintas e até mesmo antagônicas, que se materializam através da luta de classes na concretude do campo brasileiro em suas múltiplas determinações.

Com tal entendimento, percebe-se que os embates, entre o extrato da classe dominante, detentora do capital no campo brasileiro e o extrato da classe trabalhadora, que vive neste campo, têm figurado conflitos, lutas de classes, que por vezes apontam projetos distintos e até mesmo antagônicos para o desenvolvimento deste espaço, bem como para o Brasil.

A propriedade da terra figura como elemento central de nosso desenvolvimento: a produção monocultora de cana-de-açúcar para os engenhos do século XVI até o século XVIII, o modelo agroexportador da cafeicultura no século XIX, a produção de grãos da Revolução Verde no século XX e a agroenergia do século XXI. Em todos esses períodos, nos diversos ciclos econômicos, a terra, sua propriedade e a produção nela efetivada tiveram papel determinante na configuração do poder político, econômico e social do país, bem como na sua inserção no âmbito internacional. Os ciclos da economia agroexportadora permitiram frequentes rearticulações da economia nacional, entretanto sob as mesmas bases.

Até 1930, a economia brasileira era totalmente fundada na exportação de matérias primas e importação de produtos industrializados. Porém, com a rearticulação internacional do capital, as exportações não davam mais conta de suprir as necessidades de bens não duráveis do consumo interno. E é, a partir da economia cafeeira, que se distingue dos outros ciclos de agroexportação, até então, pois, se beneficia do financiamento e da negociação no mercado internacional, impulsionando uma inovação contínua na utilização de equipamentos e uma racionalização no uso da mão de obra, desenvolvendo formas, até então inexpressivas, de produção baseadas fundamentalmente no

trabalho assalariado. Em tal contexto é que o Brasil tende a uma industrialização atrasada com a substituição de importação de bens de consumo não duráveis pela produção nacional, que passa a ser intencionalizada pelo Estado burguês, com a aquisição de máquinas e equipamentos industriais obsoletos, advindos dos países já industrializados. No entanto, conforme Xavier (1990), o processo de industrialização passa a representar um avanço do qual o resultado se vinculava à capacidade de reorganizar tensões, tanto no interior da economia e da sociedade nacional, como nas suas relações dentro da economia no âmbito internacional.

Contudo, mesmo o processo de industrialização brasileiro, segundo Xavier (1990, p. 34-36),

[...] foi gestado nas condições criadas na economia cafeeira, complexa, diversificada, mas fortemente associada e controlada pelos interesses estrangeiros, o que dificultava o desenvolvimento de um projeto econômico e político independente. [...]. A fragilidade social do empresariado industrial [...] seus vínculos econômicos com o grupo latifundiário [...] sua dependência em relação a capital estrangeiro [...] [...] não poderiam garantir, no país, um conjunto de mudanças econômicas, políticas e sociais que alterassem radical e globalmente a ordem econômica-social gerada pelas formas tradicionais da dominação do capital. [...] os processos de produção rudimentares utilizados no século XIX tenderam a coexistir [...] com a tecnologia avançada.

Nesse quadro, é possível afirmar que o Estado brasileiro se apresenta como fiador principal do processo de industrialização do Brasil, investindo pesadamente na produção de bens de produção e na defesa do “interesse nacional”. Sendo que as ações do Estado brasileiro, no período, giravam desde a instituição e aceleração da acumulação capitalista à implementação de infraestrutura necessária para sua reprodução. É possível afirmar a ação do Estado burguês, no sentido de re-ordenamento da economia nacional. Sendo assim, conforme Faleiros (1980, p. 59), “O Estado capitalista é uma garantia de manutenção das condições gerais de reprodução do capital e da produção, isto é, da acumulação capitalista. Ele assume os investimentos não rentáveis para o capital.”. O Estado burguês aqui instituído se firma principalmente na entrada de capitais advindos da agroexportação e assume, assim, um projeto de desenvolvimento amparado no nacional-desenvolvimentismo, que

predominantemente, dependia da expansão das exportações agrícolas para sua manutenção.

O nacional-desenvolvimentismo se sustenta até certo ponto, pois, com a crise e a rearticulação do capital internacional, tal projeto é substituído pelo desenvolvimento-associado, que se funda na abertura da economia brasileira ao capital internacional, a partir da “[...] fusão dos interesses do Estado brasileiro com os interesses dos monopólios privados, e daí a sua fusão com os dos monopólios internacionais [...]” (XAVIER, 1990, p. 43).

Ao passar do nacional-desenvolvimentismo para o desenvolvimento-associado, enquanto modelo de desenvolvimento, a terra, a sua propriedade e a produção nela efetivada continuam a ter presença marcante na manutenção do modelo de desenvolvimento brasileiro. Com a entrada de capitais internacionais, de empresas multinacionais e depois transnacionais, a agricultura assume nova característica, o que significa um redimensionamento de toda a sociedade brasileira, baseado na industrialização e no êxodo rural. Com o desenvolvimento associado da economia brasileira, ou seja, a abertura ao capital internacional, apoiada pelas ações do Estado que passou a intervir de modo expressivo na agricultura, através da chamada Revolução Verde, que se constituiu como uma maneira de difundir e estimular a adoção de uma forma de produção para a agricultura brasileira, amparada pelo tripé monocultura, latifúndio e produtos petroquímicos, tendo sido adotada no Brasil a partir de 1960. A Revolução Verde representou para o campo brasileiro, conforme Görgen (2004, p. 39), um processo de modernização conservadora.

Modernização porque introduz novas técnicas de cultivo – mecânicas, químicas e biológicas. Conservadora, porque não altera em nada – antes aprofunda – a concentração da terra, as relações sociais e as relações de trabalho. O resultado concomitante é o aumento da produção, junto com o aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental.

A modernização conservadora propiciada pela instituição da Revolução Verde no campo brasileiro culminou no atual conceito de agronegócio. Pois, na constituição deste, constata-se que suas raízes estão fundadas na produção de

monoculturas, em grande escala, e com alto investimento tecnológico, vinculado à complexidade da economia capitalista.

Para os autores, *agribusiness* é um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho. Desde a construção do conceito, um novo elemento passou a fazer parte deste complexo: a produção de tecnologias para atender a todos os sistemas. O movimento deste complexo e suas políticas formam um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais, que trabalham com um ou mais *commodities* e com diversos setores da economia. Essa condição confere às transnacionais do agronegócio um poder extraordinário que possibilita a manipulação dos processos em todos os sistemas do complexo. (FERNANDES, 2008, p. 47).

Nesse contexto, a figura do empresário agrícola do agronegócio passa a demonstrar sua modernidade em detrimento à figura do coronel latifundiário. Entretanto, trata-se de uma modernidade que não consegue obscurecer seu atraso.

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade e da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da estrutura do modo de produção capitalista. De tal maneira que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade.

A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração. (FERNANDES, 2008, p. 48-49).

Atualmente, o que se constata é que a terra, a sua propriedade e a produção agrícola nela efetivada continuam tendo papel fundamental no modelo de desenvolvimento. Pois a materialização da economia brasileira tem se firmado na produção de superávit primário, através de *commodities* do setor agrícola no

mercado internacional, para o pagamento de juros da dívida externa e de seu montante, ou seja, a transferência de recursos ao capital internacional.

Todavia, ao identificar o campo em movimento, apontando a figura do agronegócio, e sua ação na perspectiva da acumulação capitalista, identifica-se também o contraponto a este modelo de desenvolvimento, ou seja, a figura do campesinato. A materialidade disto se dá com a atuação dos MSP's do C, que ao disputar territórios com o agronegócio, vêm materializando, a partir de suas conquistas, contrapontos ao modelo de desenvolvimento do agronegócio.

A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e estratégias do agronegócio, se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade socioterritorial. Essas condições são fundamentais para o desenvolvimento da agricultura camponesa. (FERNANDES, 2008, p. 51).

Ao adentrar no debate sobre o campesinato, é necessário considerar algumas determinações¹⁶ que vêm corroborando o delineamento desse conceito no contexto brasileiro. Em estudos realizados na década de 1980, Martins (1983, p. 21) identifica que,

As palavras “camponês” e “campesinato” são das mais recentes no vocabulário brasileiro, aí chegadas pelo caminho da importação política. Introduzidas em definitivo pelas esquerdas há pouco mais de duas décadas, procuraram dar conta das lutas dos trabalhadores do campo que irromperam em vários pontos do país nos anos cinquenta. Antes disso, um trabalhador parecido, que na Europa e em outros países da América Latina é classificado como camponês, tinha aqui denominações próprias, específicas até em cada região.

¹⁶ Para compreensão do conceito de campesinato no Brasil, identificam-se determinações econômicas, sociais, culturais e políticas que têm delineado e consolidado esse conceito, bem como as formas de sua utilização, dentre estas determinações estão: diversidade identitária; organização produtiva baseada na pluriatividade; relação de interdependência com as condições ambientais em que se insere; condição de resistência voluntária e/ou involuntária; condição de confronto; capacidade de organização e luta; terra como meio de trabalho e de produção de vida, como bem natural, com valor de uso em detrimento ao seu valor de troca; forma e divisão do trabalho apoiadas fundamentalmente na força de trabalho familiar. A possibilidade desta abordagem, sobre o conceito de campesinato, encontra amparo nos estudos de Martins (1983), Ribeiro (2010), Bogo (2008), Marques (2008), Shanin (2005), Silva (2010), Bedin (2007), Sabu (2006), Felício (2006). Fernandes (2004) e (2008).

Entretanto, conforme Bogo (2008), mesmo com o advento e o caráter de generalidade do conceito de campesinato no vocábulo nacional, este não conseguiu suprimir as nomenclaturas regionais, com as quais se identificam os sujeitos que compõem e assumem uma postura¹⁷ ora de acomodação, ora de resistência, ora de submissão, ora de confronto aos interesses do capital no quadro da questão agrária brasileira. O autor identifica cinco diferenciações, que ao seu ver tem incidido na composição do conceito de campesinato no Brasil, sejam elas:

a) pelas características das atividades produtivas com a força de trabalho familiar (quebradeiras de coco de babaçu, castanheiras, seringueiros, lavradores, colonos, pequenos agricultores, sertanejos nordestinos, meeiros, assentados); b) condição histórica sem definição de propriedade (quilombolas, posseiros, agregados, rendeiros, meeiros, sem-terra, acampados); c) localização geográfica e residencial (ribeirinhos, extrativistas, cizaleiros, fundo de pasto); d) assalariados temporários e avulsos que moram na terra, mas parte da renda extraem da venda da força de trabalho (diaristas, vaqueiros, peões); e) caboclos e comunidades indígenas. (BOGO, 2008, p. 93).

Ao pontuar o movimento existente no campo brasileiro, identifica-se a ação dos povos do campo – dos camponeses de forma geral – que organizados em suas formas específicas, dentre as quais, os MSP'sdoC, vêm produzindo a tensão necessária sobre o Estado burguês, para que este, por vezes, se posicione e permita uma real leitura de sua postura perante a luta de classes. Se, por um lado, o Estado burguês tende a explicitar, através da implementação de políticas públicas, de caráter compensatório, uma impressão de minimizador da contradição entre trabalho e capital, maquiando sua face, apresentando-se como agente neutro, que atua acima das classes sociais, pretendendo zelar pelo bem comum e mediar a selvageria que se instalaria na sociedade em caso de sua inexistência; por outro, a constante pressão e mobilização de luta dos MSP'sdoC

¹⁷ Nas palavras de Bogo (2008, p. 91-92): “Eles [os camponeses] fazem parte do mesmo modo de produção em vigor e buscam, por meio das formas variadas de produção, maneiras de resistirem às transformações forçadas por elementos externos. Elas são cada vez mais violentas, principalmente nos lugares em que o capital tem maiores interesses em ampliar a sua concentração. Nesses locais, parte das populações consideradas necessárias são acomodadas e toleradas para que aí permaneçam; parte delas são assalariadas ou simplesmente expulsas para fora do território rural. Há um terceiro grupo dos que se organizam, lutam e resistem, seja contra um inimigo próximo, seja contra os inimigos potentes representados pelo capital internacional.”

trazem a possibilidade de uma verdadeira leitura sobre a gênese e finalidade do Estado burguês, que em sua composição, se constitui historicamente como um defensor dos interesses do capital, em detrimento dos direitos da classe trabalhadora, figurando-se, dessa forma, como uma organização de classe, que atua no âmbito das disputas entre as distintas classes sociais, salvaguardando os interesses da classe dominante e da reprodução constante de capitais.

Nesse sentido, grande tem sido a atuação dos MSP'doC, que no limite da luta objetiva feita na perspectiva das garantias mínimas da existência humana, gera ações que ultrapassam o limite da realidade específica e passam a atuar na perspectiva de romper com a totalidade das relações postas sob o modo de produção capitalista. Pois o sujeito formado nesta dinâmica passa a considerar a realidade não apenas como presente imediato, mas consegue vislumbrar outro horizonte, no qual a relação de submissão ao capital seja ultrapassada, buscando firmar em práticas desenvolvidas, agora, o futuro almejado.

Caldart (2004), quando trata da “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, afirma que os sujeitos formados na luta de classes, ou na práxis social, podem se configurar em um sujeito coletivo que a partir das necessidades primeiras da vida cotidiana, buscam realizá-las através da luta organizada nesta coletividade, ampliando seus horizontes.

Este Sem Terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas. (CALDART 2004, p. 34).

Por isso que, ao ocupar o latifúndio; ao se colocar contra o modelo energético; ao atuar na defesa do meio ambiente contra a transgenia, pela defesa das sementes e variedades crioulas, contra a privatização dos recursos naturais, instituindo práticas de cooperação agrícola, de autogestão, de agroindustrialização, discutindo e implementando a Agroecologia como nova matriz tecnológica de produção e de relação entre as pessoas e o meio ambiente;

ao questionar o papel da educação, demandando, propondo e fazendo a EdoC, é que o campesinato, enquanto extrato da classe trabalhadora que vive no campo, vem tencionando o modo de produção capitalista tanto em suas bases objetivas, como subjetivas, sejam elas materiais ou imateriais.

Na organização coletiva, no contexto da luta de classes, é que se pode apontar que esses sujeitos, homens ou mulheres, idosos, adultos, jovens e crianças, a partir do momento em que assumem a responsabilidade de construir e reconstruir sua dignidade, tornam-se um sujeito coletivo, que traz para si a condição de recuperar (ou reafirmar) sua identidade de camponesas e camponeses, na luta por direitos que há muito lhes são negados pela estrutura social existente, chegando a influir nesta estrutura de maneira objetiva e consciente na perspectiva de transformá-la.

1.2. – MARCO SEGUNDO: o direito à educação

A concepção de EdoC tem se materializado com o surgimento de “novos” sujeitos no contexto da luta de classes, não “novos” no sentido de não existirem até então, mas por se identificarem e se constituírem na própria luta de classes. Os povos do campo, através de suas organizações específicas, têm se colocado na configuração da luta de classes como capazes de tensionar o modo de produção capitalista, a partir de um de seus pilares que é a propriedade privada e, neste caso específico, a propriedade da terra. Tais sujeitos têm se colocado na perspectiva de tensionar o Estado burguês, que, ao apresentar-se como ente aparentemente neutro, passa a atuar na perspectiva da garantia de direitos mínimos para impossibilitar a barbárie que se instalaria na sociedade, caso o mínimo não fosse garantido, e ao mesmo tempo garantir a reprodução ampliada do capital, através do reconhecimento do direito, mesmo que no âmbito jurídico, o que necessariamente não implica em sua concretização real.

Aqui, identifica-se um segundo marco da reflexão: assumir o debate sobre a EdoC pode significar o delineamento de uma nova maneira de conceber o direito universal à educação, ultrapassando sua perspectiva liberal, assumindo-a no contexto da luta pela emancipação humana, na qual os próprios sujeitos

possam refletir e fazer de seus processos formativos elementos que venham a contribuir para sua emancipação plena, concretizando o direito no contexto do real, para além de seu caráter jurídico. Pois, o fato é que “[...] o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias”. (CALDART, 2008, p. 74). E para que, de fato, este universal se universalize faz-se necessária a luta no campo do direito, entretanto um direito concreto e não apenas jurídico como defendem muitos, pois,

Conforme nos lembra ARROYO, uma das tensões que hoje vivemos na defesa dos direitos é serem defendidos apenas como direitos abstratos e negados como direitos concretos:

“Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se constituindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo... Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos”. (MOLINA, 2008, p. 27-28).

Apenas nomear os povos do campo como sujeitos de direitos não basta. Para garantia concreta de tais direitos se faz necessária a instituição de ações afirmativas no contexto das políticas públicas, pois, ao considerarmos a trajetória excludente e discriminatória da Educação Rural e o panorama atual da educação no campo em nosso país, tendo presente o alto índice de analfabetismo, por exemplo, esta passa a se constituir como uma dívida que precisa ser assumida pelo conjunto da sociedade, pois conforme Molina (2008, p. 29), “É a especificidade das condições de acesso e as desigualdades históricas no acesso à educação que necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir essas distorções.” Pois se um grupo social não consegue acessar a educação, que é entendida como direito subjetivo de todos, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas que garantam esse direito. As políticas educacionais devem ser universalizantes, para tanto necessitam dar

conta do específico, para que os direitos previstos nos documentos oficiais sejam também direito de determinados grupos vulneráveis da sociedade, possibilitando-lhes o acesso à educação, por exemplo.

Tendo em vista que,

A garantia de acesso diferenciado à educação não é um privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade. A construção das políticas públicas percorre etapas, sendo que a primeira deve ser a realização de um diagnóstico da situação, o que justifica a proteção especial a determinados grupos – alvos prioritários da ação estatal que visa à garantia de direitos. Depois disso, serão definidos metas, planos de ação, meios de execução e financiamento.

A escolha de qual política deverá ser priorizada, é, sem dúvida uma questão política. Os diagnósticos podem apontar inúmeras necessidades. O fato de uma ser escolhida como prioritária, não faz dela um privilégio, mas um caminho justificado decorrente de determinada correlação de forças na sociedade. (DUARTE, 2008, p. 37-38).

O que evidencia a necessidade da ação dos povos do campo no âmbito da luta de classes, pois, é esta ação que faz com que seus direitos sejam reconhecidos e de certa forma atendidos pelo Estado burguês, mesmo que de maneira mediatizada.

Conforme Molina (2008, p. 29), ao se assumir a luta pelo direito à diferença, evidencia-se, concomitante, a necessidade do respeito à diferença, que por sua vez pressupõe a oferta de condições diferentes, para a garantia da igualdade de direitos. “Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade.” Isso implica refletir que a unidade só se faz possível se considerado o diverso, pois é somente na coletividade que as diferenças são evidenciadas, e por sua vez somente a coletividade (e aqui a luta coletiva dos povos do campo) terá a capacidade de suprir as necessidades diversas, compreendendo que estas implicam primeiramente na garantia das necessidades mais básicas do ser humano.

Nesse sentido,

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme,

como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para a Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Nesse momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se institui políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade. (MOLINA, 2008, p. 27).

Entretanto, a luta pelo direito, tratada aqui, e empreendida pelos MSP'sdoC tem ultrapassado o limite do direito jurídico e tem se efetivado na luta pela concretização do direito real, concreto. Pois,

[...] o que se busca não é somente a igualdade de acesso "tolerada" pelos liberais, mas fundamentalmente a igualdade de resultados.

Encontramos aqui questão central para reflexão: este modelo de políticas generalistas será suficiente para suprimir as históricas exclusões sofridas pelos sujeitos do campo? (MOLINA, 2008, p. 28-29).

A evidência material dessa busca pelo direito em sua concretização real, para além do direito jurídico, torna-se cotidiana na luta dos povos do campo, nas ocupações, nas marchas, nas mobilizações de massa, nos estudos, na prática da solidariedade de classe, na dimensão da produção, da auto-organização, do trabalho cooperado, das lutas empreendidas contra o capital e contra o Estado burguês, tensionando-o, a fim de que este mostre sua face, para que a classe trabalhadora possa identificar seu real posicionamento em favor das classes dominantes e, assim, a classe trabalhadora possa avançar na luta estratégica rumo à emancipação plena do ser humano.

Conforme Saes (1998) identifica-se na luta travada pelos MSP'sdoC, o que este autor denomina de ação legal-revolucionária, pois, ao mesmo tempo em que os povos do campo defendem e lutam pela instituição de políticas sociais, neste caso específico a EdoC, passam a efetivar tais ações no sentido de desvelar o caráter classista das mesmas, denunciando o caráter formal ilusório da igualdade política. A ação legal dos povos do campo tem se constituído como ação legal-revolucionária (SAES, 1998), na medida em que, ao utilizar-se dos mecanismos legais das instituições democráticas burguesas, para o favorecimento de seus interesses específicos, tensionam o estabelecimento do elemento pedagógico da

denúncia, que implica em levar ao limite a igualdade formal, materializando assim a impossibilidade de a mesma se constituir como caminho para a igualdade material. Exercício que tem dado às populações do campo a condição de identificar o limite das políticas sociais do Estado burguês.

1.3. – MARCO TERCEIRO: a Educação do Campo e a Educação Popular

Para situar o terceiro marco desta reflexão é necessário resgatar um debate muito produtivo, que se materializou a partir dos movimentos de base no final da década de 1950 e que, já no início da década de 1980, assume a força de concepção pedagógica, sistematizada em torno da Educação Popular. Entretanto, conforme Paludo¹⁸ (2001), ressalta-se aqui que os teóricos críticos da educação brasileira nem sempre consideram que a Educação Popular teve sua gestão já no processo de constituição do projeto de modernidade e ao início de industrialização do país, no contexto de organização do movimento operário na década de 1930. Sendo que os contornos da Educação Popular se inovam e passam a ter maior evidência, ganhando adesões importantes, no início dos anos 1960, com os movimentos de reformas de base. Consolidando-se como concepção pedagógica nos anos 1970/80, passa a sofrer críticas contundentes no final dos anos 1980 e continua, com ganhos significativos no âmbito de sua formulação teórica e das experiências práticas, até os dias atuais.

Nesse quadro de constituição, consolidação e atualidade da Educação Popular é que se configura a EdoC, que, como dito, tem sua gênese nos questionamentos, nas proposições e no fazer acontecer dos povos do campo, seja na luta pelo direito à educação ou na garantia desta através das diversas experiências educativas, que se fazem no contexto da luta de classes.

Contudo, em uma leitura mais apurada do contexto histórico brasileiro, Paludo (2001) salienta que mesmo a maior parte da literatura educacional

¹⁸ “Os estudiosos da educação brasileira que se orientam por uma perspectiva crítica nem sempre deixam claro que a “Educação Popular” representa uma das concepções de educação que inicia sua gestação com o *projeto de modernidade brasileiro* e latinoamericana, cujos contornos se inovam e começam a se delinear de forma mais clara, ganhando adesões importantes, no início dos anos 1960.” (PALUDO, 2001, p. 65, destaques da autora).

brasileira se fixar nas décadas de 1960, 1970 e 1980 na realização dos estudos e debates sobre a concepção de Educação Popular, é plausível localizar a emergência desta concepção desde antes da Proclamação da República, concomitante com o movimento e as lutas pela libertação dos escravos, na prática do movimento socialista e operário do início dos anos de 1899 a 1910. Dessa forma, pode-se afirmar que na transição da escravatura para o trabalho assalariado já é possível apontar elementos como a luta antiescravagista, urbanização e a aglutinação populacional, a presença dos anarquistas, os indícios da organização operária, entre outros que mais tarde dariam vigor a esta concepção pedagógica, a Educação Popular.

Na década de 1930, o Governo Vargas assume para o Brasil um projeto liberal de desenvolvimento, de substituição de importações, pela produção nacional, empenhando-se na industrialização do país, ou seja, começa a se constituir nosso projeto de modernidade com consequências para os camponeses e seu acesso à educação.

O processo de constituição do *projeto de modernidade* foi acompanhado desde o início, de uma violência muito grande aos camponeses e aos trabalhadores livres pobres. Havia a necessidade de adequação deste contingente de pessoas à nova formação política, econômica e cultural que ia se conformando. A industrialização e a urbanização crescentes iam definindo um novo perfil para a nova sociedade. Progressivamente, mas não de forma linear, os trabalhadores foram sendo privados de qualquer outra possibilidade de sobrevivência que não fosse a venda de sua força de trabalho. Igualmente, foi sendo realizada uma verdadeira revolução cultural no sentido de aceitação da ideologia capitalista do livre mercado e foi utilizada uma permanente política repressiva aos que não aceitavam as novas relações sociais (Enguita, 1989). Enguita lembra, ainda, que este processo foi permeado pela violência com os camponeses e de conflitos entre patrões e trabalhadores em todos os níveis: no campo, nas oficinas, passando pelas fábricas e indústrias e atingindo setores de produção em escala local e global. Finalmente, foi necessário assegurar os mecanismos institucionais que permitissem aos indivíduos aceitar as novas relações sociais de forma não conflitiva. (PALUDO, 2001, p. 66, destaques da autora)

A educação proposta pelo Estado burguês, neste momento, já demonstrava os indícios do pensamento escolanovista, representando os anseios de intelectuais liberais ligados à educação no 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova', que defendia uma educação pública, laica e gratuita, sob

responsabilidade do Estado. Contudo, os liberais, dentre eles os Pioneiros da Educação Nova, consideravam que as desigualdades não eram consequência da lógica de organização do modo de produção capitalista, mas estavam atreladas à esfera política e à esfera cultural. Compreendiam que a desigualdade era fruto da distribuição diferenciada de poder e da distribuição desigual das oportunidades educacionais. Sendo estas responsáveis pelas desigualdades sociais, de distribuição de renda e riqueza. Com tal entendimento, a educação vinculada ao projeto de modernidade, na perspectiva dos liberais, se constitui como uma força capaz de sedimentar valores culturais que dão coesão ao tecido social no sentido de manutenção da ordem.

No entanto, é também, a partir deste início de industrialização, que podemos vislumbrar o embrião da Educação Popular, que se gestava, advindo da atuação dos socialistas, comunistas e anarquistas (libertários), haja vista o nível de organização que a classe trabalhadora urbana alcançará a partir da atuação de tais sujeitos. Conforme Saviani (2008, p. 181-182), “Em termos gerais, cabe observar que o desenvolvimento do movimento operário nesse período se deu sob a égide das idéias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920.”

Nesse contexto, conforme Paludo (2001) e Saviani (2008) os socialistas e os comunistas, relativamente apoiavam as proposições do Manifesto dos Pioneiros, enquanto os anarquistas, defendiam uma educação independente do Estado. Sendo que,

Os socialistas preocupavam-se com o ensino técnico-profissional, laico/gratuito e com a extensão do ensino básico – reivindicação básica de suas plataformas partidárias, e eram defensores dos ideais de justiça, igualdade e distribuição de renda. Impedidos de conseguir o poder político, tentavam efetivar suas idéias por meio do movimento sindical que ia se estruturando e mediante a luta, junto às autoridades republicanas, para a criação e manutenção de escolas públicas. (PALUDO, 2001, p. 82).

Dessa forma, conforme Saviani (2008), os partidos políticos vinculados à luta da classe operária passam a defender o ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional, reivindicando e fazendo a luta política pelo ensino público, com críticas contundentes à inoperância estatal, no que se refere à instrução das classes populares, articulando suas forças para a constituição de escolas

operárias e de bibliotecas populares. Já para as tendências libertárias, que se expressavam pelas correntes anarquistas e anarcossindicalistas, a educação ocupava posição central,

[...] e expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogerida. No aspecto crítico denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer (Gallo & Moraes, 2005, pp. 89-91), e os traduzia e divulgava na imprensa operária. Mas não ficavam apenas no estudo das idéias. Buscavam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas [...]. (SAVIANI, 2008, p. 182-183).

Sendo assim, quando o movimento anarquista, entre 1910 e 1922, assume a condição de principal força da classe trabalhadora, a concepção alternativa de educação dos trabalhadores passa a ter então uma nova orientação, constituindo-se no enfretamento em contraposição ao Estado, ao capital e à Igreja. Os anarquistas passam a desenvolver práticas pedagógicas profundamente associadas às suas propostas de autogestão e liberdade, no seu entendimento, elementos centrais para organização da nova sociedade.

No entanto, com a ascensão da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, após a Revolução Russa de 1917, o movimento operário brasileiro se re-articula em torno do Partido Comunista do Brasil (PCB), e no contexto do movimento escolanovista,

[...] a concepção de Educação Popular emergente vai ter um outro direcionamento. Tratava-se, agora, de ir além da luta empreendida pelos socialistas pela escola pública, universal, laica e gratuita e lutar pela escola “unitária”, ou seja, por uma mesma forma de ensino para todos. Igualmente, não se tratava mais de lutar pelo ensino técnico-profissional, e sim para entender e implementar a união do “ensino com o trabalho produtivo”, pela “formação politécnica” e pela administração das escolas com participação dos trabalhadores. (PALUDO, 2001, p. 84).

Sendo que para os comunistas, organizados, sobretudo no PCB, as suas ações no que se refere à educação, conforme Saviani (2008), estavam vinculadas a quatro pontos básicos:

[...] ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. Também se dedicou à educação política e formação de quadros. (SAVIANI, 2008, p. 183).

As forças organizadas da classe trabalhadora neste período apresentavam certa objetividade em relação à necessidade da educação de classe e sua relação e incidência no projeto de desenvolvimento, no mundo do trabalho, na qualidade de vida, bem como na capacidade organizativa dos trabalhadores enquanto classe. Dessa forma passaram a concentrar seus esforços no sentido da configuração de um projeto de sociedade, no qual a educação teria papel imprescindível. Sua ação relacionada à educação passou a efetivar-se nos trabalhos de base e de formação da consciência de classe dos trabalhadores.

Percebe-se que, de alguma forma, essas práticas já associavam a educação escolar ou extra-escolar – informal, não-formal ou alternativa – com muitas das discussões sobre as quais se debruçam os estudiosos e a sociedade hoje. Por exemplo, a educação era associada aos delineamentos do projeto de sociedade que orientava a intervenção teórico-prática dos agentes de mediação; à esfera do trabalho; à melhoria da qualidade de vida; à dimensão organizativa dos trabalhadores; à ação social reivindicatória e/ou transformadora das classes subalternas; à instrução; à necessidade de mudanças na esfera da política e da economia, além da cultural; aos métodos de ensino; à formação humana e com a possibilidade de construção de uma sociedade onde, além da liberdade, se tivesse justiça social. Enfim, a construção de um projeto de sociedade que se diferenciava daquele que ia se firmando. (PALUDO, 2001, p. 86).

E, ao associar o debate relacionado à educação aos problemas e necessidades presentes no conjunto da sociedade, sobretudo entre os trabalhadores, isto produz entre os mesmos um novo entendimento relacionado à educação, pois ela passa a ser vista também como possibilidade de tensionar a realidade objetiva no sentido de construir os questionamentos capazes de compreender a educação como prática social. Prática esta que, conforme Paludo

(2001), está inserida e tem seus vínculos com o contexto geral, mas se faz no cotidiano vivido pelas pessoas concretas. A educação, como prática social estabelecida, é um espaço fundamental de produção individual e coletiva de significados e práticas que tenham como perspectivas a intervenção na vida objetiva e subjetiva dos homens, servindo como instrumento de leitura, análise e intervenção na realidade, concretizando no cotidiano vivido a formação do homem *omnilateral* e de uma outra concepção de mundo.

Porém, a instituição do Estado Novo, em 1937, promove a intervenção estatal no movimento sindical e perda de força dos anarquistas e dos comunistas. O que acarreta consequências para a Educação Popular, que perde forças, graças à intervenção gradual do Estado, o qual assume a educação formal e começa a objetivar a educação profissionalizante, nos moldes das proposições da Escola Nova, havendo uma dicotomização mais acentuada entre a Educação Tradicional e o Escolanovismo.

Com o fim do Estado Novo de Vargas, o Brasil passa por um período de ampliação democrática, o que possibilita maiores disputas entre os nacionalistas e os liberais, em relação ao projeto de desenvolvimento do país. No campo pedagógico são desenvolvidas práticas vinculadas tanto à Escola Nova, como à Escola Tradicional, sendo que

Diante dessas duas correntes que hegemonizaram a educação nessa fase da história das idéias pedagógicas em nosso país, cabe indagar sobre a eventual existência de correntes não-hegemônicas. No campo da esquerda, isto é, no âmbito das pedagogias do movimento operário, a corrente anarquista havia perdido bastante a força que tivera na República Velha. Isso se explica, por um lado, pelo refluxo do anarquismo diante do surgimento e da ascensão do Partido Comunista Brasileiro (PCB) impulsionados pelo advento da Revolução Soviética, como já se destacou; por outro lado, a iniciativa dos grupos dirigentes de transformar a questão social de caso de polícia a caso de política, enquadrando, pelas leis trabalhistas, o movimento operário nas regras do jogo de forças dominante, retirou muito do ímpeto mobilizador do anarcossindicalismo. (SAVIANI, 2008, p. 272).

Entretanto, no final da década de 1950 e início de 1960, a Educação Popular, a partir da inserção de intelectuais e universitários, da valorização da cultura popular e de sua vinculação com os interesses da classe trabalhadora, na

disputa entre Escola Nova e Escola Tradicional, distingue-se destas vinculando-se ao movimento de transformação da sociedade, conquistando espaço.

Neste período, o governo paradoxal de Jânio e Jango traz a possibilidade de acirramento entre os vários setores vinculados às distintas classes sociais: trabalhadores e burguesia. No interior da igreja, institui-se um grande embate entre uma ala ultraconservadora, a Tradição, Família e Propriedade¹⁹; e outra progressista, a Teologia da Libertação²⁰. A imprensa, através dos meios de comunicação de massas, posiciona-se claramente em favor da concepção internacionalista/imperialista, questão latente neste momento devido à guerra fria, intensificando ao máximo a implementação de uma ideologia de submissão ao império estadunidense. Enquanto nas comunidades populares, há um grande movimento cultural que desemboca em um amplo processo de conscientização da classe trabalhadora. Isto é verificado nos vários movimentos de Educação Popular que surgiram (MCP – Movimento de Cultura Popular; Campanha de pé no chão também se aprende a ler; MEB – Movimento de Educação de Base; Sistema Paulo Freire; CPC – Centro Popular de Cultura).

Conforme Saviani (2008, p. 317),

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A

¹⁹ Conforme Zanotto (2006), em 26 de Julho de 1960 foi fundada em São Paulo a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade. Tal organização passa a defender que a família, para sobreviver e desenvolver-se, tem necessidade de um substrato material que lhe assegure a vida e a liberdade, o que implica na defesa intransigente da tradição cristã, da família e da propriedade privada. No Brasil, a Marcha com Deus pela Liberdade, realizada em 19 de maio de 1964, em contraposição ao célebre comício da Central do Brasil, no qual o presidente João Goulart anunciará as reformas de base, efetivou-se como a reação e o estopim das forças conservadoras e reacionárias que culminaram no Golpe Militar de 1964.

²⁰ A Teologia da Libertação se constitui como um movimento interno da Igreja Católica, que na América Latina, conforme Forcano (1993) a partir da “opção pelos pobres” passa a compreender que o compromisso com a fé cristã passa pelo comprometimento com os oprimidos e sua libertação, não sendo necessária apenas a reflexão sobre a prática, mas o envolvimento concreto para transformar tal prática. Tem como um de seus expoentes e ideólogo o teólogo Leonardo Boff, que inclusive sofre um processo dentro do Vaticano. No Brasil a Teologia da Libertação teve papel decisivo na participação dos frades franciscanos no movimento revolucionário e de guerrilha urbana Aliança de Libertação Nacional – ALN, que culminou com a saga do Frei Tito (Livro: *Batismo de Sangue*), bem como na consolidação da Comissão Pastoral da Terra – CPT, que tem se constituído como a propulsora e grande aliada dos Movimentos Sociais Populares do Campo até os dias atuais.

expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

Com isso, o movimento que se constitui a partir da ampla efervescência popular tem como característica a promoção e o incentivo à educação de crianças e adultos, no âmbito não formal, elevando o nível cultural, entendendo o processo histórico, com relação ao mundo. Tinha como metodologia o diagnóstico da realidade, buscando através da reflexão, elaborar e desenvolver práticas para transformar. Todo esse movimento trazia de maneira objetiva sua intencionalidade política de transformação social. A inserção de intelectuais nos movimentos populares faz com que estes sintetizem vários elementos que contribuem para a construção de um projeto de nação, sob a ótica da classe trabalhadora.

O movimento de Educação Popular, neste período, já demonstrava sua resistência em compreender a escola pública como espaço, também, de veicular as transformações sociais. Este derradeiro entendimento se materializa com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 que conforme Xavier (1990, p. 135) se configurou no

[...] fato de o texto final aprovado e transformado em lei ter-se revelado o fruto da conciliação entre as propostas em confronto, confirmou a presença, ainda predominante, das preocupações político-partidárias, a fragilidade das oposições ideológicas entre as elites dirigentes e a importância secundária realmente atribuída por elas ao sistema educacional em si, para a solução dos problemas que as afligiam.

Nesse sentido, o movimento em prol da educação, por parte da classe trabalhadora, ocorrido no início da década de 1960, já traz consigo certa descrença na escola pública. O desfecho da Lei de Diretrizes e Bases Nacional tem sido citado como um dos fatores que impulsionou essa incredulidade em relação à educação pública formal como espaço importante para os processos de mudanças sociais.

Sendo assim, nos anos de 1960, o educador Paulo Freire, sistematiza, de forma consciente e atrelada à luta das classes populares, uma pedagogia anunciada e pertencente a essas classes. Conforme Paludo (2000, p. 91), “Pela

primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latinoamericana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central.”

Por outro lado, junto com a disputa de projeto de desenvolvimento, a forte mobilização popular e a organização de movimentos reacionários conservadores, no quadro político brasileiro, e sua relação na política internacional do contexto da Guerra Fria, constituem-se como o estopim de um longo período de silenciamento das vozes populares: a Ditadura Militar.

Segundo Konder (2003), com a tomada do poder pelos militares, através do golpe militar, institui-se no Brasil um período de autoritarismo, perseguição política a intelectuais, artistas, lideranças populares, prisões, torturas, exílio, desaparecimentos... o que, se considerado o contexto internacional, refletia as consequências da guerra fria, da divisão entre o mundo capitalista, liderado pelo imperialismo estadunidense e o mundo socialista articulado em torno da URSS. A política econômica deste período se baseava no arrocho salarial e no incentivo para a modernização do capitalismo, abrindo caminho para o estabelecimento do capital especulativo, com o aumento acelerado da dívida externa, a concentração da renda em poucas mãos e o alastramento da pobreza e da miséria entre as classes populares. O êxodo rural alcançou números exacerbados, o que significou o aumento desgovernado das favelas nos grandes centros urbanos.

Após a instituição da Ditadura Militar há o recrudescimento da ação de desmantelamento das forças populares, o que obriga as forças progressistas da época a ampliarem os trabalhos de base, feitos na surdina, nos quais a Igreja Católica passa a ter papel fundamental, como a organização das Comunidades Eclesiais de Base – CEB's. Mesmo considerando o movimento internacional da classe trabalhadora e a intervenção externa advinda das disputas entre capitalismo e socialismo, no contexto da guerra fria, no Brasil durante a Ditadura Militar, a Educação Popular manteve suas práticas, agora com uma vinculação muito próxima à Teologia da Libertação.

Já no final da década de 1970, há o re-ascenso das forças populares, com a organização do novo sindicalismo, não mais atrelado ao Estado e o surgimento de Movimentos Sociais Populares comprometidos com a transformação social.

Sob a égide da virulência opressora e interventora, inclusive nas escolas, (re) emerge o movimento de *educação do popular*, a partir do ano de 1970, tendo como espaço central os locais de moradia e trabalho das classes subalternas. Mais uma vez, é a conjuntura que reforça a idéia de que a educação pública servia mesmo para reprodução da ordem. Endossada principalmente pelas Teorias Reprodutivistas, que consideram a escola como aparelho reprodutor das ideologias do Estado, esta visão ganha força e é alentada pelo ciclo de ditaduras e o uso parcial da educação escolar pelas elites, sob a égide da ideologia da segurança nacional, em todo o continente latinoamericano. É nesse momento que a Educação Popular ganha a posição de concepção que associa os processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vista à transformação social, apesar e para além da multiplicidade de correntes que a conformam, esta constitui-se a centralidade que lhe confere sentido. (PALUDO, 2001, p. 96, destaques da autora).

A Educação Popular, neste contexto, encontra campo fecundo para constituir-se como teoria pedagógica, tendo o educador Paulo Freire papel fundamental na sistematização de tal concepção, que conforme Saviani (2008, p. 319), constituiu-se como “A expressão mais acabada da orientação seguida por esses movimentos e que maior repercussão teve no país e no exterior [...]”. Apontado a indissociabilidade entre o político e o pedagógico; a não neutralidade; a não ingenuidade; a sua característica histórica; a sua vinculação com um projeto de desenvolvimento nacional e popular; apostando na organização popular como campo de atuação.

Em meados da década de 1980, a Educação Popular alcança seu auge como concepção pedagógica, assume o método de Paulo Freire como método de trabalho, com o qual as pastorais progressistas da Igreja, Organizações Não Governamentais – ONG’s, Sindicatos, Partidos de Esquerda e Movimentos Sociais Populares comprometidos com a transformação, buscam na efetivação prática, a partir da reflexão, contribuir para a solução dos problemas sociais. O momento histórico de luta pela redemocratização também impulsionou a ampliação da Educação Popular. Em 1989, com as eleições presidenciais diretas, na qual a classe trabalhadora, identificando aqui, todas as forças populares que desde a Proclamação da República vinham trabalhando na perspectiva de um projeto nacional popular de desenvolvimento, unifica-se sob a égide da estrela do Partido dos Trabalhadores para a concretização de tal projeto.

Neste sentido pode-se constatar conforme considerações de Paludo (2001, p. 85) que:

A emergência da concepção de Educação Popular pode e deve ser associada ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida; às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento internacional dos trabalhadores; às idéias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político.

Ao resgatar o contexto de constituição da Educação Popular como concepção pedagógica, busca-se identificar uma possível vinculação desta com a luta por uma EdoC. O que permitirá compreender os princípios da Educação Popular como determinantes da luta e constituição da EdoC, pois ao assumirem tal demanda, os povos do campo, através dos MSP'sdoC, firmam-se em suas diversas experiências formativas no sentido de se contraporem à Educação Rural, vinculando à discussão do direito à educação, a necessidade também de discutir qual educação seria esta.

Sendo assim, está posto o terceiro marco de nossa reflexão, que gira em torno da questão: qual educação está sendo pleiteada pelos povos do campo? Sendo que as diferentes experiências que, no final da década de 1990, dão fôlego para que os MSP'sdoC se articulem e pautem a EdoC na agenda educacional brasileira, como identificado, vêm se construindo historicamente, com uma vinculação intrínseca à concepção de Educação Popular.

A gênese da Educação Popular está nos movimentos operários do início do século XX; nas mobilizações e nos movimentos de massas quando da possibilidade de reformas estruturais de base; sob os ditames dos governos militares, durante a articulação de resistência e confronto ao regime ditatorial; no movimento de redemocratização, que possibilita a retomada do sindicalismo combativo e o surgimento dos Movimentos Sociais Populares comprometidos com a transformação, que intensificam sua atuação também no campo da educação, a partir da formação e escolarização de seus quadros e de suas bases. Sendo que essa atuação está intimamente ligada aos processos desenvolvidos no âmbito da Educação Popular.

Desta forma, pode-se afirmar a possibilidade da EdoC, ser considerada no sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, (SAVIANI, 2008), ou seja, compreender a EdoC como prática educativa que se propõem a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas (PALUDO, 2001), neste caso, a classe trabalhadora que vive no campo, e tem sofrido na pele as marcas da opressão, discriminação e exploração impostas pelo capital, também e inclusive, no que se refere ao seu não acesso à educação. Aqui ressalta-se o entendimento que orienta esse estudo, o qual permite utilizar a expressão “povos do campo” para referir-se aos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora que vivem no campo. Tal entendimento, como dito, está amparado na leitura de que sob a forma histórica do capitalismo no Brasil, os povos do campo, como extrato da classe trabalhadora, subalterna ao domínio dos detentores dos meios de produção, produzem sua existência material na relação direta com a natureza, e em consequência desta, dão corpo a uma diversidade de formas sociais que se sustentam a partir da organização do trabalho familiar, tendo a terra, e a luta por esta, como principais meios para garantia de sua existência.

Sendo assim, pode-se fixar o terceiro marco relativo a luta por uma EdoC, o qual aponta a perspectiva de compreender a EdoC em seu vínculo intrínseco com a Educação Popular, vem se materializando como uma maneira de ocupar espaços de educação formal, tendo por base a concepção e o fazer educativo da Educação Popular, avançando e tensionando a esfera da política pública, tanto no aspecto político, assim como, no didático-pedagógico, e através dele, garantindo sua incidência de forma direta em processos educativos formais.

Entretanto, o terceiro marco exige consigo, já de antemão, a balizagem do quarto e do quinto marco da reflexão acerca da EdoC. Sendo que o quarto marco está relacionado à necessidade de contextualizar a educação que veio sendo disposta aos povos do campo através da chamada Educação Rural e, juntamente com isso, tecer um breve panorama da exclusão educacional no campo. E o quinto está relacionado à disputa que se materializa em torno da concepção de EdoC.

1.4. – MARCO QUARTO: Educação Rural no Brasil

A Educação Rural surgiu da necessidade de qualificação da força de trabalho para ampliação da reprodução do capital no campo, bem como na cidade. Tal perspectiva não considerava a necessidade de qualificar o trabalho dos camponeses com o intuito de alcançar uma melhor qualidade de sua vida. Conforme Calazans (1981), a educação destinada às comunidades camponesas, por meio do ensino regular formal, teve seu início no final do II Império, estando atrelada às necessidades decorrentes da evolução das estruturas sócio-agrárias do país. A orientação era a garantia de melhor produtividade das grandes propriedades monocultoras, bem como de outras culturas secundárias, mas de importância para o setor agrícola, ou até mesmo a disponibilização de força de trabalho para a indústria. Com isso, os resultados benéficos da ampliação do acesso ao conhecimento e às novas tecnologias não estavam orientados às necessidades das populações camponesas, mas aos interesses dos que vivem do campo, sugando as riquezas ali produzidas. As classes dominantes brasileiras, em especial as que vivem do campo, nunca demonstraram conhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. Desta forma, a Educação Rural, em sua gênese, esteve vinculada ao projeto de desenvolvimento do país.

A monocultura do açúcar que dominou a economia até metade do século passado não necessitava de mão de obra especializada. Com o advento da monocultura cafeeira e, do fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor. Outras culturas secundárias, mas de alguma importância para o setor agrícola como um todo, também tiveram um desenvolvimento crescente e, nessas culturas, a necessidade de pessoal especializado também se fez sentir. Assim sendo, o ensino agrícola foi-se impondo, aos poucos, como uma forma de suprir as necessidades econômicas que iam surgindo no setor primário da economia. (CALAZANS, 1981, p. 178).

O processo de industrialização, iniciado a partir de 1930, e fundado no nacional-desenvolvimentismo, significou a aceleração do crescimento urbano, com o surgimento de centros urbanos de médio e grande porte, advindo do crescente processo de imigração de populações rurais para os meios urbanos. No entanto, ainda neste período, dois terços da população brasileira viviam no

meio rural, e as diferenças nos padrões de vida passam a ficar mais acentuadas, refletindo-se nos índices de alfabetização e consumo apresentados pela população rural. De um lado, as populações urbanas já contavam com algumas medidas protetoras da legislação social e trabalhista e no amparo à saúde. Enquanto isso, os camponeses continuavam desprovidos de amparo social, constituindo-se como uma população analfabeta, subalimentada, exposta a graves endemias e com um nível mínimo de renda.

Constata-se que historicamente as classes dominantes destinaram uma atenção mínima à educação dos povos do campo, isso é identificado na análise de Calazans (1981), na qual,

A educação rural, em primeiro lugar, apesar dos numerosos programas, projetos etc. desenvolvidos, sempre representou uma fatia muito pequena e mesmo marginal nas preocupações do setor público; em segundo lugar, os resultados obtidos (onde e quando foram obtidos) parecem revelar mais um “desfecho” do processo de desenvolvimento das diversas comunidades [...] e, finalmente, em terceiro lugar, uma função “legitimadora” da presença dos agentes neste contexto, seja como forma de encobrir ou desviar as atenções sobre seu papel real. (CALAZANS, 1981, p. 162).

De acordo com Leite (2002), isso significou que, mesmo na Velha República (1888 – 1910), com forte inspiração positivista/cientificista, não houve um esforço de implementar uma política educacional destinada à escolarização rural. Isso se evidencia, no descaso dos representantes da classe dominante que ocupavam o poder, dado o seu comprometimento com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, e a concentração dos esforços políticos e administrativos estando atrelados exclusivamente às expectativas metropolitanas, de modo que a Educação Rural passou a ser pautada por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos de 1910 e 1920, quando um grande número de camponeses deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo, o meio urbano.

Dessa forma, o debate sobre a educação dos povos que viviam no campo brasileiro somente ganhou respaldo com a ampliação dos conglomerados urbanos, a partir do êxodo rural e a industrialização do país. Nesse contexto, toma corpo o chamado ruralismo pedagógico que, segundo a professora Eni

Maria Maia, pretendia “[...] uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo” (MAIA, 1982, p. 27, *apud.*, LEITE, 2002, p. 28). Sendo que as ideias do ruralismo pedagógico se impuseram com maior vigor até a década de 1930, estando estas vinculadas à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Com o processo de industrialização e urbanização e a transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade passa a se constituir como necessidade para o desenvolvimento em tal perspectiva, exigindo posicionamentos mais incisivos da classe dirigente. Conforme Leite (2002), tal fenômeno ocorreu a partir de dois aspectos: o primeiro consiste nas tendências escolanovistas e progressistas pautadas pelos Pioneiros da Educação Nova; o segundo, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920.

Com a instituição do Estado Novo, na Era Vargas (1930/1945), aconteceram duas reformas educativas a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942). E com estas, a Educação Rural se transformou em uma necessidade do projeto de desenvolvimento assumido, sendo que,

[...] o período de surgimento de programas de Educação no meio rural brasileiro é bastante coincidente ao início do processo de industrialização ocorrido, em 1930. A submissão da agricultura ao Modo de Produção Capitalista (MPC) faz com que surja nos países periféricos um fenômeno denominado por Samir Amin de “a era das transformações agrárias”. “São estas reformas que, extinguindo as velhas alianças de classes entre capital estrangeiro e a grande propriedade, substituem-nas por uma nova aliança tripla: capital estrangeiro – burguesia urbana local (privada e/ou do Estado) – camponês rico (Koulaks)*. Elas constituem a base social da posterior “revolução verde”. (CALAZANS, 1981, p. 182).

(*Camponês rico que frequentemente exerce atividades capitalistas, como aluguel de máquinas agrícolas, comércio, usinas, etc.)

As reformas da era Vargas não buscaram uma articulação entre Ensino Primário e Ensino Médio, dando especial atenção ao Ensino Médio, representado pelo Secundário, de caráter preparatório ao Ensino Superior, mas sem nenhuma articulação entre os vários níveis de ensino.

[...] em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas do ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo. (MAIA, 1982, p. 28, *apud.*; LEITE, 2002, p. 30-31).

O avanço do processo de industrialização e o alto nível de analfabetismo da população brasileira culminaram na efetivação da Reforma Capanema, que priorizou o Ensino Profissionalizante: Normal, Industrial, Agrícola e Comercial. Considerando as necessidades impostas pelo processo de industrialização gestado e mantido pela ação do Estado. Mesmo a Reforma Capanema, que deu atenção ao Ensino Profissional, o fez em uma perspectiva eminentemente discriminatória. Ampliou o dualismo de sistemas (público e privado), deu início à instituição do Sistema 'S'²¹ (SENAI/SESI, SENAC/SESC, SENAR²²/SESCOOP, SENAT/SEST, SEBRAE), efetivamente transferindo recursos públicos para instituições privadas para garantia de formação de força de trabalho, acentuando o paralelismo e a ambiguidade das vias educacionais, em todos os níveis: uma educação para a elite e outra para o povo.

²¹ O chamado Sistema 'S' tem sua gênese na década de 1940, a partir da criação durante o Governo Vargas do SESI (Serviço Social da Indústria) e do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), e posteriormente a criação do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESC (Serviço Social do Comércio). A partir da década de 1990 foram criados também o SEST (Serviço Social do Transporte), o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo) e o SEBRAE (Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). Atualmente o Sistema 'S' é constituído por onze instituições privadas, sendo que os recursos a ele destinados advêm do fundo público, da arrecadação compulsória de 2,5 por cento sobre a folha de salários dos funcionários, sendo que 1,5 por cento é destinado aos serviços sociais e 1 por cento aos serviços de aprendizagem. Segundo MEC o percentual dos recursos públicos destinados à qualificação do trabalhador dentro Sistema 'S', cerca de 4,8 bilhões de reais por ano, corresponde a mais de 50 por cento do gasto com custeio e pessoal de todas as universidades federais do país. O montante de recursos públicos direcionado ao sistema é de 8 bilhões de reais por ano, mas o Ministério da Fazenda admite a possibilidade desde recurso atingir cerca de 13 bilhões de reais anualmente. Consultar Mendes (2003), Bahia (2009), Fonseca (2009), Revista Isto É (2009) e CONTEE (2009).

²² Criado em 1991, a partir dos interesses da Confederação Nacional da Agricultura (CNA), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) passou a acumular as ações de formação profissional e de promoção social dos trabalhadores rurais. O montante de recursos públicos repassados ao SENAR e ao SESCOOP entre 2000 e 2006, foi de aproximadamente R\$ 1 bilhão em verbas públicas, vindas da arrecadação compulsória dos salários dos trabalhadores no campo, recursos estes direcionados através do SENAR / SESCOOP aos interesses patronais ligados aos ruralistas e ao Agronegócio. Consultar Revista Isto É (2009) e MST (2009).

No contexto da Reforma Capanema, em 1942, foi realizado o VIII Congresso Brasileiro de Educação, que conforme Leite (2002), enfatizou as tendências nacionalista-burguesas do Estado Novo, identificando que, se a antiga oligarquia deixou de existir, naquele momento nova oligarquia estava no poder, tão conservadora quanto a anterior, referindo-se obviamente à burguesia em ascensão. Sendo que, em termos de educação, esse congresso foi porta-voz dessa nova oligarquia. Assumindo um discurso nem liberal nem capital-monopolista, mas essencialmente conservador-nacionalista, o VIII Congresso Brasileiro de Educação não definiu com objetividade os obstáculos enfrentados tanto pela produção agrícola brasileira, como pela própria Educação Rural, identificando apenas que ela era essencial para a manutenção do *status quo* não só da sociedade como do próprio Estado, tendo como linhas básicas a necessidade de:

a) “Uma escola que desperte e forme uma consciência cívica e trabalhista [...] alicerces da nossa produção e da nossa riqueza [...] que faça desaparecer o ferrete da humilhação e desprestígio impresso no trabalho rural desde os tempos da escravatura [...]; que extinga os resquícios doentios de uma aristocracia falida e inoperante, herdada dos colonizadores; que represente uma reação [...] contra o doutorismo, o diplomismo [...]; que engrandeça as atividades do campo e da lavoura; que faça do trabalho organizado e produtivo o código social do Estado (Estado Novo).”

b) “Uma educação primária, que objetiva: i) o desenvolvimento da personalidade (objetivo individual); ii) a integração do educando na sociedade brasileira em geral (objetivo nacionalista); iii) a formação do sentimento de solidariedade humana (objetivo humano); iv) o ajustamento ao ambiente regional em que se desenvolva a vida do educando (objetivo vocacional).” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1942, *apud.*, CALAZANS, 1993, p. 19,).

Dessa forma, Leite (2002) aponta que as discussões relacionadas à educação, efetivadas na década de 1930, adiantaram as proposições e os encaminhamentos que se efetivariam em meados da década de 1940. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, tendo como pano de fundo a política externa norteamericana, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, que tinha por escopo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades camponesas, a partir da consolidação de Centros de Treinamento para professores e agentes

especializados, que teriam a função de repassar as informações técnicas aos camponeses; de realização de Semanas Ruralistas, com debates, seminários, encontros, dia-de-campo de forma a induzir o fazer cotidiano das populações rurais e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais.

No final da década de 1940, com o término da Segunda Guerra Mundial, a ascensão do socialismo real, os problemas sociais suscitados pela crescente imigração dos povos do campo para os grandes centros urbanos e a diminuição da renda da terra por falta de força de trabalho geraram a necessidade da implementação de programas sociais e educacionais, tendo como público alvo, explicitamente, as populações rurais. Segundo Calazans (1981), a orientação central de tais programas girava em torno de três eixos, que efetivamente destacavam os três aspectos do problema, o primeiro de natureza técnica (relativa às condições objetivas da agricultura), o segundo de natureza humana (relativa às condições físicas daquela população) e o terceiro de natureza cultural (relativa as deficiências culturais e educacionais daquelas populações). Os eixos que orientavam a gama de programas direcionados às populações do campo eram:

- a) Elevação dos *padrões da população rural* (transformação da lavoura extensiva em intensiva) através da mecanização dos processos agrícolas como forma de superar a escassez da mão de obra, uso de fertilizantes, corretivos e inseticidas (política de conservação do solo), emprego de métodos modernos de cultura (rotação e diversificação) e, organização da colonização rural em grande escala (aproveitamento de colonos nacionais e estrangeiros);
- b) Organização de um sistema adequado de amparo social, sobretudo de assistência médico-social, preventiva e curativa, elevando os padrões de higiene - físicos das populações rurais;
- c) Elevação substancial e imediata dos deficientes padrões culturais revelados pela alta taxa de analfabetismo, carência de prédios escolares, distribuição da rede de ensino, falta de professores, etc. (CALAZANS, 1981, p. 179).

Com tais orientações e as preocupações acima descritas, o governo brasileiro passa a intervir de maneira concreta na proposição de políticas educacionais para o meio rural, o que, no conjunto da política nacional de educação, significou dar continuidade ao paralelismo e à ambiguidade das vias

educacionais, em todos os níveis, uma educação para a elite e outra para o povo. Configurando-se ainda o paralelismo e a ampliação da educação urbana em detrimento da educação rural, no que se refere à atuação direta do Estado. Desta forma, foram organizadas as realizações do Estado com vistas à Educação Rural, tendo ações vinculadas à educação formal e informal, que se materializaram através de:

- a) colaboração com entidades ou organizações (locais públicas e privadas);
- b) realizações isoladas para efeitos de demonstração ou experiência;
- c) convênios com empresas estrangeiras para determinados serviços; e
- d) atividades abrangendo somente um aspecto da questão, por exemplo: organizações cooperativas, formação de líderes. (CALAZANS, 1981, p. 180).

A Educação Rural formal oficial, embora regulamentada pelas mesmas normas, tinha especificidades em relação ao ensino destinado às populações urbanas, sendo que o:

- a) ensino de primeiro grau – iniciação para o trabalho de cursos elementares de formação profissional; procura enfatizar atividades agropecuárias;
- b) ensino de segundo grau – profissionalizante, com destaque em atividades profissionais de técnicas de nível médio, prioritariamente, em agronomia, pecuária, silvicultura, etc;
- e) ensino de terceiro grau – nível superior com destaque para a formação de engenheiros agrônomos, médicos, veterinários, sanitaristas rurais, etc. (CALAZANS, 1981, p. 181).

Como visto, na Educação Rural, um dos elementos centrais foi, e ainda é, a existência de outras atividades educativas desvinculadas das políticas oficiais formais, mas que, seguindo a mesma lógica descrita, contavam com a presença efetiva de outros atores que não o Estado brasileiro. Contudo, na década de 1940 e 1950, tanto na política educacional oficial como nos programas destinados às populações rurais, ainda era possível encontrar elementos do chamado ruralismo pedagógico. Tais ideias eram passíveis de ser encontradas nos conteúdos dos programas propostos por diferentes agências para desenvolver o meio rural brasileiro, mesmo que a escola não fosse o alvo principal de tais programas educacionais. Iniciativas setoriais em âmbito nacional, e outras em nível das

regiões, apontavam, conforme Calazans (1993, p. 27), de maneira direta ou indireta

[...] uma educação que reivindicasse a tarefa de tomar o centro da vida da comunidade rural, apertando cada vez mais os vínculos que devem prender a escola e a família, a escola e as populações dos campos, estabelecendo o “ajustamento no ambiente regional” em que se desenvolvia o educando, buscando uma formação do sentimento de solidariedade humana.

Dessa forma, as atividades educacionais rurais se efetivam na organização de programas e projetos de cunho setorial e/ou integrados. Um exemplo bastante difundido no Brasil foram os programas de extensão rural, que tinham como objetivo imediato as necessidades sociais que assolavam o campo brasileiro, efetivando-se através do combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos vinculados às populações empobrecidas do Brasil, principalmente aqueles que permaneciam no campo, e frequentemente eram classificados como desprovidos de valores, com pouca destreza no trabalho ou mesmo com capacidade limitada para tarefas socialmente significativas. Sendo que, de acordo com Leite (2002, p. 33),

[...] em 1948, sob o patrocínio da American International Association for Economic and Social Development (AIA), foi criada, em Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), mais tarde denominada de EMATER [...]. Com o surgimento do Programa de Extensão Rural no Brasil, acreditou-se, romanticamente, na possibilidade de transformar o rurícola brasileiro, mediante eficaz e intensivo programa educativo de base, em um *farmer* norte-americano do pós-guerra.

A partir daí pode-se identificar de maneira consistente a presença de organismos internacionais, sobretudo estadunidenses, na organização da agricultura brasileira, inclusive com apoio do Estado, neste primeiro momento para o “adestramento” das populações rurais, mas que não se limitaram a isto.

Dada a abrangência do programa de Extensão Rural, ele pode ser analisado sob diferentes ângulos:

- a) político – a Extensão baseou-se num suposto movimento de grupos revolucionários, com orientação esquerdista, a exemplo de Cuba e outros grupos existentes na América Latina, os quais deveriam ser combatidos;
- b) social – redução/contenção dos movimento migratórios internos como medida preventiva aos problemas sociais

- surgidos nos grandes centros urbanos, além de controle e acompanhamento das reivindicações político-sociais levantadas na zona rural;
- c) cultural – controle filosófico/ideológico das massas camponesas: grupo resistente à cultura urbana e modificações exigidas pelo planejamento desenvolvimentista;
 - d) econômico – a sustentação do processo industrial urbano, vinculação da economia nacional ao grupos e empresas multinacionais;
 - e) das relações internacionais – a dependência diplomática e econômica dos países periféricos, alinhados verticalmente às nações metrópoles. Neste particular destaca-se a listagem dos patrocinadores da Extensão – entre eles a AID, a ICA, a Aliança para o Progresso, a Fundação Rockefeller, Fundação Kellog etc. –, demonstrando claramente as posições ideológicas nela contidas. (LEITE, 2002, p. 34).

Com tais apontamentos, ao iniciar a materialização do quarto marco da reflexão, identifica-se que a tônica dada na Educação Rural, que esteve efetivamente endereçada às populações rurais por parte do Estado brasileiro, foi a de considerar estas como empecilhos para o avanço e a reprodução ampliada do capital, sendo que, possivelmente, poderiam se constituir como um extrato da população brasileira, que juntamente com a classe operária em ascensão, poderiam tensionar o modo de produção capitalista, buscando romper com tal lógica, e construir, a exemplo dos países alinhados ao bloco socialista, uma alternativa de organização societal, um exemplo contundente foi a atuação das Ligas Camponesas (STÉDILE, 2002).

Como dito, a partir dos movimentos de reformas de base, nas décadas de 1950 e 1960, outras perspectivas foram sendo constituídas no que se refere à educação, tendo em vista também a educação dos povos do campo. Desta forma,

Como tentativa de superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo, o estatismo informal da educação rural possibilitou, indiretamente, a criação do espaço necessário para o aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB). Intimamente ligados aos movimentos de esquerda os CPCs e o MEB tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se deu com a

promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 2 de março de 1963.

É importante salientar aqui as atividades desenvolvidas por Francisco Julião, iniciadas na década anterior, que dizem respeito à luta pelos direitos dos trabalhadores rurais, bem como a ação pastoral de alguns bispos da Igreja Católica engajados na visão progressista. Esse trabalho social gerou uma intensa mobilização entre moradores das periferias e do campo, suscitando o aparecimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular. (LEITE, 2002, p. 40).

Concretizada a possibilidade dos povos do campo se contraporem de forma mais acentuada e organizada ao capital, a luta pela Reforma Agrária e pela educação de base teve, em contraposição, por parte do Estado brasileiro a concretização de novos convênios assistenciais/educacionais ente Brasil/EUA, dessa vez cunhados pela Aliança para o Progresso. O que efetivamente contribuiu de forma decisiva para que,

Paralelamente à Aliança para o Progresso, foram desenvolvidos programas setoriais como a SUDENE, SUDESUL, INBRA, INDA e INCRA – todos vinculados a situações de assentamentos/expansão produtiva agrícola e de educação informal para os agrupamentos camponeses. O objetivo principal desses programas foi conter o expansionismo dos movimentos agrários e de lutas camponesas. (LEITE, 2002, p. 41).

No quadro político brasileiro, em 1964, como dito anteriormente, a ascensão das forças populares e a relação com a política internacional do contexto da Guerra Fria se constituem como elementos que impulsionariam o estopim das forças reacionárias e a concretização de um longo período de silenciamento das vozes populares: o Golpe Militar. Com a tomada do poder pelos militares e instalação da Ditadura Militar, a política educacional brasileira prossegue em sua relação com os organismos internacionais de financiamento.

Em 1964 o MEC já havia assinado um acordo com a AID, o qual foi desdobrado, posteriormente, de modo a atingir todo o sistema educacional brasileiro, inclusive o rural, uma vez que em 05/05/66 celebrou-se o acordo Ministério da Agricultura – CONTAP – USAID, destinado ao treinamento técnico e orientação vocacional rural. Esse mesmo acordo foi ampliado e reforçado em 27/11/67. (LEITE, 2002, p. 46).

O que inevitavelmente tem suas consequências também na educação destinadas às populações rurais, que passam a ter como perspectiva prioritária a Extensão Rural.

Nesse contexto constatamos a penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cujos vencimentos eram subsidiados por entidades como Inter-American Foundation ou Fundação Rockefeller.

Centralizada na questão econômica interna e externa, a política social brasileira durante as décadas de 1960/70 teve, na educação, apenas mais um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país, e não uma meta a ser alcançada mediante um projeto escolar autônomo, técnico e pedagogicamente estruturado. (LEITE, 2002, p. 42-43).

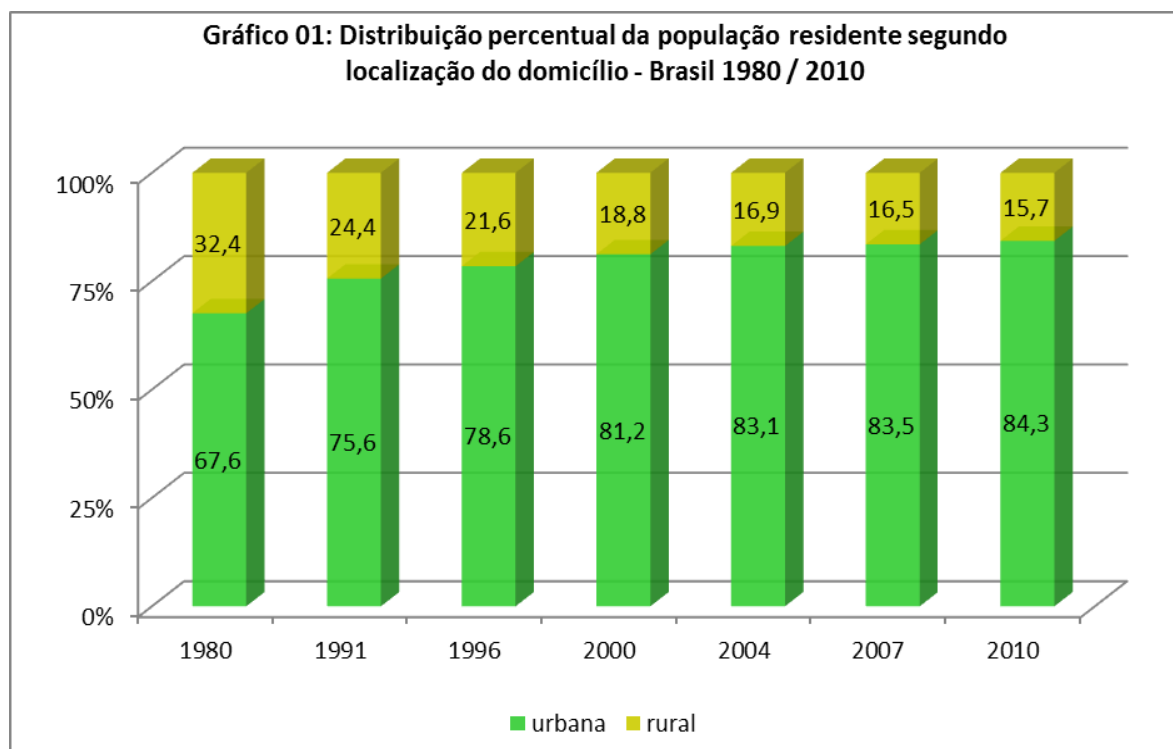
As duas Reformas do período da Ditadura Militar – lei 5540/68 e lei 5692/71 – são caracterizadas por movimentos de contenção e liberação (CUNHA, 1991). Na perspectiva de conter os investimentos são direcionados aos cursos técnico profissionalizantes, em detrimento ao Ensino Superior, havendo o incentivo estatal para instituição de faculdades privadas. E na perspectiva de liberar, o Ensino de Primeiro Grau é ampliado de quatro para oito anos e são instituídos o Mobral e o Projeto Minerva. Estes dois últimos tendo atuação decisiva junto à população rural.

A partir da Constituição Federal de 1988, no contexto dos entendimentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, dispostos na Declaração de Jomtien de 1990; da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, com o Relatório Delors 1993 – 1996; na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996; a Educação Rural passa a ser figurada, como um elemento bastante relevante, no conjunto das ações do Estado brasileiro, no sentido de garantia da Educação Básica para todos.

Cabe ressaltar que, neste contexto em que o Estado brasileiro passa a direcionar seus esforços para a garantia da educação para todos, os MSP's do C, a partir da organização coletiva e da luta de classe, impunham e impõem a bandeira da EdoC, e com suas ações e práticas educativas cravam este debate na agenda educacional do país.

1.5. – MARCO QUINTO: a exclusão educacional no campo brasileiro e a disputa em torno da Educação do Campo

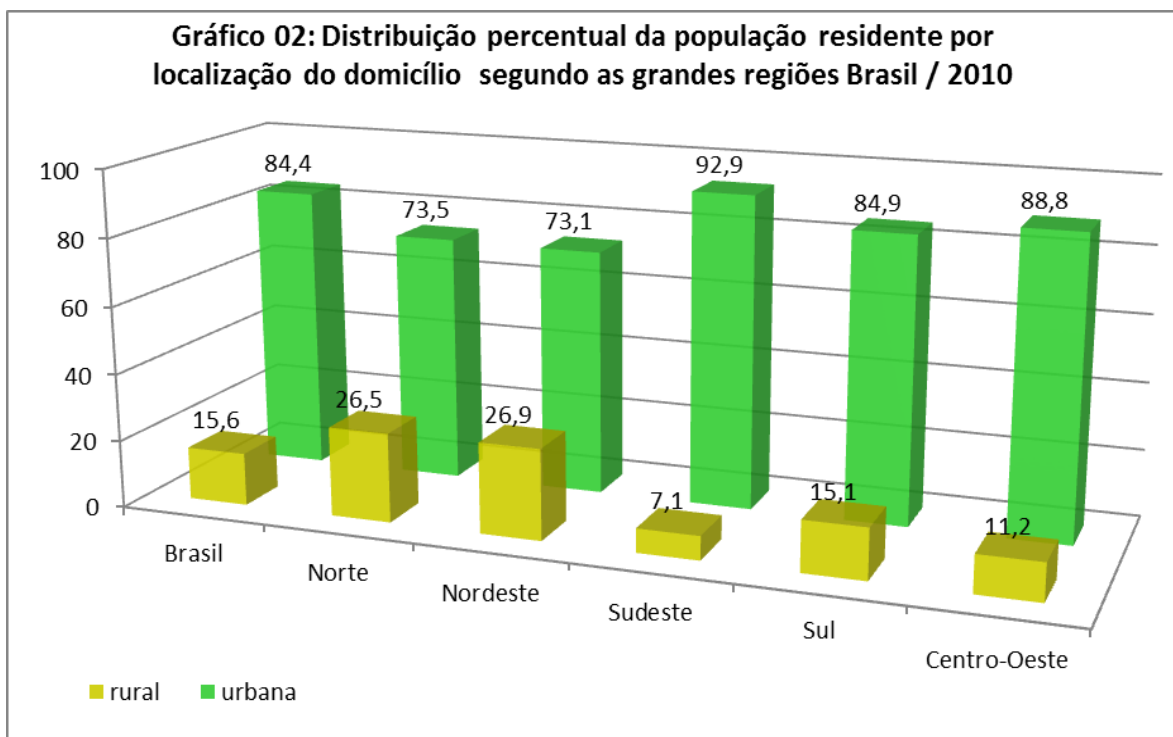
Considerar a Educação Rural, no sentido de contextualização do campo brasileiro, além da questão territorial, exige ainda, apontar alguns elementos sobre sua estruturação populacional e social. Para tanto, um caminho escolhido é o de assumir os dados e estatísticas oficiais, compreendendo-os como resultado da própria luta por uma EdoC, que nos últimos anos, vem apresentando como pauta de reivindicação a necessidade de pesquisas e estudos para que se possa vislumbrar de maneira inequívoca a realidade do campo brasileiro, no que se refere à questão educacional.



(Fonte: MEC/INEP, Novembro de 2009 e IBGE 2010)

Conforme o Gráfico 01: **Distribuição percentual da população residente segundo localização de domicílio – Brasil 1980 /2010**, pode-se registrar que a população rural em 2010 soma aproximadamente 29,8 milhões de pessoas, somando 15,7% do total da população brasileira. Sendo, que se considerados ainda os dados sobre a distribuição espacial da população brasileira, fornecidos

pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo IBGE em 2004, atrelando-os aos dados do Gráfico 01, os mesmos mostram que a tendência de urbanização vem se desacelerado nos últimos anos, mesmo que considerado o aumento contínuo da população brasileira.



(Fonte: IBGE, 2010)

Por meio da análise das estimativas, evidenciadas pelos dados preliminares do Censo do IBGE 2010, conforme Gráfico 02: **Distribuição percentual da população residente por localização do domicílio segundo as grandes regiões Brasil / 2010**, os índices urbano/rural apresentam acentuadas variações regionais. Na região Sudeste, 92,9% da população reside em áreas urbanas e apenas 7,1% na área rural. Em contraste, nas regiões Nordeste e Norte, mais de um quarto da população permanece no campo. A taxa de urbanização na região Sul está um pouco acima da média nacional, com quase 85% da sua população vivendo nas áreas urbanas e pouco mais de 15% na zona rural. O Centro-Oeste é a segunda região mais urbanizada do país, com quase 89% da sua população concentrada nas cidades e pouco mais de 11% na zona rural. Tais números evidenciam as diferenças regionais, não deixando de expor a concentração urbana. Importante destacar que a concentração urbana no Brasil é

fruto do êxodo rural, muitas vezes incentivado de forma direta pelo Estado, ou de forma indireta, quando este deixa de atender às populações rurais com os serviços básicos de atendimento social, como é o caso do não acesso à escolarização.

Ao considerar os dados do IBGE sobre a distribuição da população brasileira, é importante salientar que os dados oficiais em relação ao conceito de rural e de urbano são colocados em dúvida por diferentes entendimentos em relação ao que efetivamente seja urbano e ao que seja rural. Sendo esta questão também assumida pelos documentos oficiais, pois, conforme MEC/INEP (2007, p. 12):

[...] se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com este novo critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do País. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural.

Considerar, assim, o que efetivamente se constitui como rural, na própria distribuição do território e da população nacional tem grande peso na discussão da educação no campo, pois o entendimento de Veiga²³ (2001) encontra respaldo, se, por exemplo, for considerada a realidade do estado do Paraná, que possui apenas doze centros urbanos com população superior a cem mil habitantes, sendo que os outros 387 municípios desta unidade da federação, com menos de 100mil habitantes, têm sua base fundada na agropecuária e na agroindústria. Mesmo com tais questionamentos sobre a realidade populacional do campo e da cidade, a opção feita e já anunciada anteriormente é a de considerar os dados coletados e organizados pelo IBGE.

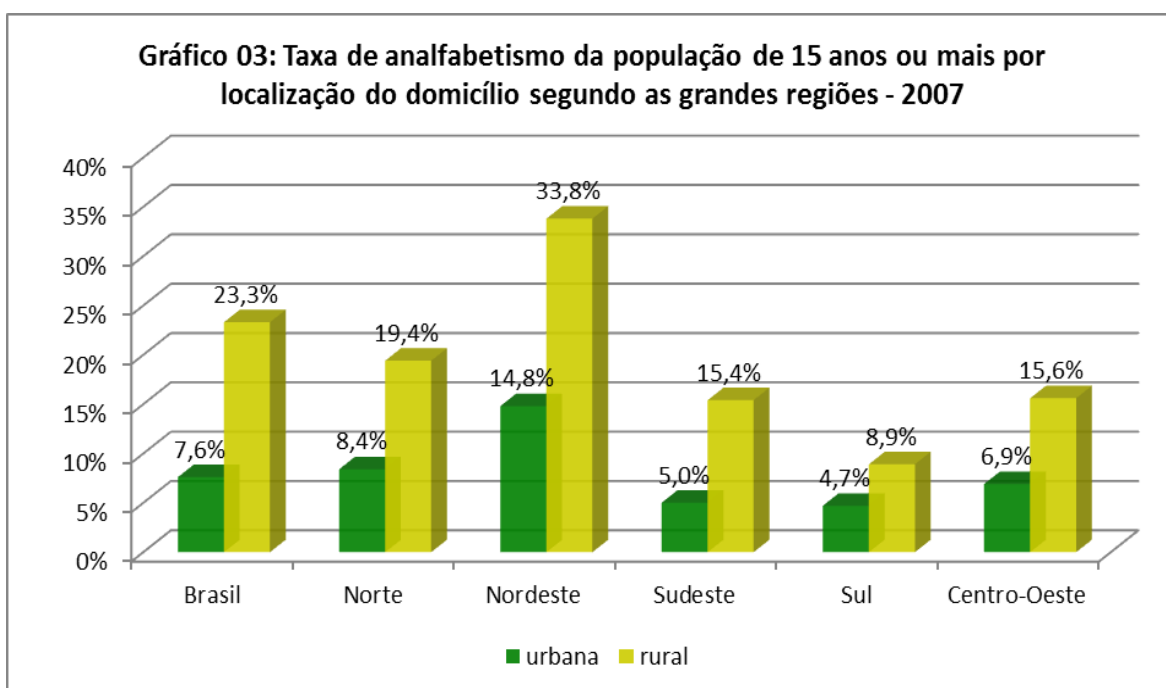
Do ponto de vista do âmbito sócio-cultural, uma das questões postas é a necessidade de diagnosticar a disponibilidade e efetiva atuação da escolaridade no contexto do campo brasileiro. Tendo em vista que

²³ É importante salientar que, toma-se como referencia Veiga (2001) apenas a título de exemplificação, tendo em vista que não foi feito para a presente pesquisa um aprofundamento das proposições deste autor.

[...] o nível de instrução e o acesso à educação da população rural são importantes indicadores da desigualdade existente entre as zonas rural e urbana. Os dados da Pnad 2004 mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (4 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana (7,3 anos), ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa disparidade. (MEC/INEP, 2007, p. 14).

Tal apontamento evidencia que objetivamente os povos do campo têm 3,3 anos a menos de acesso à vida escolar do que as populações urbanas. O que não deixa de materializar suas implicações também em outros âmbitos da vida destes sujeitos. Ainda, que

Se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, mantido o padrão histórico, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana. Isso dá uma medida da brutal disparidade existente entre as populações urbana e rural em termos de escolaridade. (MEC/INEP, 2007, p. 14-15).



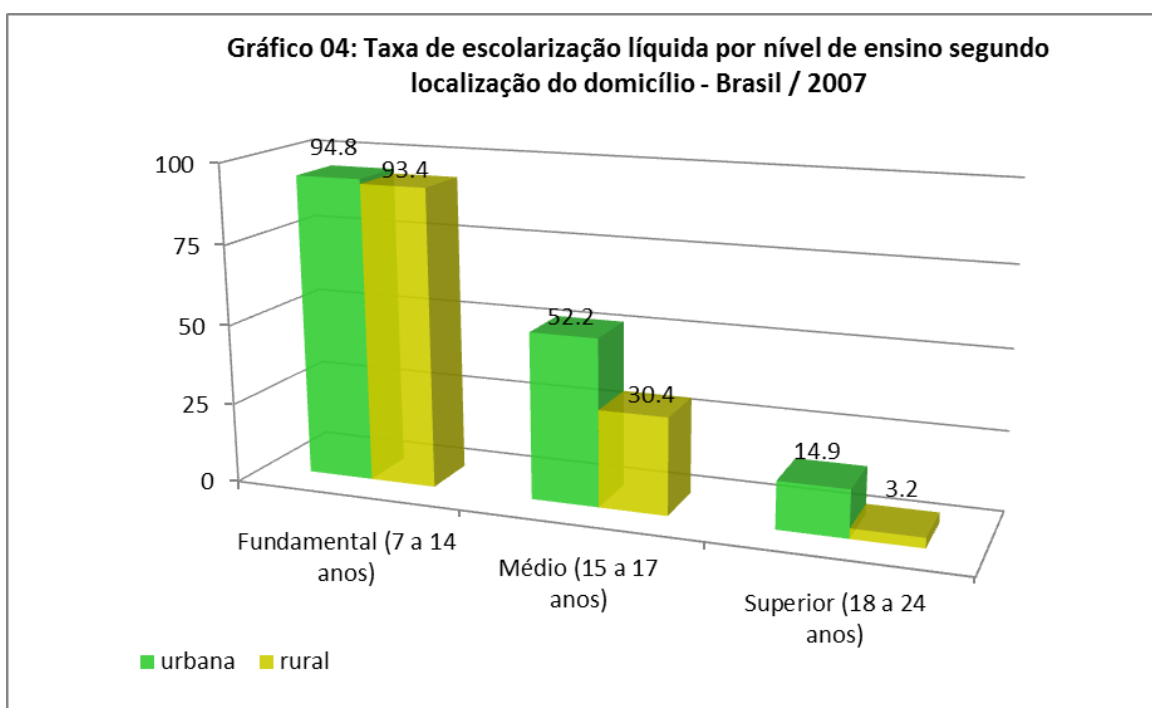
(Fonte: MEC/INEP, Novembro de 2009)

Identifica-se assim uma gritante necessidade de ações afirmativas, diretas, concisas e efetivas para que a população do campo supere as décadas de “esquecimento” e de seu não acesso à educação, e a negação de direitos, o que

inevitavelmente, conforme dados acima, levará pelo menos uma geração para ser superado.

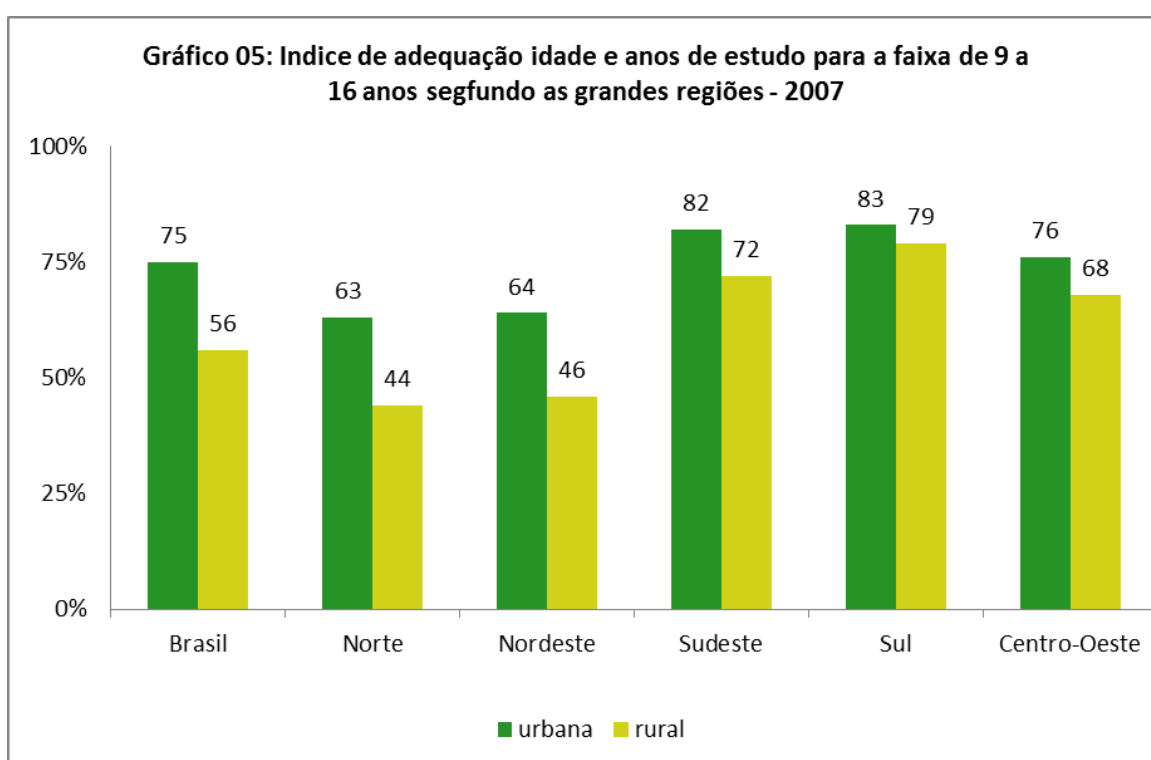
Ao considerar a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, conforme Gráfico 03: **Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por localização do domicílio segundo as grandes regiões – 2007**, identifica-se que o maior percentual da população analfabeta jovem e adulta está no meio rural. Sendo que, em termos nacionais, isto implica que a população jovem e adulta analfabeta do campo soma mais que o triplo do grupo de mesma faixa etária que vive no meio urbano. Este tem se caracterizado como um elemento gritante da efetiva discriminação do acesso dos povos do campo à educação, pois o estar no campo reflete o não acesso da população jovem e adulta à educação.

Em 2001, o Brasil apresenta-se como país que universalizou a escolarização fundamental. Em 2004, dispõe de “[...] uma taxa de atendimento de 97,1% para a população de 7 a 14 anos e uma taxa de frequência líquida de 93,8% no Ensino Fundamental para essa mesma faixa etária, o acesso, em termos nacionais, encontra-se bastante próximo da universalização.” (MEC/INEP, 2007, p. 17).



(Fonte: MEC/INEP, Novembro de 2009)

Em relação à taxa de escolarização líquida²⁴ por nível de ensino, considerando o ano de 2007 e os diferentes níveis de ensino, identifica-se, conforme Gráfico 04: **Taxa de escolarização líquida por nível de ensino segundo localização do domicílio – Brasil / 2007**, que, no que se referem ao Ensino Fundamental, os índices entre rural e urbano são efetivamente próximos, e superiores a 93%, o que significa reconhecer a universalidade neste nível, o que não se reflete nos níveis posteriores.



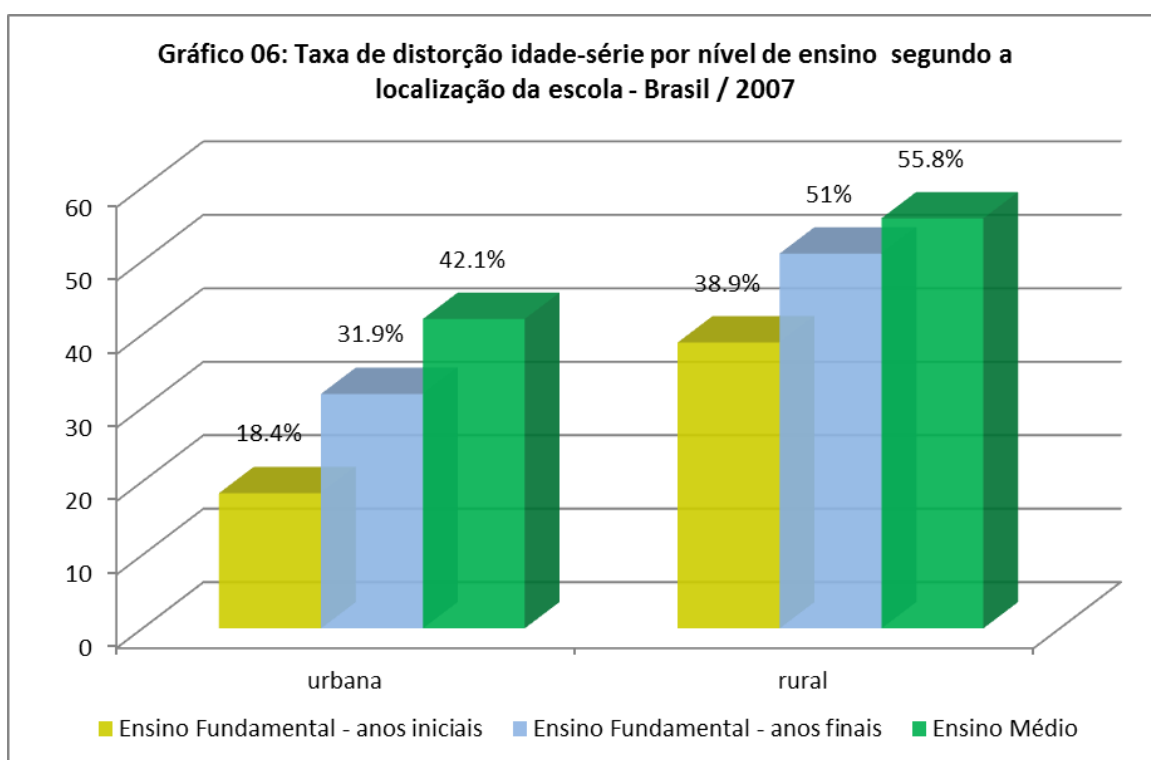
(Fonte: MEC/INEP, Novembro de 2009)

Entretanto, ao considerar o Gráfico 05: **Índice de adequação idade e anos de estudo para a faixa de 9 a 16 anos segundo as grandes regiões – 2007**, mais uma vez, ao analisar os índices de adequação idade e anos de estudo, quando relacionadas as realidade urbana e rural, identifica-se aí uma diferença bastante significativa, pois na realidade do campo, apenas 56% das matrículas do Ensino Fundamental está adequada à idade dos educandos.

²⁴ A taxa de escolarização líquida indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado a sua idade.

Outro elemento a ser levado em conta no contexto da educação no campo é a taxa de distorção idade-série. Desta forma,

A situação insatisfatória da educação básica na zona rural pode ser analisada a partir da taxa de distorção idade-série, que revela o nível do desempenho escolar e a capacidade do sistema educacional de manter a frequência do aluno em sala de aula. Se a falta de sincronismo idade-série é um problema ainda a ser superado nas escolas urbanas, o quadro na zona rural se apresenta agravado. (MEC/INEP, 2007, p. 19).



(Fonte: MEC/INEP, Novembro de 2009)

Conforme Gráfico 06: **Taxa de distorção idade-série pó nível de ensino segundo a localização da escola – Brasil / 2007**, o problema da distorção idade-série se manifesta em todo o sistema educativo, tanto em escolas urbanas como rurais. No entanto, os maiores índices estão presentes nas escolas situadas no campo, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, que apresentam uma elevada distorção idade-série, com quase 39% dos alunos de escolas do campo com idade superior à adequada. Essa questão reflete-se nas demais séries, fazendo com que esses alunos cheguem às séries finais do Ensino Fundamental com uma defasagem ainda maior, de 51%. O Ensino Médio

registra uma distorção idade-série ainda mais elevada, que chega a quase 56% dos alunos das escolas do campo. Da comparação entre as taxas de distorção idade-série por localização das escolas, sobressai a acentuada diferença entre as áreas rurais e urbanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mantendo-se nos anos finais, tendo uma ligeira queda no Ensino Médio. É preciso lembrar, no entanto, a baixa cobertura do Ensino Médio nas áreas rurais do país.

Os dados dispostos, pelo MEC/INEP (2009), de forma geral, demonstram que mesmo com a universalização do Ensino Fundamental (MEC/INEP, 2007) e a satisfatória taxa de escolarização do Ensino Fundamental (Gráfico 04, MEC/INEP, 2009), tal realidade tem que ser reconsiderada quando associada à taxa de analfabetismo no conjunto da população de 15 anos ou mais (Gráfico 03, MEC/INEP, 2009), à taxa de escolarização líquida nos demais níveis de ensino (Gráfico 04, MEC/INEP, 2009), à taxa de adequação idade e anos de estudo (Gráfico 05, MEC/INEP, 2009) e à taxa de distorção idade-série (Gráfico 06, MEC/INEP, 2009). A necessária reconsideração da universalidade do Ensino Fundamental, tanto no campo, quanto na cidade, não significa a negação desta conquista, mas sim a perceptibilidade de que ela não pode encobrir a necessidade de avanço nos aspectos observados e, ainda, em outros aqui não considerados.

Também a comparação exercitada e explicitada nos diferentes índices apresentados com referência aos níveis de escolarização do campo e da cidade, não implicam em conceber que o problema da educação urbana esteja resolvido. Pois, quando tomada a realidade brasileira, verifica-se o desprivilegio do sistema educacional à educação da classe trabalhadora de modo geral.

Desta forma, no quadro que assola a educação brasileira, o exercício procedido no presente estudo, consonante com seu objeto, indica a necessidade de evidenciar a educação das populações do campo, e seu efetivo grau de exclusão, o que exige uma postura diferenciada. Contudo, considerando o descaso da educação orientada às classes trabalhadoras, indica-se que o problema relacionado a escolaridade da população urbana não está resolvida, e ao mesmo tempo afirma-se a necessidade de atentar-se para a escolarização dos povos do campo. Quando considerados os dados apresentados sobre a exclusão educacional presente no campo brasileiro, a realidade que assola às

populações do campo se apresenta com uma enorme contundência, pois, como visto, se encontra muito aquém da escolarização no meio urbano.

Com tais considerações, ao se identificar o que veio sendo disposto para os povos do campo através da Educação Rural, considerando o panorama da educação no campo brasileiro, com os altos índices de analfabetismo e as distorções na vida escolar das populações do campo, torna-se possível cravar um quinto marco nesta reflexão, ou seja, há de se considerar a disputa que se materializa em torno da concepção da EdoC, que está atrelada à realidade do próprio movimento do campo brasileiro, já analisado anteriormente. O que implica em reafirmar os diferentes e até antagônicos projetos presentes para o desenvolvimento deste espaço, o campo.

Mesmo o debate da EdoC tendo sido inserido recentemente na agenda educacional do país, por força dos MSP'sdoC, quando o Estado burguês assume tal demanda, efetivamente se concretiza uma disputa relacionada à concepção, às práticas e suas vinculações sociais. Dessa forma, vale ressaltar que a luta dos povos do campo pela garantia de sua existência tem exigido destas populações o debate em torno de outras tantas questões. Dentre elas, a de uma educação que esteja atrelada à existência dos povos do campo, como pertencentes à classe trabalhadora e, por isso mesmo sob as amarras do modo de produção capitalista. E essa educação vem se materializando em torno da concepção de EdoC, que entende o campo não apenas como espaço de produção agrícola, mas sim como espaço de produção de relações de cultura, enfim, como espaço de vida humana. Mas, no atual estado das coisas, as pessoas estão envoltas nas mais deploráveis formas de exploração, o que lhes exige o levante, na ânsia de garantir a existência (na exatidão da palavra), levando-as a questionar e a lutar pela transformação deste atual estado das coisas.

Neste contexto, é identificável a disputa em torno da concepção de EdoC, pois conforme Caldart (2008), esta está em disputa justamente por ser expressão do movimento contraditório da realidade a que está atrelada. Assim, a discussão teórica se torna cada vez mais importante à medida que evidencie e ajude a resolver os desafios teóricos e práticos que vão despontando e exigindo cada vez mais a capacidade de compreender com rigor científico a realidade na perspectiva de transformá-la, ou seja, de mudar o atual estado das coisas.

Ao evidenciar a disputa em torno da concepção de EdoC, identificam-se movimentos distintos que têm delineado tal debate. De forma geral, é possível apontar dois movimentos que têm incidência direta na luta pela consolidação de uma política pública que garanta o direito e até mesmo atendam aos interesses dos povos do campo referentes à sua educação. Um destes movimentos se localiza no debate interno dos Movimentos Sociais e das Organizações Populares que pleiteiam a EdoC. E o outro caracteriza-se pelo confronto direto com as perspectivas apontadas pelo agronegócio.

Como salientado no início deste capítulo, a EdoC é colocada na agenda educacional do país principalmente pela força e pela organização do MST, que ao realizar o I ENERA, destaca como necessidade primeira a realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo. A partir desta compreensão do MST, os outros Movimentos Sociais que compõem a Via Campesina Brasil identificam a necessidade do debate em torno da educação dos povos do campo. O que passa pelo exercício de produção teórica coletiva, tendo por base a sistematização das práticas educativas realizadas no interior destes Movimentos Sociais. Por sua vez, em um espaço distinto, mas não antagônico, o movimento sindical dos agricultores familiares e trabalhadores da agricultura, articulados na CONTAG e na FETRAF, passam a realizar também este debate.

Os primeiros aprofundamentos a respeito da EdoC, tanto nos Movimentos Sociais, quanto na organização sindical dos trabalhadores da agricultura, suscitou convergências e divergências²⁵ acerca dos entendimentos e encaminhamentos referentes à luta por uma EdoC, realizada por essas organizações. Num primeiro momento o que ficou evidente foi a necessidade de cada organização social vinculada à luta dos povos do campo demarcar sua forma de atuação referente à luta por uma EdoC, o que muitas vezes significou o afastamento entre as organizações. De forma geral, tanto sindicatos como Movimentos Sociais, cada qual à sua maneira, seguiu realizando suas lutas e

²⁵ É preciso destacar que as divergências entre os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo referentes aos entendimentos sobre o projeto de desenvolvimento, sobre o campo e sobre o papel da educação são de suma importância para os encaminhamentos e ação prática destes. Todavia as divergências tornam-se secundárias se considerados os embates de classe em que estão inseridos os Movimentos Sociais e as Organizações Populares do Campo, que na compreensão aqui posta determina os entendimentos e a forma de encaminhar ações para enfrentar e transformar a realidade objetiva.

efetivando suas práticas e, quando possível, as pautas de reivindicações se convergiam de forma pontual para possibilitar conquistas de interesse de todas as organizações.

Contudo, vale salientar que, mesmo com todas as divergências de entendimentos e encaminhamentos, tanto os Movimentos Sociais quanto a organização sindical dos trabalhadores da agricultura compactam com a necessidade de luta para garantir o acesso dos povos do campo à educação, tendo em vista um campo diverso, como espaço de vida e de relações. Exemplo desta compreensão é que nas duas últimas décadas²⁶ em que se procedem às reflexões acerca da EdoC, a atuação específica dos Movimentos Sociais e das Organizações Populares do Campo tem delineado a necessidade de superação das divergências pontuais, pois a luta evidencia a necessidade de unidade para enfrentar o inimigo comum de classe – os detentores dos meios de produção –, ou seja, se considerada a questão agrária no Brasil, o propalado agronegócio que materializa a acumulação ampliada de capital no campo brasileiro. Esse enfrentamento com o agronegócio, suscita outro movimento, este sim amparado no antagonismo de classes, que tem implicações mais incisivas na concretização de uma política pública de EdoC.

Ações vinculadas diretamente ao interesse do agronegócio têm sido realizadas no âmbito da disputa de políticas públicas para a EdoC, seja através da atuação das transnacionais do agronegócio, por meio de projetos e programas²⁷ direcionados às escolas públicas situadas em comunidades do

²⁶ Toma-se como exemplo para evidenciar essa congruência que a luta de classes impõe – a unidade, a partir de interesses comuns – a criação e articulação do Fórum Nacional de Educação do Campo em agosto de 2010, que além de uma série de outros interlocutores – ONG's e Universidades – colocam juntos na luta por uma EdoC os Movimentos Sociais articulados na Via Campesina Brasil e a CONTAG e suas Federações Estaduais.

Outro elemento que evidencia a necessidade e disponibilidade de superação das divergências pontuais entre os Movimentos Sociais e as Organizações Populares do Campo se refletiu no IV Seminário Nacional Reforma Agrária e Educação do Campo, realizado entre os dias 03 e 05 de novembro de 2010, no qual os dois principais demandadores do PRONERA – o MST e a CONTAG – através de suas lideranças e dos participantes do evento, constantemente colocaram como pauta a necessidade de ações conjuntas para defesa e ampliação da EdoC, no âmbito das políticas públicas.

²⁷ Exemplo evidente da ação de instituições vinculadas ao interesse do agronegócio na educação pública em escolas do campo é o Programa Agrinho, promovido pela Federação da Agricultura do Estado do Paraná – FAEP. Outra ação com esta natureza, agora vinculada às transnacionais do agronegócio é o Programa Escola no Campo da Syngenta, que através de ações, produção e disponibilização de materiais didático-pedagógicos, realização de concursos e premiações, passa

campo, seja na utilização de recursos públicos²⁸ para formação técnica e sobretudo ideológica de pequenos agricultores e trabalhadores rurais, bem como na elaboração teórica²⁹ sobre o tema.

Nos próprios documentos recentes produzidos pelo Estado brasileiro, este tem assumido o debate acerca da concepção de EdoC:

A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. (MEC/INEP, 2007, p. 8)

Contudo, a ação realizada pelos Movimentos Sociais e as Organizações Populares do Campo evidenciam o esforço de fazer com que o Estado burguês, ao assumir o debate da EdoC, não o desvincule de sua gênese, a luta de classe e a organização coletiva dos povos do campo e não desconsidere a atuação permanente dos MSP's do C na concretização de tais demandas, bem como na proposição e efetivação de políticas públicas.

Nesse quadro de embates e disputas o Estado tem se colocado oficialmente como “parceiro” na efetivação da EdoC, reconhecendo até certo ponto a importância da atuação dos sujeitos do campo através de suas organizações, para a constituição de uma política pública neste âmbito.

A socialização das iniciativas que vêm sendo conduzidas pela Escola Ativa (Fundescola/ MEC), pelas Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais (Ceffas), pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), pelo Movimento de Educação de

a atuar de maneira incisiva na formação de crianças e adolescentes oriundos de comunidades do campo.

²⁸ Exemplo da utilização de recursos públicos para formação técnica e sobretudo ideológica das populações do campo são os destinados ao SENAR. No estado do Paraná a FAEP, em parceria com o SENAR publica mensalmente um Boletim Informativo que constantemente tem como tema o MST, com perspectiva a formação de uma opinião contaria à suas ações no âmbito da luta pela terra.

²⁹ O Instituto Souza Cruz, vinculado à transnacional Souza Cruz, tem se dedicado à publicação de materiais com foco na EdoC. Em agosto de 2010, a revista Marco Social, organizada e publicada por esse instituto, publica um número tendo como tema a Educação do Campo.

Base (MEB) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entre outras instituições, certamente deverá ser considerada no estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo. Estas experiências constituem a base para a construção de uma política de educação do campo. (MEC/INEP, 2007, p. 9).

Entretanto, como dito, a EdoC tem suas raízes na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere: a luta dos povos do campo pela sua existência. É necessário levar em conta que a EdoC tem se concretizado como um conceito em movimento como todos os conceitos. Mas aqui, a necessidade posta é a de apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; o que implica, por sua vez, que a discussão conceitual também está envolta e tem implicações fundamentais no movimento da realidade a que se refere.

Conforme Caldart (2008), é fundamental identificar os pressupostos da constituição histórica da EdoC, pois ao considerar suas raízes, a exigência posta passa a ser a de vincular o debate relacionado ao conceito de campo, de política pública, de educação e de luta de classes, o que leva a identificar que na maioria das vezes é a tensão presente na vinculação entre estes conceitos que confere à EdoC a condição de novidade histórica.

É necessário considerar que foi justamente a realidade objetiva do campo brasileiro que produziu a força necessária para que os MSP'sdoC se constituíssem como os demandadores, propositores e fazedores da EdoC. Tendo em vista que este campo não se constitui em uma ideia abstrata de campo, mas num conceito que expressa o campo em sua concretude, composto por sujeitos, homens e mulheres, idosos, adultos, jovens e crianças que vivem e lutam cotidianamente para garantir sua existência, ação, que por vezes, como dito, leva-os a contestar e até mesmo materializar formas diversas de relações e de vida que se contrapõem diretamente ao modo de produção capitalista. Assim, o campo é fruto da tensão e do movimento em que está imerso, o que implica concebê-lo em sua materialidade, para além de uma ideia abstrata de campo, mas conferindo-lhe a característica conceitual de vínculo intrínseco com a realidade que o produz, de um campo real, de lutas sociais, de luta pela terra e na terra, de trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; um campo que emerge e se materializa a partir das contradições entre as classes sociais.

Neste contexto a EdoC se concretiza pela negatividade, assim como pela positividade;

[...] é negatividade – *denúncia / resistência*, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino, que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

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

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

Considerar a negatividade dos processos educativos dispostos à população do campo e a positividade expressa na EdoC direciona o debate para outras questões fundamentais da sociedade atual, pois na EdoC

[...] o debate de campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no campo. Que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isso demarca uma concepção de educação. Integramo-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho. (CALDART, 2008, p. 77).

Sendo assim, ao discutir a concepção de campo na EdoC, é necessário assumir uma visão mais alargada de educação das pessoas, na medida em que o debate relacionado ao campo (a lógica da vida neste espaço) se atrela e é totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. O que de fato exige uma visão ampla de educação, pois, a vida real, para que se torne emancipada, necessita de processos educativos mais complexos, densos, de longa duração, que considere a totalidade das relações humanas e suas possibilidades.

Para tanto, a especificidade da EdoC não está limitada a uma visão ou a um projeto de escola, o que por vezes pode significar um abrandamento da função da escola, pois,

Os próprios movimentos sociais, responsáveis na história recente por tensionar e exigir uma visão alargada de educação, tendem as vezes, nas suas práticas educacionais concretas, a pensar a educação no viés de instrumentalização (seja política ou técnica), movidos talvez pelas circunstâncias objetivas ou pela necessidade de garantir conquistas imediatas, de sobreviver [...].(CALDART, 2008, p. 79).

Contudo, o entendimento que vem sendo potencializado é de que,

A escola é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas reconhecer isso não é / não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela 'contasse' na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referencia única para pensar todos os processos formativos. Isso é um reducionismo, enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade capitalista atual. Reduccionismo que é agravado pela difusão de uma visão igualmente simplificadora de escola, como se o processo educativo escolar fosse igual à dimensão da instrução ou do ensino. O projeto educacional que ajuda dar sustentação à forma de sociedade que temos nunca foi somente baseado no ensino. (CALDART, 2008, p. 80).

Neste sentido o quinto marco da reflexão sobre a EdoC exige consigo a tomada de posição referente a quais perspectivas estão postas no debate em torno da EdoC. Sendo que a EdoC demandada, proposta e efetivada pelos MSP'sdoC tem sido apresentada e caracterizada pelas questões da realidade camponesa no Brasil, pelo acesso, ou não, ao conhecimento, pelo questionamento sobre que conhecimento é este, por quem ele é produzido e orientado a partir de quais interesses, e se o mesmo vem sendo relacionado ou não com o trabalho e a vida dos povos do campo.

1.6. – MARCO SEXTO: a luta por uma Educação do Campo e a atuação do Estado burguês

As iniciativas educativas vinculadas à EdoC, efetivadas pelos MSP'sdoC, na relação tensa com o Estado brasileiro, não foram, e não vêm sendo tranquilas. O que estamos vivenciando é a luta dos trabalhadores do campo, através de suas organizações de classe, na perspectiva da garantia de direitos básicos,

neste caso específico, a educação. Todavia, uma concepção de educação vinculada a um projeto de sociedade, fundado na emancipação do ser humano.

O Estado burguês tende, com já foi explicitado, através da implementação de políticas públicas, de caráter compensatório, desempenhar o papel de minimizador da contradição entre trabalho e capital, na perspectiva de 'maquiar' sua face, delegando a si mesmo um caráter de neutralidade. Nesta concepção "O Estado é visto como um ente acima das classes sociais, zelador do bem comum e mediador da barbárie que se instalaria na sociedade em caso de sua desapareição". (OURIQUES, 2001, p. 31).

Compreende-se aqui o Estado burguês, em sua composição, como um defensor dos interesses do capital, em detrimento dos direitos da classe trabalhadora

Hoje, mais do que em qualquer outra quadra histórica, é imperativo considerar as determinações de classe constitutivas do Estado. E se se vai analisar política social, seus projetos e programas, é preciso considerar a dupla função deste Estado de classe. Dupla função que vocês bem conhecem: por uma parte ele é garantidor de todo o processo de acumulação capitalista; por outra, ele é também fiador, um legitimador da ordem burguesa. (NETO, 2003, p. 21).

Todavia, partindo da luta social e da organização coletiva, os MSP'sdoC vêm se constituindo e ocupando espaços, como protagonistas de ações que pontuem e possibilitem a formação de sujeitos que lutam por sua emancipação.

Por outro lado, o Estado burguês, cumprindo seu papel classista, por meio da burocratização e da institucionalização, busca suprimir o protagonismo, a característica de luta e participação efetiva dos sujeitos na implementação das ações vinculadas à EdoC.

A inserção da Educação do campo na agenda pública nos últimos dez anos, a partir do esforço e da luta dos movimentos sociais, foi sendo permeada por apropriações, por concessões para acomodar esta demanda nos aparelhos do Estado, que em grande medida desconfiguraram e deformaram o sentido original desta bandeira. (MOLINA, 2009, p. 15).

O que gera a necessidade da atuação efetiva e constante dos MSP'sdoC para garantia da EdoC, pois se estes foram os que conseguiram mobilizar a força capaz de provocar a realização desta política social por parte do Estado burguês,

esta mesma força deve ser disposta constantemente para que possa ao menos coibir a apropriação por completo das ações vinculadas à EdoC, e ao mesmo tempo garantir a sua efetivação como política pública para superação da exclusão educacional presente no campo.

Contudo vale salientar que o Estado brasileiro, como um Estado burguês, em

[...], uma sociedade capitalista, e seu Estado político de afirmação permanente, jamais poderia universalizar as políticas sociais, se as entendermos como expressão de contradições inerentes à ordem social estabelecida. Nessa ótica, a universalização das políticas sociais seria o caminho da própria dissolução do Estado capitalista e das determinações materiais que o sustentam, ancoradas na acumulação e reprodução capitalista. A política social não poderia mais existir como tal, pois, tal como é concebida, é parte constituinte da própria contradição a que o Estado capitalista submete as classes dominadas na repartição social dos bens produzidos e do acesso ao atendimento das necessidades que se revelam num embate contraditório permanente. (XAVIER e DEITOS, 2006, p. 69).

Neste sentido, as políticas sociais são consequências das tensões entre capital e trabalho, das quais o Estado burguês lança mão para garantia da reprodução de capitais e concomitante manutenção de seu *status quo*, em função dos avanços organizativos e de luta da classe trabalhadora. Desta forma, as políticas sociais são

[...] respostas do Estado burguês do período do capitalismo monopolista a demandas postas no movimento social por classes (ou estratos de classes) vulnerabilizados pela “questão social”. [...] O Estado apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer, sobre ele, uma pressão organizada. Não basta que haja expressões da “questão sociais” para que haja política social; é preciso que aqueles afetados pelas suas expressões sejam capazes de mobilização e organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social. (NETO, 2003, p. 15-16).

Porém, convém ressaltar que, ao mesmo tempo em que as políticas sociais são resultado efetivo da luta dos trabalhadores, constituem-se como empecilhos para o avanço organizativo da classe trabalhadora. É um movimento contraditório em que se percebe a interpenetração de opostos, trazendo novas

sínteses. A implementação de políticas sociais que, a princípio, favoreceriam a classe trabalhadora e significariam perdas para os detentores dos meios de produção na medida em que a destinação dos recursos desvia-se do seu real interesse: a reprodução do capital, na verdade, reverte-se em avanços para o capital. Nesses termos, o capital ganha porque, dada a necessidade constante de reprodução da força de trabalho para sua manutenção, as políticas sociais também têm efeito de desmobilização, de desarticulação e de imobilidade, produzidos entre os trabalhadores, influenciando diretamente na formação da sua consciência de classe. É nessa correlação de forças que se situa a luta entre os detentores dos meios de produção e a classe trabalhadora.

No contexto de luta pelo protagonismo dos sujeitos e vinculação à realidade social de resistência no campo brasileiro, identificado por Fernandes (2002, p. 92), que afirma este não só como

[...] lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por isso o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

É que os MSP'sdoC, no contexto da luta da classe trabalhadora frente ao capital, assumem a educação, através da luta por EdoC, como ferramenta para discutir as contradições da sociedade e tensionar o Estado burguês a efetivar o que ele mesmo alega ser sua tarefa, mas que, na prática, torna-se impraticável. Isto se verifica na luta pela EdoC, pois a luta pela efetivação de políticas sociais faz com que estas se constituam como “[...] campos de tensão seja na sua formulação, onde se embatem projetos de concepções e objetivos distintos, seja na sua implementação”. (NETO, 2003, p. 15-16).

Neste quadro, um sexto marco se faz possível no debate acerca da EdoC e está vinculado à possibilidade de materialização de uma nova maneira do trato da educação pública no Brasil, pois o debate em torno da EdoC tem se caracterizado até então como uma possibilidade de discutir a educação pública, em outras bases, nas quais o próprio debate sobre esse direito passe a representar a possibilidade de discutir as condições objetivas da vida real, bem como a emancipação dos sujeitos envolvidos, porque toma o campo em sua concretude e o anseio dos sujeitos em luta por emancipação.

Os elementos presentes na relação tensa entre os MSP'sdoC e o Estado brasileiro referente à construção de uma política pública de EdoC tem tensionado a maneira de conceber e concretizar as política públicas emanadas pelo Estado burguês no Brasil, pois o que vem se concretizando, através da luta por uma EdoC, são políticas emanadas pelo Estado que foram e vêm sendo efetivamente propostas pelos povos do campo, através de suas organizações de classe, os MSP'sdoC, e que por sua natureza histórica colocam em xeque elementos anteriores ao direito à educação, os quais estão presentes na luta primeira, efetivada pelos povos do campo, pelo acesso à terra, ao trabalho, à vida.

1.7. – MARCO SÉTIMO: Trabalho e Educação do Campo

O sétimo marco que a luta por uma EdoC constitui, e no qual também se fundamenta, está relacionado ao conceito de trabalho, sua atual conformação, sua relação com a cooperação e com a educação no contexto da luta travada pelos MSP'sdoC. Dessa forma, é necessário ao cravar tal marco, fazer apontamentos em relação à conjuntura atual de subordinação do trabalho ao capital, bem como, das tentativas (especificamente aqui a dos MSP'sdoC) de, através de sua atuação continua e intencionalizada, contrapor-se a esta subordinação na qual está imerso o mundo do trabalho no modo de produção capitalista.

1.7.1. – A nova conformação do mundo do trabalho

O conceito de trabalho no decorrer da história da humanidade apresenta consigo uma complexidade expressa principalmente na ambigüidade que traz implícita. Se de um lado o trabalho tem como possibilidade a humanização do ser humano, por outro pode se tornar intransigentemente desumanizador. Conforme Antunes (2005) essa dual e contraditória dimensão relacionada ao mundo do trabalho, que lhe confere a condição de humanizar e degradar, emancipar e escravizar, conscientizar e alienar, mantém o trabalho como

questão fundamental da vida humana, bem como para a busca de sentido e do desenvolvimento humano em sua plenitude. Com tais considerações, temos base para reafirmar o trabalho em seu aspecto formador. Com a complexidade que esta ação eminentemente humana tomou em nossa contemporaneidade, há a necessidade de aprofundar a compreensão, para que se possa fazer do trabalho verdadeiro instrumento de emancipação humana.

Nessa perspectiva, ao considerar o processo constituinte da EdoC, que se materializa a partir da luta de classes, da organização coletiva e da mobilização dos povos do campo, vislumbra-se que a categoria trabalho tem papel fundamental, estando este vinculado à perspectiva dos trabalhadores.

Considerando que, no atual momento do capitalismo, estamos num contexto em que a classe trabalhadora, ora flutuando no mar do desemprego ou submersa na imensidão do trabalho precarizado, é necessário reavivar a importância e complexidade do mundo do trabalho, o que se efetiva como característica intrínseca à luta por emancipação da classe trabalhadora.

Desta forma, os povos do campo, vinculados à luta pela terra e na terra, dentro do contexto maior da luta entre as antagônicas classes sociais, assumem o trabalho como elemento fundamental na existência do ser humano, e por isso imprescindível na formulação de um outro projeto de desenvolvimento que rompa com o modo de produção capitalista. E isto se verifica na luta primeira seja: dos sem-terra, dos agricultores atingidos por barragens, dos pequenos agricultores, dos quilombolas, das mulheres camponesas, dos povos originários, que organizados nos MSP's do C, assumem-se como sujeitos sociais, na luta pela garantia dos elementos básicos, necessários à sua existência.

Na contemporaneidade, a contradição capital versus trabalho deu saltos consideráveis no que se refere à relação de subordinação do segundo ao primeiro. Isto significa dizer que a contradição se complexificou, que o capital implementou novas formas de exploração do trabalho, mas que não alcançou a condição de abrir mão do trabalho para a produção de mais-valor.

A atual forma de organização do capital se transfigura na forma flexibilizada do trabalho, que propicia a acumulação capitalista. Isto tem um efeito que, atualmente, torna-se característico da nova conformação da classe trabalhadora, ou dos-que-vivem-do-trabalho (ANTUNES, 2005), tendo como

consequências a diminuição de trabalhos estáveis; um aumento significativo do trabalho precarizado, dentre eles o trabalho feminino, a inclusão precoce de crianças no mundo do trabalho e o trabalho domiciliar; o aumento do chamado terceiro setor, com a prestação de serviços e dos assalariados de nível médio, que têm como mercadoria o trabalho intelectual. Tais consequências estão intimamente relacionadas ao processo de transnacionalização do capital, atingindo inúmeras esferas da realidade.

No campo brasileiro isso vem se reproduzindo através da integralização, da subordinação da agricultura camponesa aos interesses do mercado, do avanço da agricultura monocultora, da transgenia, da produção de matérias primas para o mercado internacional.

Considerando essa oscilação de perenidade e superfluidade do trabalho, as empresas capitalistas, têm que considerar a nova conformação do mundo do trabalho em sua forma organizativa, passam a apropriar-se da dimensão intelectual do trabalho. Com isso, se por um lado implementam mais vorazmente mecanismos de subordinação, por outro necessitam cada vez mais da cooperação ou do envolvimento subjetivo e social do trabalhador para a produção e reprodução ampliada de capitais. Sendo assim,

Hoje, quanto maior for o componente intelectual da atividade dos trabalhadores e quanto mais se desenvolver intelectualmente a força de trabalho, tanto mais consideráveis são as possibilidades de acumular mais-valia (BERNARDO, 2004, *apud.*, ANTUNES, 2005, p. 19).

Ao contrário, portanto, do fim ou redução de relevância da teoria do valor-trabalho, há uma quantitativa alteração e ampliação das formas e mecanismos de extração do trabalho (ANTUNES, 2005, p. 19).

Com tais apontamentos, é possível identificar uma relação contraditória, pois as empresas capitalistas, de certa forma, para garantir sua viabilidade, firmam-se no componente intelectual da atividade dos trabalhadores, implicando isto em uma maior utilização do trabalho morto, o que por sua vez resulta na precarização cada vez mais elevada do trabalho e das condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras.

Neste contexto complexo, que perpassa o mundo do trabalho, é que os MSP's do C surgem, a partir da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do

campo, como alternativa de vida digna para milhares de pessoas que não tendo espaço no processo de exploração de força de trabalho pelo capital têm como alternativa única de garantia de sua existência a adesão a Movimentos Sociais de luta por direitos negados, que na lógica atual são impossíveis de ser alcançados.

Os MSP'sdoC, no seu percurso histórico, ao efetivarem a luta pelo direito ao acesso à terra, através da ocupação do latifúndio, vislumbram a necessidade de lutar também pela permanência na terra conquistada. Constituem-se, assim, como Movimentos Sociais que continuam tendo sua importância histórica, possibilitando a existência dos acampados, dos assentados, dos pequenos agricultores, dos remanescentes de Quilombolas, dos povos indígenas, que são tensionados a continuar a luta na perspectiva de transformação social.

Ao identificar a necessidade de luta pela terra e da luta na terra, os MSP'sdoC têm no trabalho cooperado uma alternativa de enfrentamento ao capital. Isso pode ser percebido pelas ações efetivadas nas ocupações de latifúndios, nos acampamentos, nas marchas, nas negociações, etc, como luta pela terra e como luta na terra. Isto é demonstrado na organização da cooperação agrícola³⁰ através: de mutirões de trabalho, de grupos coletivos informais, das associações de assentados e pequenos agricultores, das Cooperativas de Produção Agrícola – CPA's, das Cooperativas de Comercialização e Prestação de Serviços – CPS's, das Cooperativas de Trabalho – CT's e das Cooperativas de Crédito Solidário.

E é na luta na terra, mais especificamente através do trabalho cooperado, que se vislumbra a possibilidade e a tentativa dos MSP'sdoC de se contraporem efetivamente à empreitada do capital de se apoderar, conforme Antunes (2005), da subjetividade do trabalhador, com o intuito de otimizar a extração do mais-valor e a lucratividade capitalista. Os MSP'sdoC vem, através

³⁰ A cooperação agrícola tem se efetivado como umas das ferramentas empreendidas pelos MSP'sdoC para organização do trabalho no campo em outras bases. "Para nós a cooperação não é vista apenas pelos objetivos sócio-políticos, organizativos e econômicos que ela proporciona. Ela é, para nós, uma ferramenta de luta, na medida em que ela contribui com: a organização dos assentados/ agricultores em núcleos de base, a liberação de militantes, a liberação de pessoas para a luta econômica e, principalmente para a luta política." (CONCRAB, 1998, p. 22). As experiências dos MSP'sdoC tem demonstrado que a cooperação agrícola de fato se efetiva como um importante instrumento para a transformação das bases materiais e imateriais de vida das populações camponesas.

de sua experiência com cooperação agrícola em empresas sociais cooperadas, discutindo e propondo alternativas que se contraponham às perspectivas do capital, no que se refere ao envolvimento subjetivo e social do trabalhador, bem como do componente intelectual da atividade dos trabalhadores. A própria experiência de cooperação agrícola, das CPA's ligadas ao MST ou das associações e cooperativas vinculadas aos pequenos agricultores são os embriões desta tentativa, de ter no envolvimento subjetivo e social do trabalhador e no componente intelectual da atividade desses elementos que contribuam na emancipação dos sujeitos envolvidos.

Neste contexto, o trabalho apresenta ao mesmo tempo a característica de ser o elemento fundamental na existência material dos camponeses, bem como de ser o principal elemento formador de tais sujeitos.

Entretanto, ao considerar as teses e proposições de desconstrução teórica da categoria trabalho como categoria central na leitura e análise da sociedade atual e na formação do ser humano, elaboradas por diversos autores³¹ vislumbra-se a necessidade de refletir sobre a crise da sociedade do trabalho, pois o próprio “[...] Marx não hesitou em dizer que, se pudesse, o trabalhador fugiria do trabalho como se foge de uma peste” (ANTUNES, 2005, p. 25), quando este é considerado na perspectiva do capital. Todavia, ao se identificar a discussão e mesmo a afirmação do fim da centralidade do trabalho, no campo teórico, há de considerar que, no mundo real, constata-se sua contemporaneidade, expressa na constante vinculação entre trabalho e desemprego, trabalho e precarização, trabalho e gênero, trabalho e etnia, e por aí segue. E isto se verifica também na realidade da luta dos MSP's do C, que se faz uma luta pelo direito à existência no e a partir do trabalho. Desta forma, firmando-se neste contexto concreto é que se pode considerar e afirmar a centralidade da forma social trabalho. Pois, no mundo contemporâneo, em última instância, o trabalho é elemento fundamental para a produção de riquezas.

³¹ Conforme Antunes (2005, p. 59) [...] nas últimas décadas do século XX, tornou-se frequente falar em ‘desaparição do trabalho’ (Dominique Meda), em substituição da esfera do trabalho pela ‘esfera comunicacional’ (Jürgen Habermas), em ‘perda de centralidade da categoria trabalho’ (Claus Offe), em ‘fim do trabalho’ (Jeremy Rifkin), ou, ainda, na versão mais qualificada e crítica à ordem do capital, Robert Kurz, para citar as formulações mais expressivas.

Nesse contexto, amplo e complexo, da nova conformação do mundo do trabalho, é que a luta pela terra e a luta na terra pautada pelos MSP'sdoC, seja na ação dos sujeitos desprovidos da terra ou dos que já a conquistaram (mas continuam na luta para se manter e transformar a ordem vigente) materializa-se e imprime a esses sujeitos a condição de classe-que-vive-do-trabalho. Pois, mesmo na tentativa de se contrapor à ordem vigente, os mesmos acabam vinculando-se a ela. Entretanto, é na contradição, no âmbito da luta de classes, a partir do praticado no presente e do que foi praticado no passado, que poderemos apontar e fazer o futuro. Na perspectiva de transformar o presente e materializar o futuro almejado.

1.7.2. – Trabalho, Cooperação e Educação do Campo

A partir das considerações sobre o trabalho é que se pode compreender que a EdoC, pautada pelos MSP'sdoC e considerando seu fazer de luta para transformação da sociedade, revela a importância do trabalho em seu aspecto educativo para a formação integral dos sujeitos. Tendo em vista que é justamente o trabalho em seu aspecto formador que permite uma aproximação mais contundente com a formação integral do ser humano.

A luta organizada dos povos do campo, realizada através dos MSP'sdoC que se vincula à construção de um outro projeto de sociedade contraposto ao da sociedade capitalista, tem se concretizado como luta pelo direito ao trabalho, uma concepção de trabalho que busca a garantia da existência humana em todas as suas dimensões. Um caminho que é um contraponto à concepção hegemônica de educação no sistema capitalista. Ao ser assumido, este contraponto aponta para um campo de tensões e de possibilidades, no qual os diferentes sujeitos coletivos (educadores, educandos, comunidade, MSP'sdoC, e até mesmo pequenas frações do Estado burguês), ao se defrontarem com a formação de sujeitos de transformação, sob a orientação dos MSP'sdoC, tem lhes exigido e os levado ao limite, da tensão e da possibilidade, que no contexto do sistema capitalista e a luta travada pelo seu rompimento, aponta para a necessidade da

formação *omnilateral* do ser humano, ou seja, o desenvolvimento de todas as dimensões da pessoa humana.

Ao firmar-se sobre uma reflexão do trabalho em seu aspecto formativo, na prática educativa dos MSP'sdoC, faz-se necessário o diálogo entre outras matrizes formadoras: a da cultura e a do movimento.

Quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individuação, de constituir-nos como sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, onde o trabalho, a técnica produtiva seja objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva (ARROYO, 1998, p. 143.).

Vinculado ao entendimento de que, ao desenvolver o trabalho, na perspectiva de suprir as necessidades de sua existência, o ser humano produz cultura e dentro de tais relações sociais e culturais forja-se como sujeito coletivo, pois partindo de sua individualidade, na busca da solução de necessidades imediatas, vão se construindo novas relações, baseadas na cooperação, na solidariedade, no compromisso, que provocam o surgimento do novo sujeito coletivo, conforme identificado por Caldart (2004).

Desta forma, a atuação da categoria trabalho na formação da identidade dos povos do campo se firma como pilar, pois a ação desses sujeitos, no que se refere ao latifúndio e sua socialização, por exemplo, produzem novas concepções e perspectivas, influenciando diretamente na formação da consciência de tais sujeitos, como afirma Marx (1977, p. 23), “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, é o seu ser social que, inversamente determina sua consciência.”

A educação assumida pelos MSP'sdoC, através da EdoC, busca respaldar concepções e práticas que vão contra a total dicotomização entre trabalho e educação, uma característica orgânica ao capitalismo, pois em última instância o trabalho é subordinado ao domínio dos meios de produção, constituindo assim processos progressivos de desumanização, caracterizados pela contínua negação de direitos. Com isso o trabalho perde sua capacidade humanizante,

assumindo uma faceta alienante, que produz e mantém as classes sociais e, por consequência, a dominação de uma sobre a outra.

O que se verifica na prática dos MSP'sdoC é que a luta gera a necessidade de se organizar coletivamente, ou seja, desenvolver a cooperação em diversas frentes, para que os objetivos almejados (terra, saúde, educação...) sejam alcançados. Desta forma, tratando o trabalho em seu aspecto formador, os MSP'sdoC aglutinam junto a este a necessidade de cooperar, pois, percebe-se nas diversas experiências educativas e nos materiais produzidos, que a participação coletiva é uma forma de aprendizado da política. Seja nos núcleos de base, nos grupos de famílias, nas comunidades do campo, nos cursos de formação, os sujeitos estão inseridos no debate e na vida da realidade camponesa. Assim, a educação que se pretende como formação humana, na EdoC, ocorre na prática social, sendo a luta social, de forma organizada e coletiva, a principal maneira dos MSP'sdoC alcançar seus objetivos. Estes passam a identificar o trabalho coletivo como necessidade, o que tem exigido um grande esforço, pois a tensão posta é a de “[...] planejar coletivamente a produção; trabalhar dividindo tarefas e responsabilidades, pensar no avanço do conjunto e não só da família de cada um; lutar juntos por escola, saúde, estrada, superar divergências, etc.” (MST, 1992, p. 3-4). E na perspectiva de sanar tais necessidades, a experiência dos MSP'sdoC apontam que trabalho, educação e cooperação devem estar vinculados.

[...] precisamos nos reeducar, aprender a viver no coletivo, nos capacitar para a cooperação [...] o grande papel da escola é ajudar no processo de educação do coletivo. É uma das principais formas de ajudar é criando condições objetivas para que as crianças, desde pequenas se capacitem para a organização coletiva, para a cooperação. Capacitar-se significa saber fazer na prática. (MST, 1992, p. 3-4).

Este saber fazer na prática deixa exposta a intencionalidade que o trabalho tem nos processos educativos da EdoC, pois, conforme Vendramini (2002) no processo de luta, de organização, de trabalho, de cooperação e de vida dos sujeitos do campo, vinculados aos MSP'sdoC, é possível perceber que a educação é expressão de todas essas dinâmicas construídas coletivamente, ou seja, ela é constituída pelas relações sociais, mas é também constituinte.

A educação apontada pelo conjunto dos MSP'doC, através da EdoC tem como fundamento a luta e a organização, sendo que estas passam a integrar a vida das pessoas, podendo trazer novo significado para suas ações cotidianas.

O aprendizado de organização e de luta pela terra precisa se transformar numa nova mentalidade em relação às possibilidades de organizar a vida no meio rural, superando a própria oposição que tradicionalmente se tem estabelecido entre o mundo rural e o mundo urbano [...] a necessidade de uma formação intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para a incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho. (MST, 1996, p.8).

Nesse sentido, a EdoC assume o trabalho cooperado como uma nova cultura, que necessita estar integrada à vida cotidiana das pessoas. Daí a necessidade de nas práticas educativas compreender-se o trabalho como elemento formador, pois, conforme Souza (2006, p. 118),

A educação como um dos momentos da formação humana pode incentivar o debate sobre a categoria trabalho e suas diferentes formas nos assentamentos. A educação não-formal, que ocorre no cotidiano da organização política, emerge das conversas nos círculos de debates, das aulas sobre análise de conjuntura, das discussões sobre as possibilidades e limites das formas associativas e cooperativas e da formação técnica oferecida aos assentados. A educação não-formal não possui um conteúdo curricular pré-definido; ela é construída no cotidiano da luta, tendo a conscientização política como um de seus objetivos. A educação formal por outro lado, tem a escola como lugar para apropriação e elaboração de conhecimentos. O MST idealiza uma escola que valorize a cultura do camponês e que ofereça uma educação crítica, ou seja, aquela que tem o sujeito histórico e sua prática social como essência do processo formativo.

Como exemplo, verifica-se que o MST, enquanto sujeito coletivo e educativo propõe, através de sua prática concreta, o estabelecimento de um vínculo entre trabalho, educação e cooperação, nos diferentes espaços, sejam formais ou não-formais, buscando

[...] educar as crianças para que compreendam e se situem na realidade onde vivem, começando pelo Assentamento e chegando à sociedade e ao mundo como um todo; para que saibam pensar e agir com autonomia, tendo consciência da missão de continuadores da luta pela terra e de outras lutas da classe trabalhadora, e ainda para que tenham um preparo técnico e científico para participar nos processos produtivos e

organizativos do Assentamento (MST, 1990, *apud.*, SOUZA, 2006, p. 107).

Ao analisar o vínculo entre trabalho educação e cooperação, na atuação dos MSP'sdoC, o sétimo marco relacionado a EdoC toma materialidade, concretizando-se como fundamento primeiro através da busca pela garantia da terra como meio de produção e de existência. Elemento este, inerente à vida dos povos do campo que a partir daí passam a intencionalizar uma educação que esteja vinculada ao trabalho no campo, à cooperação e solidariedade entre os trabalhadores, para além do trabalho produtivo, mas também no âmbito da luta de classe, tendo na EdoC o instrumento para discutir e fazer uma educação que esteja vinculada às perspectivas dos que vivem e trabalham no campo, cujo objetivo seja sua emancipação plena, a ser conquistada no processo de transformação da sociedade.

1.8. – UM CONTORNO NECESSÁRIO: apontamentos sobre a trajetória e a materialidade da Educação do Campo

Ao evocar a poética de João Cabral de Melo Neto (1967), entende-se que se um galo sozinho não tece uma manhã, efetivamente ele precisará sempre de outros galos para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo.

Nesse sentido, ao demarcar algumas balizas – aqui organizadas em torno dos sete marcos da EdoC – o intuito posto é o de orientar a reflexão e lembrar que a simplicidade não pode ser considerada como algo simplista, no que se refere à EdoC, pois a análise desta exige consigo a ponderação de suas várias determinações, que produzem o que pode ser chamado de um contorno necessário para essa reflexão. Contorno que serve não para limitar ou fixar o debate, mas justamente para caracterizar o movimento do real que gerou e tem gerado a luta por uma EdoC, apontando para uma concepção originária da EdoC, que ao considerar o seu próprio movimento, indica a necessidade de considerar a realidade específica do campo. Mas que, não se restringindo apenas a isso, toma o próprio campo como consequência da forma histórica do capitalismo no contexto do Brasil, que existe como campo em movimento, que apresenta

distintos extratos de distintas classes sociais e, por isso mesmo, com perspectivas distintas e até mesmo antagônicas, que se materializam na concretude do real em suas múltiplas determinações.

Nesse contexto de um campo em movimento, que é pautado pelo processo de subordinação do trabalho ao capital, bem como pelas tentativas da classe trabalhadora de romper com tal lógica é que se pode identificar que o fato de assumir o debate sobre a EdoC pode significar o delineamento de uma nova maneira de conceber o direito universal à educação, para além de sua perspectiva liberal, assumindo-a no âmbito da emancipação humana, na qual os próprios sujeitos possam refletir e fazer de seus processos formativos elementos que contribuam para sua emancipação plena, concretizando o direito no contexto do real, para além de seu caráter jurídico.

Conceber a EdoC como possibilidade de tratar da emancipação humana significa considerar os sujeitos como capazes de pensar e fazer o seu educar, tendo por fundamento e perspectiva a transformação das bases materiais de sua existência. Dessa forma, a EdoC, pautada pelo MSP'sdoC, em seu vínculo intrínseco com a Educação Popular, vem se materializando como uma maneira de ocupar espaços de educação formal, tendo por base a concepção e o fazer educativo da Educação Popular, avançando e tensionando a esfera da política pública, tanto no aspecto político, como no didático-pedagógico.

Por sua vez, ao diagnosticar a Educação Rural no Brasil, é possível indicar que, num primeiro momento, a tônica dada aos programas e projetos vinculados à Educação Rural foi a de considerar as populações rurais como empecilhos para o avanço e a reprodução ampliada do capital, sendo que possivelmente poderiam se constituir como um extrato da população brasileira que juntamente com a classe operária em ascensão, poderia tensionar o modo de produção capitalista, buscando romper com tal lógica e construir uma alternativa de organização societal. E num segundo momento, a Educação Rural passou a ser figurada como um elemento bastante relevante, no conjunto das ações do Estado brasileiro, no sentido de garantia da educação básica para todos. E que, a partir daí, a EdoC vem se consolidando como a síntese da atuação dos MSP'sdoC, tendo em vista o acúmulo, e a luta de tais sujeitos e a atuação do Estado burguês para efetivação da EdoC como política pública.

A reflexão sobre a EdoC exige consigo a tomada de posição referente a quais são as perspectivas que estão postas no debate em seu entorno. Sendo que a EdoC demandada, proposta e efetivada pelos MSP'sdoC tem sido pautada e marcada pelas questões da realidade camponesa no Brasil, pelo acesso, ou não, dos povos do campo à terra e aos conhecimentos necessários para sua emancipação, levando-os a refletir sobre que conhecimento é este, por quem ele vem sendo produzido e a partir de quais interesses está sendo orientado.

A materialização de uma nova maneira do trato da educação pública no Brasil tem se apresentado a partir da luta por uma EdoC, pois este debate se caracteriza até então como uma possibilidade de discutir a educação pública, em outras bases, nas quais o próprio debate sobre esse direito passe a representar a possibilidade de discutir as condições objetivas da vida real, bem como a emancipação dos sujeitos envolvidos. Os elementos presentes na relação tensa entre os MSP'sdoC e o Estado brasileiro referente à construção de uma política pública de EdoC tem tensionado a maneira de conceber e concretizar as políticas públicas no Brasil, pois o que tem se concretizado através da luta por uma EdoC são políticas de Estado surgidas nas práticas educativas dos MSP'sdoC e é a força destes que vem efetivamente propondo, pautando e implementando a EdoC.

Em última instância a EdoC se materializa e se fundamenta a partir do debate em torno do trabalho, sua atual conformação, sua relação com a cooperação e com a educação no contexto da luta travada pelos MSP'sdoC, seja na luta pela terra ou na luta na terra, considerando ainda o protagonismo do mundo do trabalho no contexto da luta de classes. Ao analisar o vínculo entre trabalho, educação e cooperação, na atuação dos MSP'sdoC, identifica-se que o trabalho se concretiza como fundamento primeiro através da busca pela garantia da terra como meio de produção e de existência. Elemento este, inerente à vida dos povos do campo que a partir daí passam a intencionalizar uma educação que esteja vinculada ao trabalho no campo, a cooperação e solidariedade entre os trabalhadores, para além do trabalho produtivo, incidindo no âmbito da luta de classe, tendo na EdoC o instrumento de discutir e fazer uma educação que esteja vinculada às perspectivas dos que vivem e trabalham no campo, tendo como objetivo sua emancipação plena.

Com tal contorno, produzido a partir dos sete marcos dispostos nesta reflexão, pode-se afirmar a EdoC como ferramenta de luta, no contexto da luta de classes em diversos âmbitos, seja da discussão referente à garantia de direitos; do debate relacionado às perspectivas postas para a educação; do papel da escolarização no fortalecimento da identidade dos povos do campo; da capacidade mobilizadora e articuladora entre os povos do campo; da articulação com outros segmentos da classe trabalhadora; da tensão exercida sobre o Estado burguês; da ampliação do acesso à cultura aos povos do campo; da ampliação do acesso ao conhecimento científico ou da discussão em torno da categoria trabalho. Identificando-o e tensionando-o a assumir sua capacidade humanizadora; assumindo como fundamento a possibilidade de firmar o desenvolvimento em outras bases, tendo a emancipação humana plena como perspectiva e incidindo de maneira concreta na materialidade da vida dos sujeitos do campo. Tais elementos se constituem como possibilidade de vincular o debate específico da EdoC, ao debate amplo da educação da classe trabalhadora, com vista à transformação das bases materiais da existência humana, bem como das relações que justificam e reproduzem a materialidade da vida real, em sua concretude objetiva e subjetiva, sejam elas materiais ou imateriais. Pois

Segundo a concepção materialista da história, na produção da vida os homens geram também outra espécie de produtos que não tem forma material: as ideologias políticas, concepções religiosas, códigos morais e estéticos, sistemas legais, de ensino, de comunicação, o conhecimento filosófico e científico, representações coletivas de sentimentos, ilusões, modos de pensar e concepções de vida diversos e plasmados de um modo peculiar. A classe inteira os cria e os plasma derivando-os de sua base material e das relações sociais correspondentes. (QUINDANEIRO; BARBOSA e OLIVEIRA, 2002, p. 37).

Neste contexto, o debate acerca da EdoC, suscita consigo, de forma concomitante e dialética, o debate de outras tantas questões, pois a própria EdoC tem sua gênese nas contradições da vida dos povos do campo, que efetivamente se configuram na forma histórica do capitalismo brasileiro e de suas implicações na organização da sociedade, e do quinhão destinado às classes populares, especificamente aqui as que vivem no campo.

Fica assim evidente a luta dos povos que vivem no campo brasileiro, através dos Movimentos Sociais e das Organizações Populares do Campo que,

no âmbito da luta de classes, tem se efetivado de forma coletiva e organizada, possibilitando, entre outras ações de contraposição ao capital, a potencialização do debate em torno da EdoC na perspectiva de romper com relações sociais que, por natureza histórica, são bases do modo de produção capitalista. Demonstrando assim, e seguindo com a proposição de Cabral de Melo Neto (1967), ser possível, a partir do momento em que se cruzem os fios de sol, a constituição de uma teia tênue que vai sendo tecida, dando corpo à aurora, rompendo de forma consciente a penumbra, na busca da garantia de fazer com que de fato o sol possa nascer.

CAPÍTULO II

Processos Formativos na Educação do Campo: rumo a uma perspectiva de formação humana sob a ótica dos trabalhadores

*Aula de Voo
O conhecimento
caminha feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.*

*Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se do seu casulo.*

*Até maduro
explode em vôos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.*

*Mesmo o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar a terra com seus belos ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.
O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa.*

*a nos mostrar que para o vôo
é preciso tanto o casulo
como a asa.*

(IASI, Mauro, 2011, p. 32-33)

No decorrer da história da humanidade a educação, de forma preponderante, tem evidenciado sua vinculação intrínseca com o modo de vida das populações, o que implica o seu atrelamento às demandas dos diferentes modos de produção e, por sua vez, aos interesses da classe detentora do poder.

No Brasil, desde a colonização até os dias atuais, o ensino “convencional” disponibilizado às classes dominadas visa a lapidar a força de trabalho para que esta seja posta à disposição da acumulação capitalista de acordo com os interesses dos detentores dos meios de produção.

Nesse contexto, pode-se afirmar que na história da humanidade o conhecimento sempre foi sinônimo de poder. Pois, se de um lado, para os trabalhadores, na melhor das hipóteses, foi disposto o domínio da técnica, já para as classes dominantes a educação está vinculada ao domínio da tecnologia.

A formação humana, dos primórdios da humanidade até os dias atuais (em cada momento histórico e à sua maneira) tem incitado reflexões e aprofundamentos no sentido de compreender como se processa a produção do conhecimento, a sua utilização e a que perspectivas atende.

No pensamento ocidental, da antiguidade clássica de Sócrates, passando por Platão a Aristóteles; na Idade Média com São Tomás de Aquino e Santo Agostinho; na Idade Moderna, do Renascimento ao Iluminismo, com Locke, Bacon e Rousseau; na Idade Contemporânea, da Revolução Industrial, com Hegel, Marx e Engels; da lógica do pensamento formal ao movimento do pensamento dialético; do idealismo ao materialismo; do idealismo metafísico, perpassando o idealismo positivista e o fenomenológico; do materialismo mecanicista ao materialismo científico; em todos esses momentos e movimentos estiveram e estão em voga discussões e práticas adequadas à manutenção do estado das coisas, bem como vinculadas à perspectiva de sua transformação. Enfim, o conhecimento também revela a luta entre os detentores e não detentores dos meios de produção, confirmando o que bem identificaram Marx e Engels (2002, p. 9): “A história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes.”

Com tais considerações é que neste segundo capítulo pretende-se analisar a formação humana, compreendendo-a como elemento vinculado organicamente ao desenvolvimento da humanidade. Mas o intuito colocado é de

compreender a formação humana efetivada a partir de uma perspectiva específica, a dos trabalhadores, tendo como objetivo a sua emancipação plena, concomitante a transformações das bases materiais da existência humana.

Neste sentido, realizar-se-á o aprofundamento teórico sobre a formação humana, tendo como eixo de análise uma concepção de ser humano, entendendo-o como fruto das relações sociais e historicamente constituídas, no processo de produção e reprodução da vida societal dos homens e mulheres que, ao transformar a realidade de sua existência, transformam-se a si mesmos.

Tal concepção direciona a reflexão para a práxis humana, que vincula necessariamente o fazer ao pensar, evidenciando uma unidade dialética indissolúvel entre ambos. O que aponta para a necessidade de aprofundamento dos processos de objetivação e apropriação, que se figuram como elementos centrais para socialização da experiência humana acumulada historicamente. E que, por meio de processos educativos formais e não formais, possibilitam aos homens e mulheres a condição de seres humanos que vivem o agora e o hoje, de poder intencionalizar suas ações para transformar o mundo em que vivem, transformando assim a si mesmos e a suas relações, na perspectiva da emancipação humana.

Assim compreende-se o movimento dos homens e das mulheres, que ao produzir sua existência produzem conhecimento. Tomando a metáfora de Iasi (2011), primeiro não sabem que podem saber, depois pensam tudo conhecer, para rirem então do tempo que imaginavam seu saber como finito, apreendendo assim que o conhecimento caminha feito lagarta e que, para o voo, é preciso tanto o casulo como a asa. Mas antes de tudo, esses sujeitos identificam que para voar é preciso o sol nascer, e para isso, têm que romper com suas forças e ações a penumbra antes mesmo do amanhecer.

Ao considerar que historicamente os trabalhadores têm apresentado várias formas de enfrentamento contra a dominação dos detentores dos meios de produção, no capitalismo, é possível identificar enfrentamentos na luta de classes que têm gerado experiências e exercícios que possibilitam aos trabalhadores a produção de um arcabouço teórico-prático que lhes oriente a ação enquanto classe.

No contexto da luta de classes, esse arcabouço teórico-prático ora permite (no ascenso do movimento dos trabalhadores) o enfrentamento de maneira mais coesa e concisa contra o modo de produção capitalista e todos os mecanismos ideológicos e institucionais produzidos em prol de seu desenvolvimento e manutenção, ora do descenso (das forças dos trabalhadores frente ao capital) permite manter acesa a esperança de que a transformação é possível, e mais que isso, é necessária.

Um dos exercícios efetivados pela classe trabalhadora no enfrentamento ao capital está relacionado aos processos formativos humanos, seja em seus âmbitos formais ou não formais. Como referência desses esforços tem-se a experiência da Pedagogia Socialista Soviética, em específico dos pensadores/educadores Moisey Mikhailovich Pistrak e Anton Semionovitch Makarenko, pioneiros da Revolução Russa de 1917, e a experiência da Educação Popular, na América Latina, particularmente no Brasil, com a atuação emblemática do pensador/educador Paulo Freire. Ambas as experiências tem relação intrínseca com os interesses da classe trabalhadora seja no primeiro caso (da necessidade de formação do sujeito que consolidaria a Revolução Socialista), ou no segundo (de formação do sujeito a partir de sua atuação política na realidade de luta por sua libertação).

Cada pensador/educador apontado apresenta uma experiência e uma reflexão teórica, construída a partir de seu engajamento prático-político-pedagógico. Pelas condições postas e os objetivos do presente estudo, toma-se a prática educativa desenvolvida no interior dos MSP's do C, sobretudo do MST, que em grande medida se fundamenta nestes três grandes educadores/pensadores. Busca-se assim, pontuar o que mais chama atenção na prática e proposição de cada um desses educadores, sendo que: Makarenko, ao tomar a relação entre trabalho e educação, enfatiza a auto-organização dos educandos, tendo como eixo central a coletividade; Pistrak tendo sua proposição firmada na escola do trabalho, evidencia a atualidade e a auto-organização dos estudantes; Paulo Freire, como já explicitado no capítulo anterior, firma sua reflexão e prática educativa sobre a realidade e atuação política sobre ela.

Mesmo que os educadores/pensadores apontados não compartilhem um mesmo referencial filosófico, a possibilidade de aproximá-los é encontrada em

suas anunciadas vinculações com os interesses da classe trabalhadora, cada qual em seu contexto e condições históricas específicas. Mas todos reconhecidamente vinculados a uma perspectiva de formação sob a ótica da classe trabalhadora.

Não é propósito aqui aprofundar o tensionamento (ou mesmo contradição) identificado por alguns estudiosos da educação entre a Pedagogia Socialista Soviética e a Educação Popular, visto seus diferentes referenciais teóricos/filosóficos e a realidade em que se inserem. Mas sim corroborar, através da análise do processo formativo desencadeado na experiência do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE, Turma Antonio Gramsci, com a ação prática dos MSP'sdoC, na perspectiva de consolidação da formação de educadores do campo e dos processos formativos que são oriundos da proposta de EdoC e a têm sustentado. Para tanto, é necessária a compreensão de que alguns elementos presentes na prática e na teoria produzida por esses educadores/pensadores podem sim ser articulados e contribuir para a formação dos sujeitos que lutam por sua emancipação, no contexto da luta pela terra e luta na terra, tendo presente a questão agrária brasileira e a efetiva atuação e luta dos MSP'sdoC.

Com tal entendimento o estudo aqui posto passa a vincular a análise dos processos formativos e da produção do conhecimento à luta por uma EdoC. Essa perspectiva permite indicar que os MSP'sdoC – especialmente os articulados na Via Campesina Brasil – efetivamente têm buscado nas experiências referenciadas os elementos que possibilitem a constituição de uma educação vinculada aos interesses dos trabalhadores, especificamente os que vivem no campo brasileiro.

2.1. – O MST e seu projeto educativo

No decorrer do primeiro capítulo foi realizado o esforço de vislumbrar a materialidade da EdoC no Brasil, para tanto o caminho de análise percorrido permitiu o esboço dos sete marcos da EdoC e o contorno necessário para compreensão de sua trajetória e materialidade. Nesta seção será realizada uma

análise mais profunda sobre a gênese organizativa do MST e de seu projeto educativo, pois entende-se que esse Movimento Social, e as lutas travadas sob sua bandeira, são imprescindíveis para seguir no caminho de análise e compreensão da luta por uma EdoC e dos processos formativos que a sustentam e que, por sua vez, são determinados pelo processo de luta desencadeado frente à necessidade da garantia do direito dos povos do campo à educação.

Os MSP'sdoC no Brasil têm efetivado, no seu fazer de luta e de tensionamento sobre o sistema capitalista, a construção de relações que entram em confronto direto com as relações que dão base para este modo de produção. No contexto da forma histórica do capitalismo no Brasil e de suas consequências na produção de uma questão agrária³², que é fruto da organização dos camponeses e trabalhadores rurais desprovidos do direito a terra, surge o maior e mais reconhecido dos MSP'sdoC no Brasil, o MST³³.

Conforme Dalmagro (2010, p. 64),

O MST é fruto da histórica concentração da terra no Brasil, a qual por sua vez, não é desarticulada do desenvolvimento econômico, social e político do país. Mas o MST também é produto de um momento histórico do capitalismo em âmbito mundial, em sua fase madura, ou imperialista. De outro lado, porém, o MST também é produto da organização e luta dos sem terra, de sua capacidade organizativa, de seu contraponto ao capitalismo, enfim, como constituinte da classe trabalhadora, cujas formas de luta e organização adquirem dinâmicas próprias possibilitadas e forjadas em cada contexto.

³² A questão agrária, amplamente discutida no primeiro capítulo deste estudo, permite a compreensão do campo como consequência da forma histórica do capitalismo no Brasil, que existe como campo em movimento, que apresenta distintos extratos de distintas classes sociais, e por isso mesmo, com perspectivas distintas e até mesmo antagonicas, que se materializam na concretude do real em suas múltiplas determinações

³³ Nas palavras de Miguel Carter (REVISTA CARTA CAPITAL, 2010, p. 26) "No campo, o MST é o maior deles, o mais reconhecido." Conforme Ribeiro (2010, p. 37), levantamento feito pelo MST em 2004 mostrava "[...] a existência de 1.640 assentamentos reunindo 105.466 famílias, em 24 Estados da federação." Ainda neste período, conforme a autora, havia "[...] 124.240 famílias acampadas em 22 Estados brasileiros."

O MST desde sua constituição e na sua caminhada histórica³⁴ vem se consolidando como um movimento de massas, articulado em nível nacional, com caráter sindical, popular e político, tendo por objetivos: a luta pela terra; a luta pela Reforma Agrária; e a luta pela transformação social.

Nas três décadas de sua existência o MST realizou cinco congressos nacionais³⁵ e duas marchas nacionais³⁶ pelo Brasil. Conforme Frei Beto:

Los distintos congresos y encuentros del MST no son una reunión de intelectuales, sino una unión de militantes em lucha que tienen las manos em la masa, un ámbito em los que están muy unidas la discusión com la celebración, la fiesta com la fe, la música com las propuestas políticas.

Um encontro místico, donde se traza uma nueva dimensión de la lucha política. No se quiere que ésta sea excesivamente aburrida e cartesiana o que siempre tenga que haber uma

³⁴ O MST como movimento social organizado tem seu 1º Encontro Nacional em 22 de janeiro de 1984, mas a luta dos Sem Terra, que viriam compor as fileiras do MST já se faziam presentes na sociedade brasileira desde a década de 1970. Como marco inicial para constituição do MST, em 1979, tem-se o Acampamento da Encruzilhada Natalino no Rio Grande do Sul. Porém, anterior a isso, e o próprio MST em seus documentos se identifica como herdeiro das lutas das Ligas Camponesas, de Contestado, de Canudos e dos Quilombos. Ver Stédile & Fernandes (2005) e Morissawa (2001).

³⁵ O Congresso Nacional tem se efetivado como o momento máximo de orientação das ações do MST para determinado período. O 1º Congresso Nacional foi realizado em janeiro de 1985, em Curitiba – PR, com a participação de 1.600 delegados, tendo como palavra de ordem: “Ocupação é a única solução!”. O 2º Congresso Nacional acontece em maio de 1990, em Brasília – DF, com a participação de 5.000 delegados de 19 estados, tendo como palavra de ordem: “Ocupar, Resistir e Produzir!”. O 3º Congresso Nacional ocorre em julho de 1995, em Brasília – DF, com a participação de 5.226 delegados de 22 estados, tendo como palavra de ordem: “Reforma Agrária: uma luta de todos!”. O 4º Congresso Nacional foi realizado em agosto de 2000, em Brasília – DF, com a participação de 11.000 delegados de 23 estados, tendo como palavra de ordem: “Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio!”. O 5º Congresso Nacional acontece em junho de 2007, em Brasília – DF, com a participação de 18.000 delegados e 1.000 crianças de 23 estados, tendo como palavra de ordem: “Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular!”.

³⁶ As marchas tem se figurado como uma das formas de lutas adotadas pelo MST no Brasil. Em 1997 o MST se propõe à Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, organizados em três colunas, os militantes do MST passam pelas várias regiões do país. Os Sem Terra perfizeram uma trajetória de aproximadamente mil quilômetros em cada coluna. A chegada em Brasília, no dia 17 de abril de 1997, um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás, foi celebrada com um grande ato público, com a participação de vários segmentos da sociedade, totalizando aproximadamente cem mil pessoas. O dia 17 de abril se tornou o dia internacional da luta camponesa (MORISSAWA, 2001).

Em 2005, o MST se coloca novamente em marcha nacional. Conforme dados disponíveis na página do MST na internet (MST, 2010), nesta mobilização os Sem Terra se reuniram em Goiânia - GO, e caminharam aproximadamente 200 quilômetros em 15 dias. Nesta marcha, ficou evidente a capacidade organizativa do povo Sem Terra, pois a Marcha se figurou como uma cidade itinerante, mais de 15 mil pessoas, se deslocando todos os dias até a chegada em Brasília no dia 15 de maio de 2005. Esta mobilização teve como objetivo principal pautar o debate da Reforma Agrária no cenário político brasileiro.

especie de buro político que tome decisiones y haya que aplaudirle y apoyarle em todo lo que diga. No, todo lo contrario. (ASNÁREZ & ARJONA, 2002, p. 09-10).

O MST, em toda sua história, tem utilizado como maior instrumento para pautar a necessidade da realização da Reforma Agrária e obter conquistas na luta de classes, a ocupação de terras.

Concomitantemente à luta pela terra, os Sem Terra, ligados ao MST, vieram identificando a necessidade de lutar em outras áreas tais como: saúde, educação, infraestrutura para os assentamentos, crédito, agroindústrias. Para tanto passaram a se organizar coletivamente na perspectiva da construção de respostas que atendessem às necessidades que iam se concretizando na luta e pela luta.

No processo de construção e expansão do MST foram surgindo diversas comissões, equipes, núcleos, setores e outras formas de atividade, enfim bases de reflexão, discussão e encaminhamento das questões ligadas à luta pela terra em todas as suas dimensões. (MORISSAWA, 2001, p. 204).

Neste sentido, é que o MST, em sua estrutura orgânica, passa a organizar sua militância em coletivos de trabalho, que podem ou não, posteriormente, ser chamados de setores. Nas palavras de Stédile:

Na medida em que vai surgindo uma nova atividade, não se sabe como apelidá-la. Nunca tivemos uma preocupação de ter um organograma certinho [...]. As coisas foram acontecendo de acordo com a necessidade. Temos muitas atividades, mas nem todas se caracterizam como setor, porque algumas são mais nacionais, outras mais estaduais. [...] O principal é ir desenvolvendo a atividade. É irrelevante o nome que mais tarde daremos a ela. (STÉDILE & FERNANDES, 2005, p. 93).

Atualmente o MST tem instituído em sua estrutura orgânica sete setores, sendo eles: Setor de Frente de Massa; Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente; Setor de Educação; Setor de Formação; Setor de Finanças; Setor de Saúde e Setor de Comunicação e Cultura; e três coletivos: Coletivo de Gênero; Coletivo da Juventude e Coletivo das Relações Internacionais.

O Setor de Educação³⁷ do MST tem tido papel fundamental no aprofundamento e na difusão do debate relacionado à educação dos Sem Terra, tanto no interior do MST, como em outros segmentos da sociedade.

Sendo o MST um dos MSP'sdoC aludidos no decorrer deste estudo, que historicamente vem se propondo a discutir a formação humana a partir de um fazer de luta, que ao mesmo tempo questiona e propõe alternativas, o seu Setor de Educação, ao discutir o papel da educação na formação humana tem tido um papel fundamental também na constituição e materialidade da EdoC, discutida no capítulo anterior. O que implica, conforme Caldart (2004, p. 286), na compreensão e na postura de “[...] passar a olhar para a experiência educacional do MST não como algo à parte, exótico, e que interessa apenas aos sem-terra, mas sim como parte da história da educação do povo brasileiro” (grifos da autora). A necessidade de tal postura se evidencia quando é tomada como objeto de análise a materialidade da EdoC, que em grande medida está relacionada à prática deste Movimento Social, e aos Sem Terra que compõem suas fileiras, e por consequência aos debates e ações do Setor de Educação do MST.

A discussão da educação no interior do MST tem seu princípio já nos primeiros acampamentos, anteriores à constituição “formal” do MST, com a demanda posta pela necessidade de atendimento educacional às crianças e aos jovens e adultos não alfabetizados. Já no final da década de 1970 e início da década de 1980, no Acampamento de Encruzilhada Natalino - RS e em outros espaços de luta pela terra no Brasil, os camponeses e os trabalhadores rurais em luta veem-se imbuídos da responsabilidade de discutir a educação das pessoas que compunham os acampamentos, principalmente das crianças.

³⁷ O Setor de Educação é o coletivo de militantes do MST que passa a se dedicar à tarefa da educação. Em cada estado o Setor de Educação é organizado conforme a realidade e as demandas concretas. No estado do Paraná, o Setor de Educação organiza-se e efetiva a distribuição de tarefas por frente de trabalho, sendo elas: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Médio; EJA; e Formação de Educadores. Neste estado o MST se organiza por Brigadas, organizadas a partir da territorialidade de seus acampamentos e assentamentos. Cada Brigada é composta por aproximadamente 500 famílias, tem dois dirigentes políticos (um homem e uma mulher) e um núcleo dirigente composto pelas coordenações dos setores, e representações dos acampamentos e assentamentos (conforme demanda local). O Paraná tem 33 Brigadas organizadas, e em todas há um coletivo responsável pela educação, sendo que estes militantes compõem o coletivo estadual do Setor de Educação. Este coletivo designa dois militantes (um homem e uma mulher) para compor o Coletivo Nacional do Setor de Educação e a Direção Estadual do MST.

Sendo assim, a necessidade do debate sobre educação surge para os Sem Terra no acampamento e, depois, com a conquista da terra, esse debate se efetiva também no assentamento. Para Dalmagro (2010) a discussão da educação no MST está muito atrelada ao direito à escola. Essa autora identifica que o debate no início do Movimento tem dois vieses: um que evidencia a “necessidade da escola” e o outro que aponta para a “escola como necessidade da luta”.

A primeira é entendida como uma condição de acesso aos bens culturais produzidos socialmente, já a “escola como necessidade da luta” expressa a visão dessa instituição por outra perspectiva política, qual seja, da transformação social e de mudanças na escola. A primeira concepção é aquela que, em nosso entendimento, aparece com mais força e vai determinando a entrada da escola no interior da luta do MST; a segunda, ainda que possa já estar presente desde as primeiras escolas, o é de forma ainda pontual, não articulada e que, cremos, ganhará força no decorrer do tempo, tornando-se um fator a mais na opção de lutar por escola. (DALMAGRO, 2010, p. 123).

Com tais demandas é que o debate de educação no interior do MST passa a dar impulso e exigir a articulação de espaços específicos de discussão. Primeiro nos coletivos de educação em cada acampamento e/ou assentamento, depois com a articulação de todas essas discussões e posterior surgimento do Setor de Educação do MST.

No começo, a preocupação era o futuro das muitas crianças acampadas; depois, a conquista da escola legal; e, logo em seguida, o tipo de ensino a desenvolver nessa escola, que tinha de ser necessariamente diferente em vista das circunstâncias e do tipo de alunos. (MORISSAWA, 2001, p. 239-240).

Tais discussões se atrelam à necessidade primeira de considerar a preocupação das famílias e também das coordenações dos acampamentos com o estudo das crianças e das pessoas que não tiveram oportunidades de se alfabetizar, garantindo o acesso das mesmas a espaços de educação/escolarização, mesmo que de maneira não formal.

Conforme relatos internos do MST, e Morissawa (2001), o Setor de Educação se constitui em âmbito nacional e como parte da estrutura orgânica do MST em 1987, no 1º Encontro Nacional de Educação. Os desdobramentos desse encontro, a luta pela terra e as conquistas advindas desta, em todo o país, neste

período, geraram a necessidade de discussão da implementação das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir daí se solidifica a preocupação e a intencionalidade que o MST dedicaria à educação.

Desde 1987 há no MST um Setor de Educação, responsável pela articulação e coordenação nacional tanto das lutas como das formulações político-pedagógicas, que aos poucos vão se constituindo uma proposta de educação para as áreas de reforma agrária em nosso país. (CALDART & KOLLING, 1997, p. 224).

Dessa forma, o surgimento do Setor de Educação, como salienta Morissawa (2001) e Stédile & Fernandes (2005), ocorre em decorrência e em conformidade com as demandas postas pelas famílias e pela luta do Movimento.

Quando surgiu o Setor de Educação, foi para tratar da questão das escolas de assentamentos. Aos poucos este conceito vem sendo ampliado, porque na prática, o Setor de Educação já atua em bem mais frentes do que esta para qual foi originalmente criado. E também as práticas de educação vão bem além do Setor de Educação. Resumindo, então, podemos dizer que atualmente falar de educação no MST inclui pelo menos o seguinte: escolas de 1º grau dos assentamentos; escolas (legais ou não) dos acampamentos; alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos; educação infantil (0 a 6 anos) nas famílias, nas creches, nas pré-escolas; escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos de 1º, 2º e 3º graus; cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores. (MST, 1996, p. 5).

Nesse contexto, o Setor de Educação do MST, a partir da necessidade da formação e de escolarização do povo Sem Terra, passa a discutir, fazer, refletir e sistematizar uma proposta de educação em consonância com a luta do Movimento. Nas palavras de Pedro Tierra:

Para o MST, investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, um gesto, aliás, que se encontra no cerne da pedagogia do movimento. Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida. As dores e as vitórias são face e contraface do mesmo processo. (*apud.*, CALDART & KOLLING, 1997, p. 223).

Com tal entendimento, a partir da década de 1990, o Setor de Educação, concomitantemente com a realização de várias experiências e práticas

educativas³⁸ nos acampamentos e assentamentos do MST, sistematiza e publica uma série de documentos e cadernos³⁹ que delineiam sua proposta político-pedagógica⁴⁰.

Com o trabalho de educação desenvolvido nas áreas de acampamentos e assentamentos, o MST, em dezembro de 1995, conquista o reconhecimento da sociedade, ao receber, através de seu Setor de Educação, o prêmio de Educação e Participação da UNICEF⁴¹ pelo programa de educação desenvolvido nos assentamentos de Reforma Agrária.

Como visto, a reflexão relacionada à educação no MST tem sua gênese na escola. E, após três décadas de atuação deste Movimento Social no âmbito da educação, a escola continua sendo a questão central de sua reflexão e do seu fazer educativo.

[...] de certo modo o eixo continua sendo a escola, mas num sentido bem mais abrangente do que no início. Daí porque a complexidade do nosso trabalho vem aumentando, o que, de um lado, traz algumas dificuldades a mais e, de outro, vem nos permitindo avançar mais rápido na própria reflexão teórica sobre nossa proposta de educação. (MST, 1996, p. 5).

Tal entendimento é sistematizado por Caldart (2004), quando essa autora identifica que para o MST “escola é mais que escola”.

Em outras palavras, o processo de ocupação da escola está implicando que se saia dela, não para a desvalorizar mas para melhor situar seu lugar dentro do conjunto de processos pedagógicos que acontecem no interior do MST e da construção de seu projeto histórico. (CALDART, 2004, p. 181, grifos da autora).

³⁸ Em 1989 foi criada a FUNDEP. Em 1990 teve início a I Turma de Magistério, voltada para a formação das educadoras e educadores das escolas de assentamentos. Em 1991 foi lançado o Projeto de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em 1995 foi criado o ITERRA. Em 1996 a Escola Itinerante do MST foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do RS. Em 1997 é realizado o I ENERA. Em 1998 teve início a I Turma de Pedagogia da Terra do Brasil.

³⁹ Tais documentos encontram-se reunidos no Caderno de Educação Nº 13, edição especial: ‘Dossiê – MST Escola: Documentos e Estudos 1990 – 2001’, organizado e publicado pelo Setor de Educação do MST em agosto de 2005.

⁴⁰ Em 1996, o Setor de Educação do MST publica o Caderno de Educação nº 08: ‘Princípios da educação no MST’, no qual apresenta a sistematização da concepção pedagógica do MST.

⁴¹ A conquista deste prêmio pelo MST é um dos elementos que viabiliza a parceria com o UNICEF para realização do I ENERA, que posteriormente se constituiria como o ‘nascido’ da EdoC.

Essa percepção aponta para a compreensão de que para tratar de escola é necessário relacioná-la ao contexto em que ela está inserida e do qual faz parte. Considerando que isso não implica em abrir mão de pensar o espaço escolar, mas de pensá-lo em outra perspectiva – no contexto do MST –, vinculando-o a luta de classes.

Considerando os apontamentos de Caldart (2004), D'Agostini (2009), Dalmagro (2010) e as discussões e os materiais produzidos no interior do Setor de Educação do MST, é possível afirmar que o MST tem realizado uma trajetória histórica de ocupação da escola. Trajetória esta que, sendo histórica, evidencia um processo que tem sua ênfase no direito do Sem Terra à educação, mas uma educação que esteja atrelada à luta dos Sem Terra, pois,

[...] não é a escola que tem a força pedagógica capaz de garantir a formação dos continuadores da luta, nem é ela o lugar de produção do sujeito Sem Terra [...]. Contraditoriamente, porém ela tem sim a capacidade de ajudar na destruição de idéias, de ideais, de convicções, de valores, de identidades, à medida que não as cultiva; [...] mata a memória do processo que produziu os Sem Terra e se distancia da cultura material que o alimenta. (CALDART, 2004, p. 282, grifos da autora).

Esse entendimento da educação como direito se amplia no contexto da luta por uma EdoC, a partir da qual os demais sujeitos, trabalhadoras e trabalhadores do campo passam a identificar na luta dos Sem Terra, organizados no MST, a educação como um direito de todos os povos do campo. O que efetivamente lhes aponta para a necessidade de luta e os leva a colocar na pauta de luta dos MSP'sdoC dos quais participam, a educação como um direito a ser exigido e garantido pela luta.

Neste contexto, a proposta de educação, pautada pela luta e pelo fazer dos Sem Terra do MST, que vem sendo sistematizada pelo esforço coletivo do Setor de Educação, tem se apresentado, conforme D'Agostini (2009, p. 96-97),

[...] como uma das tendências educacionais de classe que nas últimas duas décadas tem apontado claramente seu projeto histórico. Teoricamente tem tentado fazer uma síntese do desenvolvimento das teorias pedagógicas que se contrapõem à educação do capital, apesar de todas as contradições e dificuldades para a materialização de sua proposta educativa; e tem realizado uma prática concreta em seus assentamentos e

acampamentos, que podem ser constatadas na orientação de seus militantes em relação à luta de classes.

Esse esforço evidencia-se na materialidade da EdoC, através da qual o MST sendo um de seus principais propositores, ultrapassa o limite da educação dos Sem Terra organizados em suas fileiras, e passa a refletir e contribuir na educação dos povos do campo, entendendo-a no âmbito da educação da classe trabalhadora brasileira.

Ainda, conforme D'Agostini (2009, p. 97),

A educação do MST surge com forte influência do movimento de educação popular, da teologia da libertação e das pedagogias da prática, o que pode ser constatado em seus princípios filosóficos. A educação do MST pode ser entendida como uma forma de educação popular, principalmente por estar pautada na educação de massa e de classe, voltada para a transformação social a partir de princípios humanistas e socialistas.

Com esse viés, a proposta de educação do MST passa a ter papel fundamental na materialidade da EdoC. Isso significa dizer que a “forte influência do movimento de Educação Popular, da Teologia da Libertação e das pedagogias da prática”, e o amparo em “princípios humanistas e socialistas” assumidos na proposta de educação do MST dão suporte e alimentam, em certa medida, a materialidade da EdoC.

2.2. – A formação de educadoras e educadores do campo no projeto educativo do MST

No processo de constituição de seu projeto educativo, o MST vislumbra como necessidade a formação de educadoras e educadores comprometidos com tal perspectiva. Dessa forma, firmando-se principalmente no caráter educativo do próprio Movimento (CALDART, 2004), direciona esforços para a consolidação de espaços específicos para a formação dos educadores que militam no seu Setor de Educação, atuando na formação dos Sem Terra.

Nesta seção será feita a aproximação da experiência dos MSP'sdoC com a formação de seus educadores. Para tanto, através da análise dos materiais e das reflexões produzidos a partir das práticas desenvolvidas em duas escolas vinculadas aos MSP'sdoC, buscar-se-á pontuar a trajetória da formação de educadores do campo na educação formal e sua vinculação com a EdoC. Ao explicitar essa trajetória, posteriormente haverá condições de se prosseguir com a análise sobre a constituição dos processos formativos que sustentam a luta por uma EdoC e são determinados por ela.

A Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região de Celeiro – FUNDEP, através do seu Departamento de Educação Rural – DER e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, mantenedor do Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC⁴², ambas com sede no estado do Rio Grande do Sul, são instituições de educação vinculadas aos MSP'sdoC, que compõem a Via Campesina Brasil e têm sido organizadas para efetivação e aprofundamento da proposta de EdoC. Estas instituições são pioneiras na formação de educadoras e educadores do campo no Brasil, no que diz respeito a escolarização e a busca de titulação formal.

De acordo com o caderno *'ITERRA - Memória Cronológica'*, da Coleção Cadernos do ITERRA, publicado em fevereiro de 2001, a FUNDEP com sede no município de Três Passos – RS e seus quatro departamentos (Departamento de Ensino Fundamental – DEL; Departamento de Ensino Superior – DES; Departamento de Teologia e Pastoral – DETEPA e Departamento de Educação Rural – DER) tiveram sua constituição formal em agosto de 1989. Fruto da necessidade de uma escola vinculada às perspectivas dos MSP'sdoC que atuavam⁴³ no Rio Grande do Sul.

⁴² Neste estudo ao tratar do ITERRA também será feita referência ao IEJC, tendo em vista que ambas as instituições têm vínculos intrínsecos uma com a outra, firmando-se na proposta pedagógica do MST.

⁴³ MST, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens – CRAB, Departamento Rural da Central Única dos Trabalhadores – DR/CUT, Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR, contando com o apoio de segmentos da igreja (Franciscanos Oblatos de São Francisco de Sales e Diocese de Frederico Westphalen).

O FUNDEP/DER se consolida no município de Braga - RS, em um antigo Seminário dos Oblatos de São Francisco de Sales, com uma área de 106 ha, passando a ser denominado também como: “Uma terra de educar”. Em janeiro de 1990 se inicia no FUNDEP/DER o curso de Magistério com duas turmas. As turmas eram compostas por educadoras e educadores de escolas do meio rural, seja vinculados ao MST ou aos municípios da região.

O curso de Magistério do FUNDEP/DER é o primeiro curso no âmbito formal que os MSP'sdoC organizam para dar conta da formação de seus educadores. Além do curso de Magistério para educadoras e educadores de escolas rurais, o FUNDEP/DER institui os cursos de Agente de Desenvolvimento Rural – ADR, os Laboratórios Organizacionais e outros cursos de caráter não-formal. Conforme Souza (2006, p. 64), “A escola ‘uma terra de educar’ foi um dos primeiros espaços de produção coletiva envolvendo diferentes sujeitos coletivos que se preocupavam com o campo no Brasil.”

Na terceira etapa do curso de Magistério do FUNDEP/DER surge a necessidade de aprofundamento sobre o método pedagógico, as questões postas sobre a participação dos educandos na gestão do curso passam a tensionar o processo de sua formação. De acordo com o caderno “*ITERRA - Memória Cronológica*” (2001), esse debate tem seu momento mais acalorado em 1994, durante a elaboração do livro “*Coragem de Educar: uma proposta de educação popular para o meio rural*”, no cerne das reflexões estava a atuação dos MSP'sdoC, um dos debates era se o DER devia ser “do” ou “para” o movimento popular sindical. Os debates sobre a opção metodológica se acirram no ano de 1994, o que culmina com a saída do MST da equipe pedagógica do FUNDEP/DER.

Em março de 1995, no município de Veranópolis - RS, em um espaço cedido pelos Freis Capuchinhos, é inaugurado o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA e o Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, ambos sob responsabilidade do MST.

No ITERRA/IEJC, é instituído o Curso de Técnico em Administração de Cooperativas – TAC, no qual cada turma era vista e analisada como uma “empresa econômica” (ITERRA, 2001, p. 37).

Em janeiro de 1997, é iniciada a sexta turma de Magistério, agora no ITERRA/IEJC, a partir daí o ITERRA se consolida como “a Escola do MST”, passando a se dedicar também à formação de educadores dos assentamentos e acampamentos de todo o país.

Em 1998, a partir de parceria com a Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ e o PRONERA/INCRA, é iniciada no ITERRA/IEJC a primeira turma de Pedagogia da Terra⁴⁴ do Brasil. Os MSP’s do C, através da luta, conquistam o direito à graduação e o acesso à Universidade para os povos do campo.

O ITERRA/IEJC, sendo uma escola vinculada diretamente ao MST, assume a tarefa de discutir e implementar uma proposta pedagógica em consonância com a luta deste Movimento, amparada nos seguintes princípios⁴⁵:

a) Princípios Filosóficos

- 1) Educação para a transformação social.
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação.
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.

b) Princípios Pedagógicos

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

⁴⁴ “De nome-apelido, a expressão “*Pedagogia da Terra*” vai aos poucos identificando a presença de determinados sujeitos na Universidade, bem como um jeito talvez novo de fazer e de pensar a formação das educadoras e dos educadores do campo.” (CALDART, 2002b, p. 77). A expressão Pedagogia da Terra vem sendo utilizada para identificar os diversos cursos de Pedagogia para Educadores do Campo, realizados em todo o Brasil, através de parcerias entre as Organizações Populares vinculadas à Via Campesina e às diversas Instituições de Ensino Superior públicas.

⁴⁵ Conforme Caderno de Educação nº 8: “*Princípios da Educação no MST*”, 1996.

13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (ITERRA, 2004, p. 12).

Tais princípios se materializam na formação de educadoras e educadores de todo o país, pois ao mesmo tempo em que propicia a capacitação técnica, o ITERRA/IEJC possibilita a suas educandas e educandos a vivência de tais princípios na prática cotidiana, compreendendo que estes compõem a concepção pedagógica e de educação do MST.

Nesse sentido é que

O IEJC assume como orientação de suas práticas educacionais as reflexões e a elaboração teórica sobre a pedagogia e sobre organização e práticas alternativas de desenvolvimento social do campo, produzida [...] pelo MST e expressas no conjunto de materiais e documentos editados ou trabalhados pelo Movimento. Também nos vinculamos ao Movimento Nacional por Uma Educação Básica do Campo, partilhando de suas análises e proposições pedagógicas e políticas. (ITERRA, 2001b, p. 12-13).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que assume o projeto educativo do MST, o ITERRA/IEJC passa a aprofundar a reflexão e a efetivação prática desse projeto educativo.

Desde a fundação do FUNDEP/DER em 1989 e, posteriormente, do ITERRA/IEJC em 1995, formaram-se doze turmas de Magistério. Destas cinco ocorreram no FUNDEP/DER e sete no ITERRA/IEJC. E a décima segunda turma de Magistério, ocorrida no ITERRA/IEJC, encerrou sua formação no final de 2010.

O FUNDEP/DER e o ITERRA/IEJC, mesmo com as divergências relacionadas ao método pedagógico e à atuação dos MSP'sdoC já apresentadas anteriormente, conforme Ribeiro (2010), retomam as experiências históricas da educação socialista em sua relação entre trabalho produtivo e educação escolar. Relação essa que indica o entendimento que

[...] a *emancipação* humana está alicerçada em uma formação que articula trabalho-educação-cooperação, baseada em Pistrak, Makarenko e Krupskaya, com ênfase na relação entre a educação e a realidade, na auto-organização, na disciplina e na coletividade. Há uma retomada das experiências históricas de educação popular formuladas pela classe trabalhadora e das concepções teóricas daí resultantes, reinventando-as para incorporar questões que emergem do contexto atual e das

necessidades trazidas pelos educandos. (RIBEIRO, 2010, p. 417-418, grifos da autora).

Sendo o FUNDEP/DER e o ITERRA/IEJC duas instituições vinculadas aos MSP'sdoC, pode-se afirmar que estas refletem de forma mais coesa e nítida a proposta de educação dos MSP'sdoC, expressando, conforme estudos de Ribeiro (2010), uma concepção de formação humana ancorada na Pedagogia Socialista e na Educação Popular.

Em relação à formação de educadores do campo em nível de graduação, o ITERRA/IEJC teve duas turmas de Pedagogia da Terra, e atualmente está em andamento o curso de Licenciatura em Educação do Campo em parceria com a Universidade de Brasília – Unb. Essa experiência do ITERRA/IEJC, com cursos de graduação para a formação de educadoras e educadoras do campo, sobretudo na organização do curso de Pedagogia da Terra, passou a orientar a organização de outros tantos cursos de graduação vinculados às necessidades de formação dos trabalhadores do campo organizados nos MSP'sdoC. Dentre esses cursos de graduação, está o curso de Pedagogia da Terra realizado na UNIOESTE, objeto de análise do presente estudo.

2.3. – A luta por uma Educação do Campo no Paraná

Nesta seção toma-se a luta por uma EdoC no estado do Paraná e seus desdobramentos para a constituição do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE. Esse fazer dos MSP'sdoC no Paraná tem suas raízes na característica eminentemente agrícola deste estado, e assim como a nível nacional, no enfrentamento ao acelerado avanço do agronegócio no campo e sobretudo nas formas de resistência e luta dos povos do campo, que historicamente têm enfrentado de maneira incisiva as investidas dos detentores dos meios de produção para garantia da reprodução ampliada do capital. Da mesma forma se processa a luta por uma EdoC no Paraná, que se realiza no acirramento da luta de classes no campo paranaense, a partir da atuação das formas organizativas dos povos do campo neste estado.

O Paraná tem iniciada sua “colonização” ainda no ciclo do ouro, sendo o litoral paranaense foco da ação da coroa portuguesa para a exploração de ouro no século XVIII. A busca pelo metal precioso dá origem às cidades mais antigas do estado. Já no início do século XIX, a região central passa ser “ocupada” graças ao ciclo da pecuária, ao deslocamento dos tropeiros para escoar a carne e derivados produzidos no Rio Grande do Sul e, posteriormente, o ciclo da erva mate, cultura bastante presente nas florestas nativas regionais. No início do século XX duas frentes dão suporte para a consolidação do território paranaense. Pelo norte, o ciclo do café ultrapassa a divisa com São Paulo, transformando o Paraná no segundo maior produtor de café do Brasil, e ao sudoeste, o deslocamento de camponeses gaúchos e catarinenses, incentivados, sobretudo, pela intenção governamental de colonização do território nacional que dá suporte à ação das empresas colonizadoras, acelerando desta forma o povoamento da região.

Contudo, durante todo o processo de colonização do atual território do Paraná, sempre houve conflitos advindos das disputas em torno da propriedade e utilização da terra. As especificidades da luta pela terra no Paraná refletem as constantes lutas que perpassaram e perduram na constituição e na contemporaneidade do território brasileiro.

Ao sul do estado do Paraná, na atual região de divisa com o estado de Santa Catarina, no início do século XX, ocorreu um dos maiores conflitos armados em território brasileiro, fato que ficou conhecido como a Guerra do Contestado. Esse conflito se originou pelo levante armado de camponeses e trabalhadores desempregados contra a expropriação e expulsão de suas terras, realizadas em prol da construção da estrada de ferro São Paulo – Rio Grande e a doação pelo Império brasileiro das terras tidas como devolutas que circundariam a ferrovia à Brazil Railway Company. Bahniuk (2008), amparada nos estudos de Ferreira (1987), afirma que é neste período

[...] que os conflitos pela posse da terra se agravaram devido à tomada de terras devolutas por parte do Estado e posteriormente sua entrega para fins de colonização, assim como pelas concessões destas terras para empresas particulares. Essas políticas estatais agravaram a concentração fundiária e forçaram milhares de pessoas residentes no campo a migrarem para as cidades em busca de garantir sua sobrevivência.

Os conflitos ocorridos a partir do século XX no Paraná têm sua gênese na disposição e na cultura de resistência dos povos do campo que já viviam neste território, frente à expropriação e às ações do governo em favor de grandes empresas colonizadoras.

Na década de 1950, dois episódios demarcaram a resistência dos povos do campo ao jugo das empresas colonizadoras e às arbitrariedades do Estado no Paraná. O primeiro ocorre na região Norte, a chamada Guerra de Porecatu, e o segundo na região Sudoeste, a denominada Revolta dos Colonos.

A Guerra de Porecatu, com o apoio dos comunistas, impôs a presença política dos camponeses no estado do Paraná. Com apoio do PCB, os camponeses/posseiros se levantaram, empunhando armas em Porecatu contra a perseguição dos latifundiários aos camponeses e suas famílias, bem como contra a ação governamental de disponibilizar as terras da região, como devolutas, permitindo e incentivando o estabelecimento de grandes latifúndios na região. A Guerra de Porecatu consolidou-se como um conflito sangrento, com o qual, foram dizimados centenas de camponeses. Seu fim se deu pela intervenção do Estado em favor dos grandes latifundiários.

O outro acontecimento que demonstra a capacidade organizativa dos camponeses paranaenses, na década de 1950, ocorre na região Sudoeste, a denominada Revolta dos Colonos. Esta ação dos camponeses tem seu ápice em 10 de outubro de 1957, quando aproximadamente seis mil colonos tomaram a sede do município de Francisco Beltrão, provocando uma reação em cadeia em outros municípios da região. Com foices, velhos revólveres, espingardas de caça, enxadas e pedaços de pau os camponeses se insurgiram contra o poder da empresa colonizadora Clevelândia Industrial e Territorial Ltda – CITLA e contra o descaso do governo estadual em relação à opressão sofrida pelas famílias camponesas. Com a Revolta dos Colonos, os camponeses do Sudoeste paranaense reafirmaram o seu direito à terra e expulsaram a empresa colonizadora da região.

Amparada na força de resistência dos camponeses expressa na Revolta dos Colonos de 1957, é que, em Francisco Beltrão, no ano de 1966, a partir da organização de jovens camponeses e da atuação da Igreja Católica, é constituída

a Associação de Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR. Com caráter educacional e filantrópico, a ASSESOAR é uma entidade constituída e dirigida por pequenos agricultores. Em sua trajetória histórica a ASSESOAR tem se firmado como uma Organização Popular do Campo que atua em defesa dos interesses dos pequenos agricultores e em função do desenvolvimento do campo enquanto espaço de vida. Desta forma, a ASSESOAR atuando,

Em conjunto com suas parcerias e colaboradoras, quer construir referências de desenvolvimento sustentável e contribuir com o trabalho das outras organizações populares, considerando a possibilidade de que estas propostas sejam transformadas em Políticas Públicas. (ARTICULAÇÃO PARANENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2000a, p. 57)

Essa disposição tem transformado a ASSESOAR em uma importante agente na organização dos camponeses, que tem tido papel fundamental na articulação com outras Organizações Populares do Campo no Paraná. Em março de 2010, em sua 45^o Assembleia Geral Ordinária a ASSESOAR, assume o desafio de centrar sua estratégia

[...] no debate da matriz produtiva, estabelecendo novas bases para a luta por políticas públicas estruturantes, que levem em conta as diferentes dimensões do desenvolvimento (acesso a terra, educação, saúde...), desde o orçamento municipal, pois é no município que as ações do estado se colocam em prática. **Nessa perspectiva, o debate do orçamento público é estratégico e fundamental.** (ASSESOAR, 2010, p. 04, grifos do autor).

Já na década de 1970, agora frente à intensificação do processo de internacionalização da economia brasileira, da emergente necessidade de energia elétrica para dar suporte à ampliação do parque industrial do país, ocorre a expansão da construção de hidroelétricas. Com a expropriação e o alagamento de suas terras, fruto da investida governamental na construção de hidroelétricas, os camponeses novamente são obrigados a se organizarem para o enfrentamento. Nesse período é que surgem os principais MSP's do C, que atualmente têm pautado o debate e a luta por uma EdoC no contexto do Brasil. De acordo com Ferreira (1987, p. 13),

Foi a partir de 1977 que, pela incidência de problemas específicos, como as desapropriações para a construção de

barragens e pela conjuntura de início do processo de redemocratização do País, os movimentos sociais no meio rural paranaense se intensificaram outra vez, muito frequentemente precedendo uma atuação mais decisiva das lideranças institucionais dos trabalhadores.

Um caso emblemático da expropriação de terras dos camponeses paranaenses devido à construção de hidroelétricas foi a construção da barragem da hidroelétrica Itaipu Binacional, que conforme Morissawa (2001, p. 121), desalojou aproximadamente doze mil famílias camponesas de oito municípios do Oeste do Paraná. Ribeiro (2002) afirma que, com a construção de Itaipu, foram desapropriadas 6.913 propriedades rurais, numa área total, superior a cem mil hectares de terras. As famílias desalojadas pela barragem de Itaipu, com o intuito de defender os seus direitos de acesso à terra, com apoio da Comissão Pastoral da Terra – CPT⁴⁶, organizaram o Movimento Justiça e Terra, que conforme Ribeiro (2002), tem como um de seus desdobramentos a organização das Comissões Regionais dos Atingidos por Barragens – CRAB's, que passam a lutar e a defender os camponeses atingidos pela construção de hidroelétricas em todo o país.

A partir dessa mobilização, no Oeste e Sudoeste do Paraná, é constituída a Comissão Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu – CRABI. De acordo com Lombardi (2006, p. 69-70),

Nos anos 80, começaram a surgir boatos sobre a construção de uma nova barragem, a de Salto Caxias. Forma-se então uma comissão a fim de obter mais informações e mediar negociações com representantes da Copel. Inicialmente, esta comissão foi formada por vereadores, presidentes de sindicatos, prefeitos, posteriormente, orientados por Sindicatos Rurais autênticos, os agricultores e as agricultoras que seriam atingidos começaram a se reunir para discutirem a situação que estavam vivendo. E, dessas reuniões surge a Crabi, não se constituindo ainda, num movimento social como um todo, e sim, numa instância organizativa do Movimento dos Atingidos por Barragens, o MAB.

⁴⁶ Como indicado no primeiro capítulo desta dissertação a CPT, amparada na Teologia da Libertação, constitui-se como propulsora e grande aliada dos MSP'sdoC no Brasil. A CPT se organiza como pastoral no interior da Igreja Católica em 1975, assumindo como missão “ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo.” (CPT, 2011).

A CRABI constituída pela força organizada dos atingidos pela construção das barragens do rio Iguaçu, transforma-se na principal interlocutora e representante dos agricultores frente à Companhia Paranaense de Energia – COPEL nas negociações sobre as desapropriações, bem como na luta pela garantia dos direitos das famílias atingidas pela Barragem de Salto Caxias.

Em 1993, ainda sem um acordo firmado, a empresa dá início à construção da usina, atitude esta que fez com que a população decidisse, através de assembléia, ocupar o canteiro de obras. Foram 43 dias de ocupação feita através de esquema de rodízio de famílias, sempre permanecendo no local cerca de 90 pessoas.

Neste período, a população impediu que os funcionários da empresa trabalhassem, houve intervenção da Polícia Militar e do Grupo do Comando de Operação Especial e, mesmo com a pressão, as famílias resistiram alegando que só abandonariam o local quando a Copel desse garantia que a população atingida seria atendida em seus anseios e reivindicações. (LOMBARDI, 2006, p. 74).

Após a ocupação do canteiro de obras, a COPEL aceitou a negociação para tratar dos assuntos das desapropriações, oriundas da construção de Salto Caxias. Conforme, Lombardi (2006, p. 74)

A Copel então propõe que se forme uma junta composta por entidades governamentais, Igrejas, Organizações Patronais, ONGs e a Crabi para negociarem as reivindicações. A Crabi propõe que, além das entidades indicadas pela Copel, também fizesse parte da junta a CPT/PR, MST e entidades que apoiavam a Crabi.

Nesse momento é identificado o tensionamento das forças, o que leva os atingidos a mobilizar suas forças junto a outras lutas e organizações populares, levando assim a unidade na luta de classes, pois conforme o entendimento de Meurer (2008, p. 31),

A CRABI é o resultado da participação ativa dos agricultores na luta contra as barragens. Este resultado, entretanto, não pode ser pensado como uma reação ao “impacto” causado pelas hidroelétricas ou como o desenvolvimento lógico das forças produtivas, mas como um fenômeno histórico que unifica uma série de acontecimentos aparentemente sem ligação.

Após a luta travada pela CRABI e seus aliados, a COPEL assina o acordo comprometendo-se em indenizar duas mil famílias, sendo que aproximadamente

um quarto destas optou pelo reassentamento nas regiões Oeste e Sudoeste do estado.

A atuação da CRABI em defesa dos atingidos pela Barragem de Salto Caxias, tem como uma de suas conquistas a criação e consolidação dos reassentamentos São Francisco de Assis e São Marcos, ambos no município de Cascavel, nos quais foram reassentadas 600 famílias.

Os reassentamentos da Crabi ocupam uma área total de 17.566 ha, e estão divididos entre as 600 famílias de acordo com os critérios estabelecidos pelos atingidos, como laços de vizinhança. Cada um dos lotes possui uma infra-estrutura que conta com casas de alvenaria de 85 metros quadrados e com, no mínimo, três quartos; na linha de produção dos lotes existem galpões de 150 metros quadrados de acordo com as necessidades de cada família, paiol ou chiqueiro; acesso as residências por estradas; abastecimento de água e energia elétrica e as terras destes lotes foram entregues e a seus proprietários aradas e corrigidas, prontas para a cultura. (MEURER, 2008, p. 36).

No âmbito educacional os reassentados conquistaram a consolidação de duas escolas nos reassentamentos São Marcos e São Francisco de Assis, pois conforme Campos (2008, p. 29),

Nas negociações com a Copel a escola era uma das reivindicações dos atingidos, junto com outras construções comunitárias (postos de saúde, igrejas, centros comunitários, posto telefônico e estradas). A visita a outros reassentamentos possibilitou a observação da necessidade dessa estrutura, pois nos reassentamentos visitados as famílias viviam em situação de calamidade, sem estruturas comunitárias. A construção de uma escola bem estruturada no centro do reassentamento foi uma prerrogativa dos atingidos.

As escolas São Marcos e São Francisco de Assis foram conquistadas pela CRABI, a partir da luta e da força organizada das famílias reassentadas. De acordo com Campos (2008), o processo de consolidação das escolas foi permeado pela participação efetiva das famílias e da comunidade. Sendo que, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Francisco de Assis foi construído, tendo como referencial as propostas discutidas na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

A CPT, a ASSESSOAR, o MST e a CRABI são quatro organizações populares que, nas últimas décadas, tiveram papel decisivo na mobilização dos

povos do campo do Paraná, na luta por seus direitos, dentre eles a educação. Suas ações no âmbito da luta de classes e da organização de práticas educativas formais e não formais delinearam e deram fôlego para o movimento de nível estadual que posteriormente foi denominado de Articulação Paranaense por uma EdoC.

A Articulação Paranaense por uma EdoC, num primeiro momento, firmou-se nas práticas específicas de cada organização ou MSP'doC; nas práticas de Educação Infantil, das Cirandas Infantis organizadas pelo MST, bem como na atuação deste, nas escolas de acampamentos e assentamentos e na Educação de Jovens e Adultos; nas atividades de formação desenvolvidas pela ASSESOAR, sobretudo na formação de educadores e no Projeto Vida na Roça⁴⁷; no Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário – PEART⁴⁸, organizado pela CPT e na atuação da CRABI, na consolidação das escolas dos reassentamentos São Marcos e São Francisco de Assis.

As práticas educativas desenvolvidas por cada organização ou MSP'doC, no final da década de 1990 no Paraná, deram fôlego para que os Movimentos Sociais e as Organizações Populares do Campo organizassem uma série de atividades e encontros que indicaram a necessidade da articulação das forças populares para luta pelo direito dos povos do campo à educação. A CPT em setembro de 1998 organiza o Seminário “Educação e Trabalho para a Cidadania”, no qual reúne as educadoras e os educadores do PEART. Em outubro de 1999, o MST realiza o Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, com o tema “Por uma Educação Básica do Campo”. E as organizações populares vinculadas à agricultura familiar, dentre elas a ASSESOAR e CRABI, no mesmo período, organizam um seminário com as lideranças dos agricultores para aprofundar o entendimento sobre políticas públicas e a educação das populações rurais. Ainda em 1999, a CRABI organiza sua II Mostra Cultural, com o tema “Juventude Rural e Cidadania”.

⁴⁷ Sobre o Projeto Vida na Roça, desenvolvido pela ASSESOAR, consultar Rabelo (2008) e Detoni (2008).

⁴⁸ Sobre o Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário – PEART, desenvolvido pela CPT, consultar Amaral (1998).

Em decorrência dos vários encontros realizados, e dada a necessidade de unidade para avançar na luta por uma EdoC no Paraná, os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo do estado, em parceria com Universidades Públicas e Prefeituras Municipais, em consonância com as lutas nacionais, organizam e realizam, em novembro de 2000, a II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo.

Como desdobramentos desta conferência estadual é criada a Articulação Paranaense por uma EdoC e é sistematizada a Carta de Porto Barreiro, que, naquele momento, identifica a ausência de políticas públicas para atender às demandas dos povos do campo no estado do Paraná. Essa ausência de políticas públicas, sobretudo no âmbito da educação, trouxe a necessidade dos Movimentos Sociais e das Organizações Populares do Campo articularem experiências e alternativas para a educação dos povos do campo, o que veio consolidar a luta por EdoC no Paraná.

A Carta de Porto Barreiro apontou para a necessidade de formação de educadores do campo. Dessa forma, a Articulação Paranaense por uma EdoC, amparada na experiência do MST no Rio Grande do Sul, com o curso de Pedagogia da Terra realizado a partir da parceria entre o ITERRA/IEJC e a UNIJUÍ, assumiu o compromisso de organizar um curso de graduação para formação de educadoras e educadores do campo no estado do Paraná.

2.4. – Por uma formação humana sob a ótica dos trabalhadores

Ao tomar a constituição histórica do MST e de seu projeto educativo, e a formação de educadores neste contexto, constata-se a vinculação destes com a luta de classes no contexto amplo da classe trabalhadora mundial. Dessa forma, o MST, que tem sua constituição histórica fundada na experiência da classe trabalhadora em luta, passa a buscar em outras experiências históricas de luta dos trabalhadores por sua emancipação elementos que possam lhe dar a condição de seguir lutando e inovando nas formas de enfrentamento ao capital. Sendo assim, a proposta educativa do MST, amparada no fazer cotidiano da luta de classes, e dos enfrentamentos realizados pelos Sem Terra, assume como

eixos orientadores a luta travada pelos trabalhadores em outros momentos históricos, tomando assim, a educação como espaço de contradição e de formação dos trabalhadores.

Nesta seção tem-se como perspectiva evidenciar a vinculação do projeto educativo do MST, e em consequência da perspectiva de EdoC por ele assumido, com os fundamentos da Educação Popular e da Pedagogia Socialista Soviética. Em tal vinculação, e na experiência educativa do MST, que tem influído diretamente na consolidação da EdoC, é possível identificar o germe da construção de **uma formação humana sob a ótica dos trabalhadores**, tendo como realidade objetiva a necessidade de formação para a luta, a questão agrária brasileira, e a educação formal, sendo que tais elementos são determinantes, e necessitam serem considerados na formação do sujeito que efetivamente realiza a luta pela terra e na terra no Brasil.

Historicamente, tendo como fundamentos a Educação Popular e sua referência principal no Brasil e na América Latina, o educador/pensador Paulo Freire, já referenciada e aprofundada no primeiro capítulo, e a Pedagogia Socialista Soviética, forjada no contexto inicial da Revolução Russa de 1917, a educação no MST, e na Via Campesina Brasil, tem se orientado para uma formação humana sob a ótica dos trabalhadores, o que tem desdobramentos, e delinea em grande medida a luta por uma EdoC no Brasil.

Ao tomar a experiência da Revolução Russa, no âmbito educacional, Pistrak e Makarenko se figuram como dois educadores/pensadores vitais no processo inicial da revolução proletária soviética, tendo papel fundamental na articulação e efetivação de uma educação que dessa conta dos desafios postos à revolução. Com esse entendimento o MST resgata tais educadores/pensadores na consolidação de sua pedagogia. Pedagogia essa que tem amparado e forjado as práticas e os debates acerca da EdoC no Brasil.

Desta forma, ao discutir o trabalho em seu caráter formador, o MST, e por consequência sua concepção de EdoC, busca na proposta e na prática da Pedagogia Socialista Soviética elementos como atualidade, auto-organização e coletividade que têm se firmado nos principais diferenciais de seu fazer pedagógico. Conforme D'Agostini (2009, p. 117), "Tanto nos documentos como

em alguns cursos formais de formação de professores é clara a influência da experiência do leste europeu com os pedagogos socialistas (Krupskaia, Pistrak, Makarenko, sob orientação de Lênin)”.

A influência teórica e da experimentação prática de Pistrak, no projeto educativo do MST, é evidente, se considerado o papel incisivo do trabalho como elemento formador e da auto-organização nos processos educativos, de gestão e de trabalho desenvolvidos no interior do Movimento. Amparando-se nas formulações de Pistrak (2000) sobre a organização do ensino identifica-se que esse autor apoia sua prática pedagógica sobre dois princípios, sendo eles: as relações com a realidade atual e a auto-organização dos educandos. Como realidade atual o pensador/educador socialista aponta a seguinte definição:

A realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. A realidade atual também é a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial. Em resumo, a realidade atual é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial. (PISTRAK, 2000, p. 30, destaques nossos).

Em outras palavras, levando em conta a especificidade da contemporaneidade de Pistrak, o conceito de atualidade se vincula a luta de classes que se processa no contexto mundial, mas que tem seus desdobramentos e está posta no cotidiano local. Conforme Bahniuk (2008) em relação a este primeiro princípio, as preocupações de Pistrak situavam-se na necessidade de possibilitar aos educandos a compreensão da realidade que os cercam, localizando-os como sujeitos desta mesma realidade.

Já a auto-organização para Pistrak, nas palavras de Bahniuk (2008, p. 119),

[...] está relacionada com a construção de novas relações na escola que valorizam a horizontalidade, o trabalho coletivo e a solidariedade. Visam a participação ativa dos estudantes na organização da vida da escola, não podendo ser uma norma instituída de cima para baixo e sim manifestada a partir das necessidades e problemas colocados para a escola enfrentar. A auto-organização não é sinônimo de mobilização e apesar de contê-la, não se reduz a ela. Ela também é maior do que a organização de coletivos, a auto-organização atinge o indivíduo

integrante de coletivos, compreendendo a organização de si próprio.

Essa auto-organização deve possibilitar espaços de vivência da democracia direta, bem como estabelecer periodicamente um rodízio entre os cargos para que todos aprendam a assumir diferentes funções e tarefas. Isso significa imprimir nos espaços educativos, de forma conflitiva aos valores dominantes, a lógica da nova sociedade que pretendemos construir, fundada no controle coletivo e consciente de todas as dimensões da vida.

Assim o princípio da auto-organização está relacionada à necessidade da coletividade, que no fazer de luta pela terra e na terra, do MST e dos outros MSP'sdoC tem papel fundamental. Desta forma, os MSP'sdoC articulados na Via Campesina Brasil, têm buscado em Makarenko (1938, p. 13), a compreensão de que a coletividade é

[...] um complexo de indivíduos de um fim determinado, que estão organizados e possuem organismos coletivos. [...] a relação entre camaradas já não constitui uma questão de amizade, carinho ou vizinhança, mas um problema de dependência responsável. Mesmo quando os camaradas se encontram em condições análogas, alinham juntos, cumprindo funções aproximadamente iguais, não só une uma simples amizade, mas os laços da responsabilidade comum pelo trabalho, pela sua participação comum na ação da coletividade.

O MST e os demais MSP'sdoC articulados na Via Campesina Brasil passam a considerar o princípio da coletividade em seu projeto educativo. Assim, tendo presente à importância da coletividade para superação de desafios, esta passa a se firmar no vínculo comprometido e responsável dos sujeitos que a constituem. É importante ressaltar que nos processos educativos articulados aos MSP'sdoC, em suma, verifica-se a tensão da relação sujeito individual - coletividade, pois sendo esta uma relação dialética, a coletividade depende fundamentalmente da lucidez de seus sujeitos, e por sua vez, a lucidez do sujeitos está intimamente ligada a da coletividade, que possibilitará o desenvolvimento constante de seus sujeitos, e por conseqüência seu próprio desenvolvimento.

Ao referendar-se na Pedagogia Socialista Soviética, os MSP'sdoC identificam que a atuação da coletividade, inclusive em seu caráter formador, será garantida pela estrutura organizativa constituída, através da auto-organização, de ter a condição ou não, de proporcionar o crescimento dos

sujeitos que a compõem. Condição que lhe possibilitará intervir nas potencialidades a serem trabalhadas, dispondo de um esforço para sanar dificuldades identificadas no processo formativo, bem como, nas posturas e equívocos não condizentes com a prática militante. Desta forma, apoiada numa forte e objetiva estrutura organizativa, a coletividade tem como possibilidade e tarefa primordial contribuir na superação de dificuldades, buscando remeter ao sujeito individual sua parcela de responsabilidade, para que o mesmo se torne sujeito de superação das problemáticas dadas. Fundamentando-se nesta relação sujeito individual – coletividade, processa-se a construção do conhecimento, que por sua vez, estão imersos e são frutos de uma totalidade, caracterizada pela luta de classes.

Neste contexto, é que se identifica, na prática educativa dos MSP'sdoC articulados na Via Campesina Brasil, o germe da construção de **uma formação humana sob a ótica dos trabalhadores** que tem como fundamentos: a realidade atual da luta de classes no campo brasileiro; a auto-organização dos sujeitos que fazem a luta pela terra e na terra; a luta travada através da coletividade que, passa pela capacidade desta, de fazer a leitura crítica da realidade, assumindo sua atuação política como o meio capaz de transformar essa realidade. Estes são os elementos determinantes, e passam a ser considerados e intencionalizados nos processos formativos organizados pelos MSP'sdoC, que tem por princípio a relação entre trabalho e educação, com o intuito de potencializar a formação do sujeito que efetivamente realiza a luta pela terra e na terra no Brasil.

2.5. – Processos Formativos no contexto da Educação do Campo

Percorrido até aqui, neste segundo capítulo, o processo de constituição histórica do MST e de seu projeto educativo; evidenciada a trajetória da formação de educadores em sua vinculação com o projeto educativo do MST; resgatada a constituição e consolidação da Articulação Paranaense por uma EdoC; identificada a fundamentação das práticas educativas dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo na Educação Popular e na Pedagogia

Socialista Soviética, aponta-se para o percurso que permitiu identificar o germe da construção de **uma formação humana desde a ótica dos trabalhadores**. Na sequência tomar-se-á como ponto de análise os processos formativos no contexto da EdoC, questão central do presente estudo.

Ao tratar da EdoC, como proposta que vem se materializando a partir da luta e do fazer educativo dos povos do campo na perspectiva da garantia de seus direitos, tal postura leva a refletir sobre os processos nos quais tais sujeitos se efetivam como protagonistas. Processos estes, que, a partir da vivência coletiva no contexto da luta de classes, explicitam seu caráter formativo.

Ao tomar o termo processos formativos, a perspectiva posta é de se apropriar da concepção marxiana de formação humana, a qual concebe o ser humano como fruto das relações sociais e historicamente constituídas, no processo de produção e reprodução da vida material dos homens e mulheres, que, ao transformar a realidade de sua existência, transformam-se a si mesmos.

Com tal entendimento, no contexto da luta por uma EdoC, identificam-se como processos formativos os elementos que se materializam com a atuação efetiva dos sujeitos no contexto da luta de classes e que delineiam a forma com que tais sujeitos se confrontam com as situações dadas e as alternativas que deste confronto decorrem no sentido da garantia de direitos, dentre eles a educação.

Conforme Gramsci (1957, p.121), considera-se que:

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo Faber* não pode ser separado do *Homo Sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto *contribui para manter ou mudar a concepção de mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (*apud.*, MÉSZÁROS, 2005, p. 49).

Com tal afirmação, chega-se a concepção de práxis, que vincula necessariamente o fazer ao pensar, evidenciando uma unidade dialética indissolúvel entre ambos. Compactuando, ainda, com Mészáros (2005), resgata-se em Paracelso a afirmação de que “a aprendizagem é nossa própria vida” e

assume-se que o processo de formação humana se dá para além das instituições educacionais formais.

Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e com a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitos a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflito e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. (MÉSZÁROS, 2005, p. 53)

Por outro lado, as instituições educacionais formais, sobretudo a escola, têm um papel específico na formação humana, seja ele, a socialização dos conhecimentos científicos socialmente e historicamente produzidos pela humanidade.

Seguindo a linha de raciocínio aqui posta, tem-se a compreensão de que as práticas de educação formais necessitam ser contaminadas de forma progressiva e consciente por processos formativos mais abrangentes, como “a nossa própria vida”, para poder alcançar suas necessárias aspirações emancipadoras. O que significa dizer que, no contexto da EdoC, a luta social e a organização coletiva (bem como o campo como espaço de resistência) que têm se efetivado como elementos centrais na vida dos povos do campo, necessitam ser compreendidos como processos formativos, passíveis e necessários, de ser articulados aos processos educativos formais.

Com tal compreensão, são assumidos os processos de objetivação e apropriação identificados por Marx e Engels, incorporados por Leontiev e aprofundados por Duarte (2004). Sendo que:

Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. [...] é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade. (DUARTE, 2004, p. 49-50).

Já a apropriação, conforme Duarte (2004, p. 50), efetiva-se quando o “[...] indivíduo se apropria de um produto da história humana [...]” para produção e utilização de determinado objeto para satisfação de suas necessidades naturais e

sociais. Sendo que a apropriação da cultura por cada sujeito ou grupo social se configura como elemento

[...] mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. [...] tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo portanto um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo. [...] A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional [...]. (DUARTE, 2004, p. 50-51).

Nesse sentido, entende-se que o termo processo formativo, no contexto da EdoC, congrega em si a categoria de práxis, bem como os processos de objetivação e apropriação da experiência humana acumulada historicamente, que, por meio de processos educativos formais e não formais, são socializados, transmitidos, dando-nos a condição de seres humanos que vivem o agora e o hoje, de poder intencionalizar nossas ações para transformar o mundo em que vivemos, transformando assim a nós mesmos e a nossas relações, na perspectiva da emancipação humana.

Tal entendimento aponta para a compreensão de que, no debate acerca da EdoC no Brasil, os processos formativos que a sustentam passam a ser determinados pela sua constituição histórica, sendo estes perpassados pela luta de classes presente no campo brasileiro. Ou seja, o fazer de luta dos MSP'sdoC para garantia mínima da existência busca no direito à terra, ao trabalho e à educação, a possibilidade de construir novas relações baseadas na coletividade e na efetivação de enfrentamentos frente à ampliação infinita de capitais, sob os interesses da classe dominante.

2.6. – Retomando o “fio da meada” em seu nexos com o todo

Os elementos dispostos neste segundo capítulo buscaram apreender a relação entre EdoC, processos formativos, a emergência e consolidação da formação de educadoras e educadores do campo no interior dos MSP'sdoC e os desdobramentos destas no contexto de luta por uma EdoC no estado do Paraná.

Pelo caminho feito, na trajetória de análise percorrida, compreende-se que a materialidade da EdoC, o projeto educativo do MST e dos MSP'sdoC articulados na Via Campesina Brasil, a articulação para efetivação do curso de Pedagogia da Terra no Paraná e o processo formativo que o mesmo consolidou apresentam um fio condutor entre si, que os fazem elementos de um mesmo processo. Seja ele a luta dos povos do campo pela garantia de seu direito à educação, que tem implicado na consolidação de processos formativos, que, ao mesmo tempo em que são determinados pela materialidade da EdoC e da luta dos MSP'sdoC, também têm sustentado e reorientado esta luta.

Nesse sentido, é possível pontuar que, se foi no contexto da luta de classes que os povos do campo vislumbraram a condição da garantia de seus direitos (dentre estes a educação), é deste contexto que podem ser abstraídos os elementos centrais que têm incidido na formação de tais sujeitos, tanto numa perspectiva *lato sensu* como *stricto sensu* de educação.

Com a compreensão de que a aprendizagem é a nossa própria vida, conforme reafirmado por Meszáros (2005), retoma-se a educação no sentido *lato* do termo, considerando-a na amplitude da formação humana, que se processa, de modo geral, nas relações estabelecidas dos humanos entre si, e destes com a natureza. Por sua vez, a educação em seu aspecto *stricto sensu*, que na sociedade atual, tem como *lócus* específico a escola, apresenta dificuldades em atrelar-se à própria vida que a rodeia.

Na contra-mão dessa consideração, a EdoC, na perspectiva dos MSP'sdoC, sobretudo os articulados na Via Campesina Brasil, tem feito o esforço de buscar na vida dos sujeitos os elementos que poderão dar os rumos de uma concepção de educação, que esteja atrelada à emancipação dos sujeitos envolvidos. Contudo, vale salientar que, ao realizar o esforço de atrelar a educação à vida concreta dos sujeitos e à necessidade de sua emancipação, um dos riscos a ser enfrentado é o de pensar e fazer a educação em sentido amplo, sem perder de vistas o papel específico da educação escolar.

No decorrer deste segundo capítulo, e amparando-se nas reflexões desenvolvidas no primeiro, é possível pontuar alguns aspectos relativos a EdoC, que se mostram como categorias centrais que têm delineado os processos formativos por ela determinados e que a sustentam. Uma primeira categoria se

figura no que foi caracterizado como a **questão agrária** no Brasil. Esta, por sua vez, aponta consigo, tanto a **contradição** entre os interesses antagônicos dos detentores dos meios de produção e os possuidores da força de trabalho, como o **conflito** que permeia a condição do campesinato, que mesmo sendo detentor de algum meio de produção ou algum instrumento de trabalho, tem sua existência material constantemente ameaçada pela necessidade de expansão infinita do capital, sob os interesses da classe dominante. O trabalhador rural ou o camponês ao verem-se imbuídos na exploração que garante a reprodução e a ampliação infinita do capital e da riqueza dos detentores dos meios de produção no campo, através do propalado agronegócio, passam a organizar-se como classe explorada, atuando no terreno da **luta de classes**, o que por sua vez exige-lhes a **unidade de classe**.

Os MSP'sdoC se figuram, assim, como sujeitos coletivos, que, firmados na realidade de **negação de direitos** presente no campo brasileiro, passam a se organizar através da **coletividade**, que se processa tanto na luta específica de cada MSPdoC, quanto na articulação entre estes, possibilitando-lhes a condição de colocar-se frente ao Estado exigindo-lhe a **garantia de direitos**, mesmo que para tanto, o Estado passe a utilizar-se da **mediação** entre a classe dominante e a classe dominada, como mecanismo de limitar as conquistas dos povos do campo organizados em frente aos interesses do capital.

Nesse sentido, ao aproximar a poética de João Cabral de Melo Neto (1967) – manifesta nos versos de *Tecendo o amanhã* – da metáfora sobre o conhecimento de Mauro Iasi (2011) – disposta em *Aula de Vôo* – vislumbra-se que a materialidade da EdoC no Brasil, bem como os processos formativos por ela determinados e que também a sustentam, só são possíveis se articulados ao fazer de luta dos povos do campo. Sendo assim, se foi, e é a ação dos MSP'sdoC que, em luta, tem possibilitado a garantia de direitos aos povos do campo, essa ação que se processa de maneira organizada articulada e coletiva se constitui como um dos principais elementos formativos que consolidam e determinam os processos formativos que sustentam a luta e o fazer educativo na EdoC.

Com tal entendimento, reafirma-se que o cruzar de vários cantos de galo (NETO, 1967) anuncia sim o amanhecer. Mas este só será possível se

articuladas as forças e, coadunadas, estas sejam mobilizadas, garantindo assim o amanhecer, bem como o surgir da primavera, para que no regalo das lutas e conquistas cotidianas, as lagartas se façam prosaicas borboletas (IASI, 2011). Para que através do voo destas, e nas conquistas obtidas no contexto da luta de classes, os trabalhadores vislumbrem que, se a ação na luta de classes é capaz de romper com as cercas da dominação material, esta inevitavelmente será capaz também de gerar a libertação das consciências. Demonstrando, assim, que o conhecimento é uma ferramenta fundamental para identificação e superação das mazelas produzidas pelo capitalismo. E, mais que isso, comprovando que a apropriação do conhecimento produzido no decorrer da existência histórica da humanidade (no caso dos MSP'sdoC, a apropriação das formas de luta travadas historicamente pelo trabalhadores frente às classes dominantes) e comprovando que a produção de conhecimentos, por meio da objetivação do ser humano em sua relação com o outro e com a natureza (na luta pela terra e na terra, o saber que aponta para necessidade de articulação e unidade na luta) são os meios capazes de levar os povos do campo em específico, e os trabalhadores de modo geral, a construir alternativas concretas para garantia de seus direitos.

Retoma-se assim, o “fio da meada” em seu nexos com o todo. Pois, no contexto da luta por uma EdoC e dos processos formativos por ela determinados e que a sustentam, a ação dos MSP'sdoC no âmbito da luta de classes tem se demonstrado como mecanismo eficaz de indicação da necessidade do rompimento das relações de dominação dos detentores dos meios de produção sobre as classes populares, bem como para construção de novas relações sociais. Sendo que a classe subalterna, munida de conhecimento, terá a condição, através da luta de classes, de construir uma sociedade justa e igualitária, na qual o saber empírico seja orientado pelas conquistas do saber científico, em prol do desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões, no sentido de ser e fazer-se cada vez mais humano.

CAPÍTULO III

Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci: configuração de um processo formativo

Manter a esperança

*Já negaram tudo que bem pouco resta,
nova teoria já dizem que tem.
Tentam iludir os que tudo fazem
para que se acomodem e parem também.
Qualquer discurso já é uma ameaça,
e se for na praça correndo já vem.
Não andamos muito mas sabemos agora.
Já disse o poeta “quem sabe faz a hora”
e não se espera por quem já não vem.
[...] O que os outros fizeram já não vale nada,
já não sabem mais nem mesmo o que dizer.
Querem construir a nova sociedade,
buscando no voto o sonhado poder.
“A luta de classes já não existe”.
Mas quem faz resiste e procura vencer.
Por mais que queira transformar em nada,
saibam que a história é como a madrugada
quem acorda cedo faz o amanhecer.*

(BOGO, Ademar, s/d)

No limiar do século XXI, aparentemente, a luta de classes tem sido posta de lado na configuração da vida societal e na acomodação de cada fração ou conjunto de indivíduos com identidades comuns, no que se refere à garantia de sua existência.

Na contramão da história, ou do fim desta, os MSP'sdoC, nas palavras de Bogo (s/d), confrontando os que já negaram tudo e reunindo o “pouco” que restou, na América Latina e em especial no Brasil, vêm pautando constantemente a luta de classes como principal forma de romper com o modo de produção capitalista e com as relações sociais que o fundamentam.

É inegável, do ponto de vista prático-teórico, a força que os MSP'sdoC vêm acumulando e com a qual efetivamente têm se colocado em função da transformação social, seja em suas bases materiais e imateriais, objetivas e subjetivas.

Apoderando-se dos versos de Bogo (s/d), que afirmam a certeza de que a história é como a madrugada, compreende-se que, nos enfrentamentos do atual momento histórico (no qual, qualquer discurso é uma ameaça) é que os sujeitos coletivos, materializados nos MSP'sdoC, unem suas vozes na ronquidão da luta de classes. Tal união tem possibilitado-lhes a condição de, com suas práticas, romper com a penumbra e fazer a hora do amanhecer, aglutinando os que se propõem a lutar, não esperando por aqueles que já não vêm.

Assim foi conquistado e tem sido garantido o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que possibilitou, entre outras tantas práticas, a experiência do Curso de Pedagogia da Terra, na UNIOESTE. Resultado do esforço e da luta dos MSP'sdoC, do acúmulo prático-teórico da EdoC, da necessidade de formação da educadora e do educador vinculado a este contexto e da luta travada no interior da Universidade Pública é que se implementa tal iniciativa.

Nesse terceiro capítulo, a formação de educadoras e educadores do campo, no Curso de Pedagogia da Terra, na UNIOESTE – o objeto central do presente estudo – toma forma em suas nuances, com a perspectiva de aprofundar seus limites e potenciais, no intuito de apreender os determinantes de sua concretização. Os capítulos anteriores, ao discutirem reciprocamente a materialidade da EdoC e os processos formativos por ela conformados, dão a base para a análise que agora prossegue.

Ao afirmar uma reciprocidade entre a materialidade da EdoC e os processos formativos por ela conformados, identifica-se com isso que estes são determinantes da formação de educadoras e educadores do campo, em cursos formais. Elementos esses que possuem uma relação intrínseca. Pois tal relação passa a influir de maneira mútua, tanto na materialidade como nos processos formativos da EdoC. Isto significa dizer que, ao mesmo tempo em que a EdoC como construção da luta dos povos do campo determina os processos formativos

a ela vinculados, estes, por sua vez, passam a determinar o próprio futuro e desenrolar histórico da EdoC.

Com tal entendimento é que este capítulo é organizado tomando por referência a prática desenvolvida, e o desenrolar histórico da formação de educadoras e educadores do campo na UNIOESTE, o que orienta a reflexão para análise da experiência da Pedagogia da Terra, Turma Antonio Gramsci. Exercício este que se processará, num primeiro momento, tomando por base a criação e a configuração do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE. Num segundo momento toma-se o esforço coletivo de sistematização efetivado pela Turma Antonio Gramsci. Esforço orientado pela perspectiva de análise realizada pelos sujeitos envolvidos no processo vivido durante o curso, que se materializou na organização da obra “**Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a Turma Antonio Gramsci**”. Nesta perspectiva, toma-se, ainda, o livro organizado pelos educadores do curso: “**Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate**”. Em seguida é feita referência aos trabalhos científicos que a tomaram como objeto de estudo (duas monografias de especialização, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado).

O terceiro momento se firmará na análise da **voz os sujeitos do processo**. O qual, baseado na coleta de informações, através de questionário enviado aos sujeitos e dos documentos produzidos no desenrolar do curso, busca evidenciar as considerações destes que vivenciaram e deram materialidade à experiência da Turma Antonio Gramsci.

Com o aporte de tais subsídios, o exercício de análise será direcionado para a apreensão e compreensão dos elementos que determinaram a concretização da experiência do curso de Pedagogia da Terra, Turma Antonio Gramsci, e de seu processo formativo. Pois, compreende-se que tais elementos constituem uma proposta de formação de educadoras e educadores do campo, que passa a figurar como uma das práticas que, juntamente com outras tantas, dão fôlego à EdoC no estado do Paraná.

3.1. – A formação de educadoras e educadores do campo na UNIOESTE: criação e configuração do curso de Pedagogia para Educadores do Campo

Nesta seção é iniciada a aproximação máxima em relação ao objeto de estudo desta pesquisa, o curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE, Turma Antonio Gramsci. Para tanto, buscou-se caracterizar a formação das educadoras e dos educadores do campo através de cursos de graduação no estado do Paraná. Essa trajetória histórica, juntamente com a análise do processo de criação e configuração do curso, permitirá abordar de maneira mais eficaz, na sequência deste capítulo, a experiência específica da Turma Antonio Gramsci, com a perspectiva de abstrair o processo formativo consolidado na formação de educadoras e educadores do campo do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE.

O processo de criação e configuração do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE, por vezes, não foi fácil. Exercício este, que demandou muito esforço e disposição de luta dos MSP'sdoC, dos professores e servidores comprometidos com tal proposta e, posteriormente, dos educandos que vieram compor a Turma Antonio Gramsci.

Para proceder à reflexão sobre o caminho de construção e desenrolar do curso, toma-se o processo de regulamentação, sobretudo os atos de criação e configuração do curso na universidade.

Em 31 de maio de 2008, a UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão realizou, em conjunto com os MSP'sdoC, articulados na Via Campesina Brasil, o ato solene de colação de grau da primeira turma de Pedagogia para Educadores do Campo do estado do Paraná, a Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci.

Ainda em 2005, a UNIOESTE, a partir da parceria e da demanda dos MSP'sdoC, propõe-se a apresentar um novo projeto ao PRONERA, para implementação de uma segunda turma de Pedagogia para Educadores do Campo.

Já em maio de 2008, concomitantemente aos preparativos do ato de colação de grau da primeira turma de Pedagogia para Educadores do Campo, mais uma vez por solicitação dos MSP'sdoC, articulados na Via Campesina Brasil, a UNIOESTE apresenta projeto à Chamada Pública para Seleção de

Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO, com o qual:

O MINISTERIO DA EDUCAÇÃO – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, convoca as Instituições Públicas de Ensino Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básicas das escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas neste Edital, formuladas em consonância com a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002.” (MEC, 23 de Abril de 2008).

Em fevereiro de 2009, após anos de muita luta e articulações dos diversos sujeitos envolvidos, a UNIOESTE e o INCRA⁴⁹ assinam o convênio para efetivação da segunda Turma de Pedagogia para Educadores do Campo. Sendo que, em 18 de maio de 2009, após um ano do ato de colação de grau da Primeira Turma de Pedagogia para educadores do Campo, é realizada, no Campus da UNIOESTE em Cascavel, a aula inaugural da segunda Turma de Pedagogia para Educadores do Campo.

Já em 06 de junho de 2009, durante a primeira etapa do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, Turma II, a UNIOESTE e o MEC⁵⁰ firmam o convênio para realização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, também no Campus de Cascavel. E em 17 de abril de 2010 inicia-se a primeira etapa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na UNIOESTE.

Essa trajetória e o protagonismo da UNIOESTE na formulação e realização de cursos de graduação para educadores do campo no estado do Paraná é resultado do desafio assumido e da luta travada pela Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, desde o ano de 2000, sendo que:

⁴⁹ O curso de Pedagogia para Educadores do Campo, em parte, é financiado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, por intermédio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que custeia o deslocamento, o alojamento e a alimentação dos educandos. A Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI, através da UNIOESTE, é responsável pela estrutura física, pela liberação de professores, coordenação e secretaria do curso.

⁵⁰ O curso de Licenciatura em Educação do Campo, em parte, é financiado pelo Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. A SETI, através da UNIOESTE, é responsável pela estrutura física, pela liberação de professores, coordenação e secretaria do Curso.

O marco inicial desse processo, que culmina com a elaboração do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, ocorreu na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada em Porto Barreiro-PR, de 02 a 05 de novembro de 2000. Nesse momento, a UNIOESTE esteve presente e começou a discutir, com as entidades que participam da “Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo”, uma proposta de formação de educadores. Como desdobramento dessa participação, discutiu-se a possibilidade de um Curso de Formação de Educadores numa perspectiva de Ensino a Distância – Universidade Eletrônica, proposta que foi avaliada e rejeitada, pois intencionava-se que o Curso tivesse caráter presencial, embora pudesse não ser, necessariamente, desenvolvido no período normal da oferta dos outros cursos da Universidade. (UNIOESTE, 2004, p. 02).

Nesse sentido, a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo constituiu-se como importante sujeito coletivo que, a partir do ano de 2000, em consonância com os encaminhamentos do I ENERA e posteriormente da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, busca articular as forças dos Movimentos Sociais e das Organizações Populares do Campo do Paraná para a luta pela garantia do direito à educação. A realidade de exclusão educacional da população brasileira que reside no campo se evidencia também no Paraná, sendo que, neste período,

O campo paranaense está [va] totalmente desprovido de políticas públicas para a educação, daí a necessidade de formar educadores do campo, capazes de articular as comunidades para conquista das escolas no/do campo. O campo está [va] desprovido até mesmo de dados mais precisos, pois são poucas as pesquisas em torno da questão. Da mesma forma, no Estado do Paraná, o atendimento à Educação de Jovens e Adultos está reduzido aos Centros Supletivos e às políticas compensatórias, com um número igualmente reduzido de profissionais, na sua maioria, despreparados para o trabalho na área. Como, além das escolas existentes ou a serem “conquistadas”, os Movimentos Sociais Populares também possuem uma considerável demanda pela escolarização destes jovens e adultos, em especial para o ensino fundamental [...]. (UNIOESTE, 2004, p. 03).

A partir de tais demandas, e assumindo a tarefa de lutar pelo direito das populações do campo à educação, o MST, a CPT, a ASSESOAR, a CRABI, a CUT, a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário – APEART, a Cooperativa de Créditos Rural com Integração Solidária – CRESOL/BASER, o Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais –

DESER, o Fórum Centro, o Fórum Oeste, a Prefeitura Municipal de Porto Barreiro, a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, o Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina – UEL, a Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e a UNIOESTE realizam a II Conferência Estadual Por uma Educação do Campo que tem como encaminhamento (dentre outros tantos elencados na Carta de Porto Barreiro) a criação de um curso de Pedagogia da Terra no estado do Paraná.

A necessidade de um curso de graduação para formação de educadoras e educadores do campo era tema dos debates internos do MST/PR, desde 1998, quando este, firmado na experiência do Curso de Pedagogia da Terra do ITERRA em parceria com a UNIJUÍ, propõe a UFPR a realização de um curso dessa natureza. No entanto a UFPR oferece o curso na modalidade à distância, opção essa rechaçada pelo MST.

Em 1999, o MST se dirige à Universidade Estadual de Maringá – UEM apresentando a demanda de oferta do curso de Pedagogia da Terra, sendo que, nesse período, é feita uma etapa preparatória para o vestibular, no entanto o curso não acontece.

Como desdobramento da realização da II Conferência Estadual Por uma Educação do Campo, da atuação da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo e do processo da greve desencadeado nas Universidades Estaduais do Paraná, em específico na UNIOESTE⁵¹, é criado um grupo de trabalho para constituição do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE, a partir do qual o Campus de Francisco Beltrão manifestou interesse na realização do curso. Esse grupo de trabalho, composto por representantes do Setor de Educação do MST, da CPT, da ASSESOAR, da CRABI e professores dos vários campi da UNIOESTE, assumiu a tarefa de elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE.

⁵¹ “Entre os anos de 2001 e 2002 as universidades paranaenses enfrentam um longo período de greve. Em meio a este processo, um grupo de servidores da UNIOESTE se envolveu com o debate em torno do papel social da universidade, especialmente na região onde está situada, debate este que culminou com a indicação de um seminário para discutir a questão agrária. Com a realização desse evento sai a proposição de que a elaboração de um projeto para a formação de educadores do campo deveria ser prioridade.” (UNIOESTE, 2006, p. 02).

O grupo de trabalho instituído para elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE consolidou-se como um espaço profícuo de discussão e aprofundamento de questões que posteriormente dariam contorno ao processo formativo da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, expresso, sobretudo, na Organização Curricular do curso.

A demanda posta pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e assumida pela UNIOESTE expunha a necessidade de enfrentar a relação conflituosa entre lógicas diferentes. Esse exercício, por sua vez, sugere a produção de sínteses educativas, em contra ponto a um possível distanciamento entre ambas as lógicas. De acordo com Caldart (2004),

Esse encontro entre escola e Movimento, quando acontece, é necessariamente conflituoso, e somente poderá ser processado de modo a produzir sínteses educativas, à medida que ambos aceitarem a existência dessas lógicas diferentes sem cair na polarização de certo e errado, mas ao mesmo tempo buscando uma influencia mutua, sustentada pela força da identidade de sujeitos específicos. (CALDART, 2004, p. 387).

Contudo, ao se tratar da relação entre Movimento Social e Universidade, o exercício de síntese só é possível, se fundado numa perspectiva de classe, que possibilite uma influencia mutua sustentada pela força e pelas características específicas de cada sujeito, porém convergentes na unidade de classe. Tais sujeitos estão representados aqui pela estrutura universitária (parte dela) e pela organicidade do Movimento Social.

Sendo assim, é importante salientar que essa conflitualidade de lógicas distintas, foi e é perpassa incessantemente pelo antagonismo entre os interesses da classe detentora dos meios de produção e os interesses da classe detentora da força de trabalho. Se por um lado os MSP'sdoC se figuram como a expressão de luta dos povos do campo, em contraposição aos interesses da classe dominante. O ambiente universitário, por outro lado, se figura em si como reflexo da hegemonia do capital sobre o trabalho, o que não significa desconsiderar a atuação organizada e de luta dos trabalhadores que estão neste espaço. Esse elemento é explicitado na longa caminhada de luta e os percalços enfrentados pelos MSP'sdoC do Paraná até ocupação da Universidade, bem como nos

embates internos à própria Universidade, que como dito mesmo sob hegemonia do capital, trás em seu interior a característica e a representatividade de uma sociedade cindida em classes sociais antagônicas.

No quadro abaixo, TABELA 01: **Atos de Criação e Configuração do Curso**, podem ser vislumbrados os tramites internos às instâncias da UNIOESTE, que deram a materialidade do curso. Por vezes, os tramites internos (e não poderia ser de outra maneira) foram determinados pelo movimento exterior à Universidade, sobretudo a ação e a reação dos diversos sujeitos que tiveram alguma participação na viabilização e efetivação do curso. Sendo estas ações e reações expressões da luta de classes.

TABELA 01: ATOS DE CRIAÇÃO E CONFIGURAÇÃO DO CURSO

Período	Ato	Regulamentação
13/10/2003	Parecer Técnico favorável à realização do curso	INCRA/PRONERA, Conselho Pedagógico do PRONERA
28/10/2003	Aprovação do PPP do curso	RESOLUÇÃO Nº 145/2003 – CEPE/UNIOESTE
30/10/2003	Aprovação do impacto financeiro do Curso pelo Conselho Universitário	RESOLUÇÃO Nº 090/2003 – COU/UNIOESTE
	Criação do Curso pelo Conselho Universitário	RESOLUÇÃO Nº 091/2003 – COU/UNIOESTE
03/03/2004	Constituição de Comissão Verificadora do CEE/PR	PORTARIA Nº 04
22/03/2004	Relatório de Visita Prévia	
05/04/2004	Parecer da Assessoria Jurídica da UNIOESTE	PARECER JURIDICO Nº 122/2004
07/05/2004	Aprovação do curso pelo CEE/PR	CEE/PR PARECER Nº 251/04
18/05/2004	Estabelecimento dos procedimentos de funcionamento do curso	RESOLUÇÃO Nº 076/2004 – CEPE/UNIOESTE
	Instituição do GT para acompanhar a implantação e funcionamento do curso	RESOLUÇÃO Nº 077/2004 – CEPE/UNIOESTE
	Aprovação do PPP do curso	RESOLUÇÃO Nº 083/2004 – CEPE/UNIOESTE
19/05/2004	Criação da Coordenação Especial do curso	RESOLUÇÃO Nº 023/2004 – COU/UNIOESTE
11/06/2004	Parecer favorável a realização do curso	INCRA/PRONERA, Conselho Pedagógico do PRONERA
15/06/2004	Concurso Vestibular específico do curso	EDITAL Nº 006/2004 – CCV – UNIOESTE
17/06/2004	Retificação do edital do Concurso Vestibular específico do curso	EDITAL Nº 007/2004 – CCV – UNIOESTE
23/06/2004	Homologação das inscrições para o Concurso Vestibular específico do curso	EDITAL Nº 008/2004 – CCV – UNIOESTE

28/06/2004	Convenio entre INCRA e FUNDEP para realização do curso	CRT/PR/Nº 29.000/04, Diário Oficial da União nº 124, de 30/06/2004
	Gabaritos provisórios do Concurso Vestibular específico do curso	EDITAL Nº 009/2004 – CCV – UNIOESTE
30/06/2004	Gabaritos definitivos do Concurso Vestibular específico do curso	EDITAL Nº 010/2004 – CCV – UNIOESTE
	Resultado do Concurso Vestibular específico do curso	EDITAL Nº 011/2004 – CCV – UNIOESTE
23/12/2004	Primeiro Termo Aditivo	
07/07/2004	Decreto governamental para funcionamento do curso	DECRETO Nº 3315, Diário Oficial do Estado nº 6766, de 07/07/2004
31/08/2004	Aprovação do calendário acadêmico 2004, 1º ano do curso, I Etapa do curso	RESOLUÇÃO Nº 167/2004 – CEPE/UNIOESTE
01/09/2004	Designação dos membros do Grupo de Trabalho para acompanhar a implantação e regulamentação do curso	PORTARIA Nº 2968/2004 – GRE/UNIOESTE
30/11/2004	Aprovação do calendário acadêmico 2005, 1º ano do curso, II Etapa	RESOLUÇÃO Nº 236/2004 – CEPE/UNIOESTE
24/02/2005	Composição e regulamentação das atividades do Colegiado do curso	RESOLUÇÃO Nº 043/2005 – CEPE/UNIOESTE
20/04/2005	Regulamento para escolha da coordenação do curso	RESOLUÇÃO Nº 71/2005 – CEPE/UNIOESTE
25/05/2005	Constituição do Colegiado do curso	PORTARIA Nº 054/2005 – CCH/UNIOESTE
30/06/2005	Aprovação do calendário acadêmico 2005 e 2006, 2º ano do curso, III e IV Etapas	RESOLUÇÃO Nº 212/2005 – CEPE/UNIOESTE
17/08/2005	Segundo Termo Aditivo	
	Regulamentação do Estágio Supervisionado	RESOLUÇÃO Nº 325/2005 – CEPE/UNIOESTE
20/10/2005	Regulamentação do Trabalho de Conclusão de Curso	RESOLUÇÃO Nº 327/2005 – CEPE/UNIOESTE
	Alteração parcial no PPP do curso	RESOLUÇÃO Nº 328/2005 – CEPE/UNIOESTE
27/04/2006	Aprovação do calendário acadêmico 2006, 3º ano do curso, V e VI Etapas	RESOLUÇÃO Nº 032/2006 – CEPE/UNIOESTE
26/05/2006	Constituição do Colegiado do curso	PORTARIA Nº 007/2006 – CCH/UNIOESTE
29/12/2006	Reconhecimento do curso de Pedagogia para Educadores do Campo com habilitação em Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental	DECRETO Nº 7712, Diário Oficial do Estado de 29/12/2006
26/04/2007	Aprovação do calendário acadêmico 2007, 4º ano do curso, VII e VIII Etapas	RESOLUÇÃO Nº 111/2007 – CEPE/UNIOESTE
31/05/2008	Ato solene de colação de grau da Turma	

Vale salientar que a criação e a configuração do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE, bem como o processo formativo que o mesmo materializou na Turma Antonio Gramsci, constitui-se como reflexo de uma série de desdobramentos que a cada momento exigiam dos sujeitos envolvidos

postura, capacidade de análise e tomada de decisão com vistas à garantia da formação da Turma.

Ao tomar a experiência de formação da Turma Antonio Gramsci percebe-se que a proposição e a efetivação de cursos de graduação para formação de educadores do Campo no estado do Paraná têm gerado várias reflexões e aprendizados, tanto para os MSP's do C, que são os demandadores de tais iniciativas, assim como para a Universidade, neste caso a UNIOESTE, que a partir desta primeira experiência tem se colocado como grande parceira para a efetivação de novas propostas.

“Ousar propor. Ousar fazer. Vamos ocupar o latifúndio do saber” estas palavras de ordem passaram a ser repetidas dentro da UNIOESTE, [...].

Com elas trazem, para a Universidade um movimento que pode enriquecer as práticas educativas universitárias, ao instituírem no papel sócio-político do ato pedagógico, mas que provoca a necessária tensão sobre a Universidade, sua função social, seu compromisso com a formação, e questiona a universalidade de acesso. [...] denota a força com que os Movimentos Sociais questionam as políticas estatais e exigem políticas públicas que contemplem, como um grupo social que, assim como outros tantos, difere do universalmente comum a todos. (LUCINI; ALMEIDA. In: ALMEIDA *et al* Orgs., 2008, p. 146).

Dessa forma, as iniciativas não foram e não vêm sendo tranquilas. Pois o que estamos vivenciando é a luta dos trabalhadores do campo, através de suas organizações, na perspectiva da garantia de direitos básicos, neste caso específico a educação.

[...] essa ação, no entanto, causa rupturas com o modo como tradicionalmente se organiza; rupturas que, muitas vezes significam entraves ao desenvolvimento do processo, pois sabemos da lentidão nos processos de transformação em nossas instituições e do quanto elas precisam ser tensionadas para que projetos desse tipo – que não são pessoais – possam se efetivar. (UNIOESTE, 2006, p. 03).

Sendo assim, tomando o processo de criação e configuração do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE, um conjunto de elementos influíram na tramitação do mesmo. Conforme relatório referente à dimensão pedagógica do curso (UNIOESTE, 2006, p. 03),

Sua tramitação institucional não foi sempre tranqüila, mesmo sendo uma iniciativa muito valorizada e elogiada, inclusive pelo CEE que, mais uma vez, estabelece sua relação com as necessidades e características regionais. O fato de sua tramitação coincidir com o momento de mudança na administração da UNIOESTE, pelas eleições do novo Reitor e mudança no quadro pessoal da Reitoria, tornaram moroso o processo de regulamentação necessário à institucionalização do projeto e à sua operacionalização.

Em relação à tramitação institucional, ao considerar a Resolução nº 145/2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE de 28 de outubro de 2003 e a Resolução nº 083/2004 de 18 de maio de 2004, também do CEPE, atrelada à necessária aprovação do curso pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/PR, parecer nº 251/04 de 07 de maio de 2004 (TABELA 01: **Atos de Criação e Configuração do Curso**), é possível vislumbrar a morosidade e o que isso implicou, para a viabilização da formação de educadores do campo, pois ambas as Resoluções têm o mesmo objeto, aprovam o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo.

A influência constante sobre a realização do curso ultrapassou os momentos de tramitação e regulamentação. Essa influência foi sendo percebida no desenrolar de todo o curso, pois, muito além das questões de regulamentação internas à UNIOESTE,

[...] a questão financeira envolvida, cuja burocracia, que se legitima via órgão de financiamento e administração (normativas que engessam os recursos), emperra nossas ações. Isso nos leva a indagar por outras formas de tratamento desses recursos – destinação direta aos estudantes, em forma de bolsas de estudo, ou seja, uma forma que não envolvesse tanto o grupo de coordenação pedagógica com questões financeiras e administrativas que desviam muito tempo do projeto educativo. (UNIOESTE, 2006, p. 03).

As implicações das tramitações de regulamentação, juntamente com as questões financeiras tiveram seus desdobramentos desde o início do curso. No período anterior e durante o processo do vestibular, com maior destaque no mês de junho de 2004. Conforme TABELA 01: **Atos de Criação e Configuração do Curso** observa-se que do segundo parecer favorável à realização do curso, expedido pelo Conselho Pedagógico do PRONERA em 11 de junho de 2004 ao Decreto Governamental nº 3315, para funcionamento do curso de 07 de julho de

2004, muitos foram os movimentos necessários para efetivação do curso, conforme reflexões da Turma,

Todas e todos objetivavam, tão logo o vestibular se realizasse, iniciar a primeira etapa do curso. No entanto, este ainda não havia passado pelos inúmeros trâmites necessários à sua aprovação. Faltavam, dentre outras, a assinatura do Governador Roberto Requião e sua publicação no Diário Oficial para oficializar o curso para, somente assim, as matrículas poderem ser efetuadas. A partir desse momento, inicia-se um processo de luta para a efetivação do curso buscando apoio de deputados e pessoas ligadas ao Governo Estadual.

Tal processo resultou numa luta bastante grande pela aprovação do curso. A turma que havia sido aprovada no vestibular e permanecia nas dependências da ASSESOAR estudando e organizando-se. Durante estes dias de espera pela aprovação e início do curso, começaram a aparecer alguns problemas relacionados à estadia e à alimentação da mesma. Sucedeu-se que o alimento trazido por candidatas e candidatos para o que seria a etapa preparatória ao vestibular seguida da primeira etapa do curso, já se havia esgotado, não restando à turma outra alternativa senão retornar às bases e aguardar com elas pela publicação e início do curso. Finalmente, no dia 02 de agosto de 2004, iniciam-se as aulas. (RABELO *ett all* 2008, p. 30).

Os movimentos necessários para efetivação da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci tiveram seus desdobramentos no processo formativo que consolidou o curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE. Esses desdobramentos, junto com o Projeto Político Pedagógico tiveram sua materialização no decorrer de cada uma das etapas do curso.

3.2. – O Projeto Político Pedagógico e sua concretização na Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci

O curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, conforme seu Projeto Político Pedagógico (UNIOESTE, 2004) e o Relatório para Reconhecimento do Curso (UNIOESTE, 2006, p. 05), foi implantado em 2004, com funcionamento em turno integral, a ser desenvolvido no período de férias da universidade (janeiro, fevereiro e julho), tendo como objetivos:

- Fortalecer a formação teórico-prática do Educador do Campo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Vincular a formação do Educador do campo à dinâmica sócio-histórica das populações do campo;
- Desenvolver um trabalho de reflexão e ação sobre o espaço organizacional do campo e da escola do campo.
- Garantir aos profissionais da Educação do Campo um nível de formação pedagógica interdisciplinar, buscando superar a fragmentação dos conhecimentos no âmbito da educação;
- Integrar momentos de formação teórico-práticos na formação do pedagogo do campo durante todo o curso, valorizando os eixos do ensino, pesquisa e extensão. (UNIOESTE, 2004, p. 13).

A partir de tais objetivos, o curso assume em seu Projeto Político Pedagógico a pretensão de formar profissionais da educação para atuação no âmbito da EdoC, ou seja, formar

[...] educadores com competência técnica e compromisso político para atuar na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – educação da infância e de jovens e adultos – em Assentamentos de Reforma Agrária, nas comunidades de resistência e outros espaços de atuação dos Movimentos Sociais do campo, com habilidades e competências para:

- Desenvolver projetos educativos em comunidades do campo;
- Planejar o ensino e desenvolver atividades de apoio aos educandos;
- Conceber e efetivar propostas pedagógicas apropriadas aos sujeitos e ao contexto. (UNIOESTE, 2004, p. 13).

O tempo estipulado para integralização do curso, conforme TABELA 02: **Período de realização do curso de Pedagogia da Terra – Turma Antonio Gramsci**, foi de quatro anos, com carga horária total de 2800 horas, das quais, 200 horas foram destinadas à Atividades Acadêmicas Complementares. Além das disciplinas obrigatórias, cada educando teve que cumprir 220 horas de componentes curriculares de Formação Independente. O grau obtido pelos educandos que concluíram o curso foi o de Licenciado em Pedagogia.

Tabela 02: **PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – TURMA ANTONIO GRAMSCI**

Ano	Etapa	Tempo Escola	Duração	Tempo Comunidade	Duração
1º Ano	Etapa Preparatória Vestibular	21/06 a 07/07/2004 24 e 25/06/2004	38 dias	08/07 a 01/08/2004	25 dias
	I Etapa	02/08 a 29/08/2004	27 dias	30/08/2004 a 02/01/2005	129 dias
	II Etapa	03/01 a 26/02/2005	55 dias	26/02 a 30/06/2005	124 dias
2º Ano	III Etapa	01/07 a 31/07/2005	31 dias	01/08/2005 a 02/01/2006	155 dias

	IV Etapa	03/01 a 04/03/2006	61 dias	05/03 a 24/06/2006	112 dias
3º Ano	V Etapa	25/06 a 03/08/2006	40 dias	04/08/2006 a 06/01/2007	156 dias
	VI Etapa	07/01 a 01/03/2007	54 dias	02/03 a 18/06/2007	109 dias
4º Ano	VII Etapa	19/06 a 31/07/2007	43 dias	01/08/2007 a 06/01/2008	159 dias
	VIII Etapa	07/01 a 23/02/2008	48 dias	24/02 a 30/05/2008	96 dias
	Formatura	31/05/2008	7 dias	...	...
Total		404 dias		1065 dias	

(Fonte: Projetos Metodológicos das Etapas)

As 2800 horas de carga horária total do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE foram organizadas em torno de três grandes áreas: a) Área de Formação Geral; b) Área de Formação Diferenciada e c) Área de Formação Independente. A partir dessas três grandes áreas a carga horária do curso foi desdobrada em dezessete matérias, que por sua vez, foram organizadas em vinte e nove diferentes componentes curriculares, conforme TABELA 03: **Desenho Curricular do Curso**.

TABELA 03: **DESENHO CURRICULAR DO CURSO**

Área/Matéria	Disciplinas	C/H
1. FORMAÇÃO GERAL		
1.1 – Sociologia	1.1.1 – Sociologia Rural	60
	1.1.2 – Sociologia da Educação	60
	1.1.3 – Movimentos Sociais e o Campo	60
	1.1.4 – A questão agrária e o capitalismo	60
1.2 – Filosofia da Educação	1.2.1 – Filosofia da Educação	60
1.3 – História da Educação	1.3.1 – História da Educação I	60
	1.3.2 – História da Educação II	60
1.4 – Língua Portuguesa	1.4.1 – Linguagens: produção e recepção	100
1.5 – Psicologia da Educação	1.5.1 – Psicologia da Educação	90
1.6 – Didática	1.6.1 – Fundamentos da Didática	90
1.7 – Pesquisa	1.7.1 – Pesquisa I	60
	1.7.2 – Pesquisa II	90
1.8 – Currículo	1.8.1 – Teorias do Currículo	80
1.9 – Política Educacional	1.9.1 – Política Educacional Brasileira	120
Sub Total		1050
2.FORMAÇÃO DIFERENCIADA		
2.1 – Educação Popular	2.1.1 – Educação Popular	100
2.2 – Alfabetização	2.2.1 – Alfabetização	100
	2.2.2 – Alfabetização de Jovens e Adultos	100
2.3 – Literatura	2.3.1 – Literatura Infantil	60
2.4 – Gestão Escolar	2.4.1 – Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	90
2.5 – Trabalho e Educação	2.5.1 – Trabalho e Educação	80
2.6 – Teoria e Prática dos Anos	2.6.1 – Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	100

Iniciais do Ensino Fundamental	2.6.2 – Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	100
	2.6.3 – Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	100
	2.6.4 – Teoria e Prática da EJA	100
2.7 – Estágio Supervisionado	2.7.1 – Estágio Supervisionado I	100
	2.7.2 – Estágio Supervisionado II	100
	2.7.3 – Estágio Supervisionado III	100
	2.7.4 – Estágio Supervisionado IV	100
Sub Total		1330
3. FORMAÇÃO INDEPENDENTE		
3.1 – Independente	3.1.1 – Construção Social da Infância e Ed. Infantil.	100
	3.1.2 – Educação e Saúde	60
	3.1.3 – Educação Ambiental	60
Sub Total		220
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES		200
TOTAL		2800

(Fonte: UNIOESTE, 2004)

O desenho curricular permitiu uma relação de reciprocidade entre os diferentes componentes curriculares, que foi sendo firmada no transcorrer das etapas. Sendo que,

As disciplinas estão relacionadas entre si por meio de eixos temáticos: Educação, Infância, Jovens e Adultos; Práticas Educativas e Pesquisa; Sociedade, Educação e Conhecimento. Os eixos temáticos representam a dinâmica curricular e fazem emergir temas vinculados às práticas dos educandos. (Relatório, UNIOESTE, 2006, p. 04)

Desta forma, conforme TABELA 04: **Organização Curricular por Eixo**, a organização por eixos possibilitou a potencialização da relação entre teoria e prática, tendo em vista que cada componente curricular foi sendo perpassado pela experiência de vida dos educandos como educadores nos MSP's do C.

TABELA 04: **ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR EIXO**

EIXO 1		EIXO 2		EIXO 3	
Educação, Infância, Jovens e Adultos		Práticas Educativas e Pesquisa		Sociedade, Educação e Conhecimento	
Matéria	Disciplina	Matéria	Disciplina	Matéria	Disciplina
Alfabetização	Alfabetização	Didática	Fundamentos da Didática	Sociologia	Sociologia Rural
					Sociologia da Educação
					Movimentos Sociais e o Campo

	<i>Alfabetização de Jovens e Adultos</i>				<i>A questão agrária e o capitalismo</i>
Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	<i>Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I</i>	Estágio Supervisionado	<i>Estágio Supervisionado I</i>	Filosofia da Educação	<i>Filosofia da Educação</i>
	<i>Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II</i>		<i>Estágio Supervisionado II</i>		
	<i>Teoria e Prática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III</i>		<i>Estágio Supervisionado III</i>		
	<i>Teoria e Prática dos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos</i>		<i>Estágio Supervisionado VI</i>		
Língua Portuguesa	<i>Linguagens: produção e recepção</i>	Pesquisa	<i>Pesquisa I</i>	História da Educação	<i>História da Educação I</i>
			<i>Pesquisa II</i>		<i>História da Educação II</i>
Literatura	<i>Literatura Infantil</i>	...	...	Currículo	<i>Teorias do Currículo</i>
Psicologia da Educação	<i>Psicologia da Educação</i>	...	...	Trabalho e Educação	<i>Trabalho e Educação</i>
Educação Popular	<i>Educação Popular</i>	...	...	Gestão Escolar	<i>Org. do Trab. Pedagógico e Gestão Escolar</i>
Independente (na org. curr. pleno)	<i>Construção Social da Infância e Educação Infantil</i>	...	...	Política Educacional	<i>Política Educacional Brasileira</i>
...	...	...	...	Independente (na org. curr. pleno)	<i>Educação Ambiental</i>
					<i>Educação e Saúde</i>

(Fonte: UNIOESTE, 2004)

O curso de Pedagogia da Terra, Turma Antonio Gramsci foi estruturado a partir do regime ou sistema de alternância, que consiste na estruturação curricular fundada em dois tempos/espacos distintos, mas que se inter-relacionam, o Tempo Escola – TE e o Tempo Comunidade – TC. Sendo que, conforme Almeida e Antonio (2008, p. 28), o Tempo Escola se constitui como o

[...] tempo presencial em que os estudantes estão juntos na Universidade ou em outro local, onde se desenvolvem as aulas e

orientações para trabalhos práticos nas comunidades de origem e para o desenvolvimento de todos os outros tempos educativos⁵².

Já o Tempo Comunidade, ainda conforme Almeida e Antonio (2008, p. 28),

[...] é o tempo em que os estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo suas práticas, bem como outras atividades do Curso, de estudo e pesquisa. Entendemos esse tempo tanto para trabalhos individuais de cada estudante, como tempo reservado para os coletivos regionais, com acompanhamento de assessoria pedagógica.

Durante os quatro anos do curso, os componentes curriculares foram dispostos em oito etapas, conforme TABELA 05: **Distribuição das disciplinas por ano e etapa.**

TABELA 05: **DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR ANO E ETAPA**

ANO	ETAPA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA			
			TE	TC	TOTAL	PPP
1º Ano	I Etapa	Linguagens: produção e recepção	32	-	32	
		Sociologia Rural	32	-	32	
		História da educação I	24	-	24	
		Psicologia da Educação	24	-	24	
		Teor. e prát. de ens. dos anos inic. do Ens. Fund. I	24	-	24	
		Filosofia da Educação	24	-	24	
		Estágio supervisionado I	16	30	46	
	II Etapa	Linguagens: produção e recepção	48	20	68	100
		Sociologia Rural	28	-	28	60
		História da educação I	36	-	36	60
		Psicologia da Educação	66	-	66	90
		Teor. e prát. de ens. dos anos inic. do Ens. Fund. I	56	20	76	100
		Filosofia da Educação	36	-	36	60
		Estágio supervisionado I	54	-	54	100
Sub-total			500	70	570	570
		Pesquisa I	20	-	20	
		Educação Popular	24	15	39	
		Sociologia Educação (I)	24	-	24	
		História da Educação II	24	-	24	

⁵² O TE é organizado em diversos tempos educativos, com o intuito de possibilitar a vivência coletiva e o cumprimento das tarefas necessárias para realização do Curso. Cada turma, a partir de suas necessidades específicas, tem instituído ou aberto mão de determinados tempos educativos. De modo geral os tempos educativos mais comuns são: tempo aula, tempo formatura, tempo leitura, tempo reflexão escrita, tempo trabalho, tempo organizativo, tempo seminário e tempo organização pessoal.

2º Ano	III Etapa	Teor. e prá. de ens. dos anos inic. do Ens. Fund. II	24	20	44	
		Alfabetização	24	20	44	
		Org. Trab. Pedagógico e Gestão Escolar	32	10	42	
		Estágio Supervisionado II	16	30	46	
	IV Etapa	Pesquisa I	40	-	40	60
		Educação Popular	61	-	61	100
		Sociologia Educação	36	-	36	60
		História da Educação II	36	-	36	60
		Teor. e prá. de ens. dos anos inic. do Ens. Fund. II	56	-	56	100
		Alfabetização	56	-	56	100
		Org. Trab. Pedagógico e Gestão Escolar	48	-	48	90
		Estágio Supervisionado II	54	-	54	100
	Sub-total		575	95	670	670
3º Ano	V Etapa	Política Educacional Brasileira	32	-	32	
		Movimentos Sociais e o Campo	30	-	30	
		Teorias do currículo	40	-	40	
		Alfabetização de Jovens e Adultos	48	20	68	
		Fundamentos da didática	24	15	39	
		Literatura Infantil	50	10	60	
		Teor. e prá. da educação de jovens e adultos	24	20	44	
		Estágio Supervisionado III	22	50	72	
	VI Etapa	Política Educacional Brasileira	88	-	88	120
		Movimentos Sociais e o Campo	30	-	30	60
		Teorias do currículo	40	-	40	80
		Alfabetização de Jovens e Adultos	32	-	32	100
		Fundamentos da didática	51	-	51	90
		Literatura Infantil	-	-	-	60
		Teor. e prá. da educação de jovens e adultos	56	-	56	100
Estágio Supervisionado III	28	-	28	100		
Sub-total		595	115	710	710	
4º Ano	VII Etapa	Pesquisa II	24	20	44	
		Construção social da infância e Educação Infantil	32	20	52	
		Educação e Saúde	32	-	32	
		A questão agrária e o capitalismo	28	-	28	
		Teor. e prá. de ens. dos anos inic. do Ens. Fund. III	80	20	100	
		Educação Ambiental	28	-	28	
		Trabalho e Educação	-	-	-	
		Estágio Supervisionado IV	40	60	100	
	VIII Etapa	Pesquisa II	46	-	46	90
		Construção social da infância e Educação Infantil	48	-	48	100
		Educação e Saúde	28	-	28	60
		A questão agrária e o capitalismo	32	-	32	60
		Teor. e prá. de ens. dos anos inic. do Ens. Fund. III	-	-	-	100
		Educação Ambiental	32	-	32	60

	Trabalho e Educação	80	-	80	80
	Estágio Supervisionado IV	-	-	-	100
	Sub-total	538	120	650	650
	TOTAL	2200	400	2600	2600

(Fonte: UNIOESTE, 2004 e Projetos Metodológicos das Etapas)

Todas as etapas foram constituídas de Tempo Escola e Tempo Comunidade. Sendo que a maior carga horária do curso foi disposta para o Tempo Escola, para a apropriação teórica dos conhecimentos, enquanto outra parte da carga horária total foi disposta para o Tempo Comunidade.

A organização curricular a partir do regime de alternância permitiu que a Universidade atuasse diretamente na formação da educadora e/ou educador que já vinha desenvolvendo trabalho junto às Comunidades do Campo, seja em espaços escolares e não escolares, formais e não formais de educação.

Os estudantes possuem envolvimento com os movimentos sociais do campo, são professores que atuam nas escolas do campo, nos projetos de alfabetização, mas são, antes de tudo, agricultores e agricultoras, por isso a necessidade de um curso que atenda à demanda organizada e articulada, à educação e ao desenvolvimento. Neste sentido, o curso terá suas atividades desenvolvidas nos períodos de férias escolares para que os estudantes possam dedicar este tempo para sua formação, considerando que residem longe das instituições de ensino superior e que há carência e dificuldades de transporte para locomoção diária. Os estudantes percorrerão um raio de 25 a 300 Km entre suas comunidades e a universidade, percursos que se darão entre as comunidades de origem até o município e, em seguida, ao município de Francisco Beltrão, sede do curso, o que implica em um tempo considerado para locomoção, que é, muitas vezes, difícil. (UNIOESTE, 2004, p. 06).

Neste sentido, um dos objetivos de organizar um curso de formação de educadores desta maneira é:

Organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, de modo a permitir a necessária dialética entre educação e experiência, oferecendo preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de

desenvolvimento comunitário sustentável. (UNIOESTE, 2008, p. 15).

Desta forma, um curso de graduação por etapas presenciais em regime de alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo passa a permitir o acesso e a permanência em tais cursos das educadoras e educadores do campo que já estão em exercício, mas que ainda não possuem a capacitação teórica adequada para poder potencializar e melhorar suas práticas nos diversos processos educativos em que atuam.

Outro fator a ser ressaltado é que a organização curricular a partir da estruturação em Tempo Escola e Tempo Comunidade permitiu potencializar, desde o início do curso, o vínculo imprescindível entre teoria e prática, nas atividades, tanto de formação, como de docência, que, por muitas vezes, tem se apresentado como ponto frágil nos processos de formação de educadoras e educadores nos cursos regulares, pois, “[...] o maior problema enfrentado pelos cursos de formação têm sido originados pela separação entre estes dois pólos do curso: teoria durante a maior parte dele e prática nos últimos semestres.” (UNIOESTE, 2004, p. 10).

Como dito, os sujeitos que participaram do curso de Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, todas e todos de alguma forma já tinham vínculo com atividades educativas, seja em espaços formais ou não formais. No momento de inscrição para o vestibular, dos trinta e cinco graduados na Turma Antonio Gramsci, onze estavam inseridos nas Escolas Itinerantes do Paraná; três atuavam na Educação de Jovens e Adultos; dois desenvolviam trabalho na Educação Infantil; dois vinculavam-se às Casas Familiares Rurais; três à Centros de Formação dos MSP's do C; dois já atuavam em escolas do campo; uma tinha trabalho junto ao grupo de mulheres de sua comunidade; dois atuavam na organização dos jovens e nove desenvolviam tarefas organizativas junto aos Movimentos Sociais e às Organizações Populares do Campo.

A realidade de inserção dos educandos que viriam compor a Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, implicou em adentrar no curso com uma prática já efetiva, mas que muitas vezes, por falta de aprofundamento teórico, os sujeitos que se firmaram como futuros educandos do curso, não tinham condições de avançar nas práticas educativas, nas quais estavam inseridos. O que é

reafirmado no parecer avaliativo elaborado pelo primeiro professor que teve contato com Turma em meados de 2004:

Nestes três primeiros dias de aula do curso e da disciplina tivemos a oportunidade de conhecer um grupo de alunos diferente. Surpreendeu-me a postura, a formação humana, a disciplina de estudos e a responsabilidade desses alunos. De um modo geral todos possuem uma visão de mundo com clareza de classe social na perspectiva marxista. Possuem uma forte identidade histórica sobre o MST. Formam um coletivo organizado mediante grupos de trabalho e de estudos que facilita o trabalho do professor. Todos estão no curso em busca do conhecimento que lhes permita a emancipação social e pessoal. Possuem “sede” de conhecimento e, a exemplo da luta pela terra, buscam “ocupar” o “latifúndio do saber” no sentido de que as “verdades” sejam socializadas, na busca permanente da superação da sociedade capitalista.

Contudo, ao adentrarem no curso, os educandos passaram a construir análises mais profundas da realidade na qual estavam inseridos. Esta atitude foi se refletindo, por exemplo, nas sínteses de aprendizados dos educandos, pois, estas no decorrer do curso passaram a se constituir

[...] em importantes documentos, depois de avaliados e corrigidos pelo docente responsável, para subsidiar processos formativos que esses estudantes percebem as necessidades dos demais educadores que ainda atuam sem a devida formação/qualificação profissional. Nesse sentido, ressaltam-se os importantes vínculos entre teoria e prática, também a partir dos processos avaliativos. (UNIOESTE, 2006, p. 08).

Essa possibilidade de consolidar espaços no curso de Pedagogia para Educadores do Campo, para reflexão das questões presentes e que afligem a realidade vivenciada pelos povos do campo no Brasil, sobretudo no âmbito da educação, esteve amparada no perfil dos educandos que compuseram a Turma, bem como, nas concepções político-pedagógicas que orientaram o processo de sua formação. Conforme o Projeto Político Pedagógico do curso (UNIOESTE, 2004, p. 06), a formação dos pedagogos e pedagogas do campo,

Partirá de alguns princípios pedagógicos da Pedagogia em Movimento, como princípio básico para fortalecer a identidade de sujeitos humanos e sociais e superar a tecnocracia do conhecimento também presente em alguns procedimentos científicos na Universidade, num esforço contínuo de proteger as ciências humanas e a manutenção de seus objetos, cada vez

mais ameaçados pelo projeto neoliberal de educação. Propomos uma nova proposta pedagógica com base nos princípios histórico-sociais de construção de sujeitos a partir da própria vida do grupo, identificada nas concepções do humanismo histórico, da filosofia da práxis, da pedagogia do oprimido, fundamentadas nas experiências da educação socialista e da educação popular, num movimento de afirmação e construção prática e teórica da Pedagogia em Movimento e da Educação do Campo.

Desta forma, amparando-se na Pedagogia do Movimento⁵³ e na condição de militantes na luta de classes dos educandos que viriam compor a Turma Antonio Gramsci, o curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE, em sua primeira turma, apresentou o desafio de assumir e consolidar como eixo teórico de apreensão e interpretação da realidade, uma filosofia prático-teórica que estivesse vinculada necessariamente à transformação da realidade. Desta forma, assumiu-se

[...] a concepção do materialismo histórico-dialético de orientação marxista, dentro da qual procuraremos trabalhar, a

⁵³ Amplamente discutida na obra 'Pedagogia do Movimento Sem Terra' (CALDART, 2004), assim foi sintetizada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo: *A Pedagogia da Luta Social*: Formação para capacidade de pressionar as circunstâncias e transformá-las, subverter a ordem opressora, contrapor-se a todo tipo de domesticação e de dominação, reinventar a ordem a partir de valores radicalmente humanistas, que tenham a vida acima da propriedade. *A Pedagogia da organização coletiva*: formação do sujeito coletivo, firmado nos princípios da luta organizada, do companheirismo e da solidariedade, construindo novas relações de trabalho e desconstruindo as relações sociais que produzem o individualismo. O grupal, que divide responsabilidades e tarefas, assume conjuntamente a educação da coletividade, tornando a comunidade um espaço de cooperação. *A Pedagogia da Terra*: "Ela brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe e se somos seus filhos e filhas, também somos terra". Essa dimensão coloca a terra como centro, como geradora da vida, lugar de nascer, viver e morrer. É o jeito de produzir o pão, o jeito de compreender o mundo, percebendo a historicidade do cultivo cuidadoso da terra, garantindo meio ambiente saudável, paciência do tempo de semear e colher no tempo certo, enfim, os mais profundos valores enraizados na cultura dos camponeses. *A Pedagogia do trabalho e da produção*: É o trabalho como princípio educativo, que humaniza. É pelo trabalho que se constrói o conhecimento, que se criam habilidades e se forma a consciência. O trabalho possui uma potencialidade pedagógica plenamente educativa, pois é a matriz das demais dimensões da vida humana. *A Pedagogia da Cultura*: É a pedagogia do gesto. *Símbolo* da vida materializada na história da produção, exemplo do aprender a ser e fazer pelo convívio com o coletivo. É o modo de vida do Movimento, seu jeito de ser, de produzir na terra sua mística, seus símbolos, sua religiosidade, sua arte, etc. *A Pedagogia da escolha*: Reconhecimento de que as pessoas se educam, se humanizam no exercício de fazer escolhas. Estar num Movimento é confirmar e fazer permanentemente escolhas, sempre movidas por valores que são uma construção coletiva. *A Pedagogia da História*: Brota da memória histórica coletiva, necessária para construção de uma identidade. O cultivo da memória histórica dos trabalhadores e do próprio Movimento deve fazer parte de todo processo educativo. *A Pedagogia da alternância*: Integração da família e da comunidade dos educandos, tornando o curso em dois momentos distintos e complementares: o tempo escola, quando ocorrem as aulas práticas e teóricas, e o tempo comunidade, em que se realizam as pesquisas de sua realidade, o registro dessas experiências e as práticas que permitem a troca de conhecimento. (UNIOESTE, 2004, p. 07, grifos nossos).

partir da matriz curricular, as relações de produção, as articulações dos trabalhadores com o capitalismo pela sujeição da renda da terra, a hegemonia e educação, destacando a educação como projeto político, as funções do educador como intelectual orgânico, a educação e a formação da consciência de classe, as inter-relações entre as realidades objetivas e subjetivas, demonstrando a natureza dialética do fazer educativo formal e informal presente nos espaços organizados pelos Movimentos Sociais [...]. (UNIOESTE, 2004, p. 06).

Com tal abordagem político-filosófica, buscou-se a materialização e a intencionalização pedagógica da vinculação intrínseca entre teoria-prática na formação das pedagogas e pedagogos do campo. Assim, considerando

[...] que a prática também não existe sem um mínimo de elementos teóricos, sendo, portanto, teoria e prática indissociáveis enquanto práxis. A educação é uma prática social e a Pedagogia, ao investigar a educação enquanto prática, coloca a teoria necessária ao conhecimento e à intervenção na educação, portanto, a prática de ensino nos cursos de Pedagogia deve considerar a finalidade do curso [...], procurando colocar os alunos frente à realidade da escola pública, para que encarem o trabalho docente como articulação entre teoria e prática. (UNIOESTE, 2004, p. 10).

A formação da pedagoga e/ou pedagogo do campo, deveria considerar, e mais que isto, ser amparada pedagogicamente na relação teoria-prática. Desta forma, além de ter sua estrutura curricular fundada no regime de alternância, esta teria que se refletir no cotidiano do processo formativo.

Com tal entendimento, a pesquisa passou a ser “[...] privilegiada, como princípio pedagógico e técnico-científico, desafiando os educandos a construir seu projeto na interação com seus pares, professores e a realidade, indissociada ao ensino e à extensão.” (PPP, UNIOESTE, 2004, p. 08). No âmbito da necessária intencionalização da relação entre teoria-prática, no cotidiano pedagógico do curso, a pesquisa foi tomada como instrumento de

[...] resgate dos saberes produzidos pela comunidade, do conhecimento científico e tecnológico presentes na práxis do Movimento, das práticas educativas presentes em suas comunidades, dos elementos de sua cultura, da identidade dos sujeitos do campo e seu projeto sócio-político. (UNIOESTE, 2004, p. 08).

Considerando a demanda de elaboração do Trabalho de Conclusão de

Curso, por cada educando, este se figurou como momento profícuo de reflexão dos diferentes aspectos que compunham a realidade dos povos do campo, amparando-se em referenciais teóricos com vistas à elaboração e à análise crítica desta realidade.

Outro aspecto fundamental que constituiu o processo formativo da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci foi a organização social dos educandos do curso nos diferentes Tempos/Espaços Educativos. Essa organização social se processou através da constituição dos Núcleos de Base⁵⁴ e das Equipes de Trabalho⁵⁵, que passaram a impulsionar o processo de realização, Gestão Participativa e de avaliação processual presentes no curso.

No decorrer das oito etapas que compuseram os quatro anos do curso, os educandos estiveram organizados em Núcleos de Base, que se materializaram como as células bases para todo o desenrolar dos diferentes aspectos do curso: autogestão, estudo, momentos culturais e de lazer, viagens, atividades de estágios, análise do processo vivido. Já as Equipes de Trabalho se constituíram como as agências executoras das diversas tarefas delegadas pela coletividade, e imprescindíveis para realização do curso em regime de alternância.

Apoiado nestas células-base de organização da Turma, o processo formativo também foi constituído pela avaliação constante, tanto do desenrolar da vivência nas etapas do Tempo Escola, quanto na realização das diversas atividades que compunham o curso. Neste sentido,

Dentro da proposta do curso, a avaliação é entendida como uma ação humana concreta, contextualizada no cotidiano do curso e vivenciada por todos que fazem parte dele. Desta forma, para que

⁵⁴ “Os NB’s são formados a cada Etapa do Tempo Escola. Um dos critérios para a escolha das e dos seus integrantes é a heterogeneidade (gênero, movimentos, campo de ação). [...] Cada NB possui uma coordenação composta sempre por uma mulher e um homem, essas pessoas são encarregadas de coordenar as atividades no núcleo e de encaminhar assuntos à Coordenação Pedagógica da turma, assim como, de trazer para debater, nos respectivos NB’s, os assuntos propostos pela Coordenação Pedagógica. Em síntese, o NB é uma das instâncias deliberativas da turma, da qual depende o bom funcionamento da mesma como um todo. Através dos NB’s são organizados também os estudos contínuos durante toda a etapa, incluindo as equipes de trabalho que são responsáveis pelo desenvolvimento da organicidade do curso.” (RABELO, *ett all*, 2008, p. 48-49).

⁵⁵ Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso (UNIOESTE, 2004, p. 10), as equipes de trabalho são constituídas considerando as necessidades identificadas pela turma, podendo estas variarem a cada etapa, pois estão atreladas às demandas de tarefas e às atividades desenvolvidas pela turma, bem como, os locais de realização do curso.

se efetive, é preciso construir práticas avaliativas contínuas, diagnósticas, investigativas, participativas e emancipatórias, que considerem a evolução do/a educando/a como um todo, reconhecendo os diferentes saberes e as individualidades próprias de cada um. (UNIOESTE, 2004, p. 09).

Com tal entendimento, a avaliação processual se configurou como elemento determinante no delineamento do processo formativo da Turma Antonio Gramsci, constituindo-se como espaço de reflexão contínua do vivido durante o curso com vistas a sua qualificação do processo formativo que ia sendo conformado.

3.3. – Esforços de reflexão sobre o vivido

Considerando a demanda posta para formação da pedagoga e/ou pedagogo do campo, os objetivos presentes no Projeto Pedagógico-Pedagógico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo (UNIOESTE, 2004), e a prática de sistematização de experiências desenvolvida no interior dos MSP'sdoC, em 2007, na sexta etapa do curso, iniciou-se o processo de sistematização da experiência da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci. De acordo com Von Onçay (2008, p. 16), o esforço de

[...] explicitar o vivido, possibilita-nos desvendá-lo: ferramenta básica para o exercício da análise, sob a qual, pode-se extrair lições, aprendizados que, certamente, servirão de pistas que ajudam a firmar o passo na construção de nossos processos formativos.

Com tal entendimento, o processo de sistematização teve como fundamento, o resgate do vivido pela Turma, que a partir da elaboração da memória⁵⁶ do curso e das sínteses de aprendizados⁵⁷ dos educandos, foi sendo

⁵⁶ Na organização das Equipes de Trabalho, do curso de Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, a cada etapa era organizada a Equipe de Memória, que tinha a tarefa de elaborar, organizar e sistematizar os materiais e os acontecimentos do curso, constituindo assim a memória da Turma, que depois no processo de sistematização da experiência, foi material essencial para organização da obra **Vivências e Práticas Pedagógicas: Sistematizando a Turma Antonio Gramsci**. (RABELLO, *ett all* orgs., 2008).

⁵⁷ As sínteses de aprendizados se estabeleceram como importante instrumento no processo formativo da Turma Antonio Gramsci. Constituíram-se como produções escritas individuais que cada educando elaborava no final das etapas de Tempo Escola, considerando sua caminhada no

acumulado no decorrer das etapas e no desenrolar do curso. Contudo, como essa tarefa foi assumida pelo coletivo da Turma ainda no desenrolar do curso (na sexta, de oito etapas) isto implicou na consideração que

[...] junto a decisão de registrar esta trajetória, rondava o receio de tornar letra, página, palavra, uma história ainda a caminho, dando passos. Sem o necessário distanciamento epistemológico, correríamos vários riscos, dentre eles: a falta de elos entre o pensado e o materializado, a in-seqüência, a imprecisão na escolha de uma dimensão, não outra, tão ou mais importantes, e até, a fragmentação entre a parte elaborada por um coletivo (Núcleo de Base) e outro. Tamanha inquietação quase interrompeu o processo. Porém, o que é concebido já vive e move-se em gestação. (RABELO, *ett all*, 2008, p. 14).

Neste contexto, a sistematização constituiu-se como um esforço coletivo de análise do vivido ainda durante o processo de formação deste coletivo. Com o intuito de sistematizar a experiência, socializando-a com a organização de um caderno pedagógico, foram assumidos os seguintes objetivos para orientar a elaboração:

- Desencadear um processo participativo de sistematização, feita pelos próprios Sujeitos, identificando, analisando e compreendendo teórica e metodologicamente, a proposta da primeira turma do curso de Pedagogia da Terra do Paraná, na ótica dos Movimentos Sociais;
- Desvelar e analisar práticas pedagógicas construídas, ressignificadas e implementadas no curso, na interfase com as atividades acadêmicas.
- Compreender contradições, limites, desafios, possibilidades na construção e na vivência da práxis pedagógica com os Movimentos Sociais; (Documento organizado pelo Coletivo Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, 2007, mimeo).

Para dar conta da tarefa assumida, a partir da organização da Turma nos Núcleos de Base, foram elencadas questões centrais para orientar o primeiro esforço de escrita. As questões orientadoras foram agrupadas em cinco grandes eixos, sendo eles: I) História e constituição do curso de Pedagogia para Educadores do Campo; II) Elementos do Projeto Político Pedagógico; III) A Organicidade; IV) Turma Antonio Gramsci – Identidade e V) Formação. Estes

agrupamentos de questões depois se materializaram na organização do livro “**Vivências e Práticas Pedagógicas: Sistematizando a Turma Antonio Gramsci**” (RABELO, *ett all* orgs., 2008).

Cada Núcleo de Base assumiu um agrupamento de questões e procedeu à pesquisa e à elaboração escrita, num segundo momento as elaborações foram retomadas no coletivo da Turma, para adequação do texto final. Num terceiro momento um grupo reduzido de educandos, juntamente com o Coletivo Político Pedagógico⁵⁸ do curso assumiu a tarefa de organização do texto final para publicação, tendo por base a elaboração feita nos Núcleos de Base e as indicações do coletivo da Turma.

O esforço de análise sobre o vivido na experiência do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE, primeira turma, suscitou um esforço, de elaboração teórica, também por parte dos educadores que participaram da experiência de docência junto à Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci. A obra “**Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate**” (ALMEIDA, *ett all*, 2008), organizada pelos docentes do curso apresenta um conjunto de artigos, que apontam elementos sobre a formação de educadores e educadoras do campo. Cada docente/autor elaborou, a partir de sua área de pesquisa e de sua inserção junto ao curso, reflexões acerca da experiência da Turma Antonio Gramsci, da atuação dos MSP'sdoC no âmbito da educação e da atuação destes no processo de luta em seu contexto maior.

Vale salientar que ambas as obras, num primeiro momento tinham como orientação a elaboração conjunta, entre educadores e educandos. No entanto, tal intento não foi alcançado, devido ao processo de elaboração desencadeado por cada coletivo de sujeitos – educandos e educadores – e os objetivos assumidos por estes.

Desta forma, a obra “**Vivências e Práticas Pedagógicas: Sistematizando a Turma Antonio Gramsci**”, materializou um rico processo coletivo de sistematização e análise sobre o processo formativo que consolidou a formação das pedagogas e pedagogos que compunham a Turma Antonio Gramsci,

⁵⁸ O Coletivo Político Pedagógico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo se constituiu como instância organizativa, na qual participavam os militantes dos MSP'sdoC que atuavam no acompanhamento à Turma, a coordenação do curso por parte da universidade e os educandos/coordenadores indicados pela Turma a cada etapa de Tempo Aula.

figurando-se como o primeiro esforço coletivo de reflexão sobre o vivido nos quatro anos de curso. Já o livro **“Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate”**, apresentou aspectos relevantes, identificados por cada educador, bem como, debates profícuos, gestados no contexto do curso de Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, com a inserção dos MSP’sdoC no interior da universidade.

Ambas as obras se firmaram a partir da reflexão sobre a experiência dos encaminhamentos necessários para sua realização, bem como do aporte teórico-prático e da participação de cada sujeito envolvido. Desta forma, são elaborações que sintetizam, em conjunto com outros documentos, a criação e consolidação do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, bem como o processo formativo desencadeado na formação da Turma Antonio Gramsci.

Cabe ainda fazer referência às produções acadêmicas elaboradas tendo como tema e objeto de estudo a experiência da Turma Antonio Gramsci. No processo de construção da presente análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE, foram identificadas quatro elaborações/pesquisas científicas relacionadas ao curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE.

Em 2007, Franciele Soares dos Santos elaborou a monografia intitulada **“O trabalho como princípio educativo no curso de Pedagogia para Educadores do Campo”**, vinculada ao curso de Especialização em Educação Escolar: ênfase na Pedagogia Histórico - Crítica, da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão.

Em 2008, Marcos Antonio de Oliveira finalizou seu doutorado no Programa de Pós Graduação da UFPR, com a tese intitulada **“As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno”**, a qual, toma por objeto de análise, dentre outros, o curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE.

Em 2009, Franciele Soares dos Santos, dando continuidade a sua pesquisa junto ao curso de Pedagogia para Educadores do Campo, elaborou a dissertação de mestrado intitulada **“Formação de Educadores Militantes no MST: a experiência do curso Pedagogia da Terra na UNIOESTE/PR”**, vinculada

ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Em 2010, Nara Maria da Silva Foos Guarda finalizou sua Especialização em História da Educação Brasileira, na UNIOESTE, campus de Cascavel, com a monografia intitulada **“A gênese da Primeira Turma de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE – 2004/2008”**.

As quatro elaborações e as trajetórias de pesquisa que tomaram como objeto a experiência da Turma Antonio Gramsci, em suma, se constituem como ricos estudos de resgate do processo vivido pela Turma, bem como de análises sobre o mesmo. Santos (2007, 2009), em suas pesquisas, amparada em Gramsci, Mészáros e Vasquez, num primeiro momento direciona sua análise, para refletir sobre o trabalho como elemento formador no curso, e num segundo momento, identifica e analisa como se processa a formação de educadores militantes no interior do MST. Já Oliveira (2008) estabelece uma análise provocativa, contundente e polêmica, do ponto de vista crítico – teórico, quando articulado à efetivação prática, tendo por base diferentes experiências que a seu ver estão vinculadas ao debate e às práticas da EdoC, dentre estas, a experiência do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE. E Guarda (2010) efetua o resgate e a análise do percurso histórico de gênese e constituição do curso na UNIOESTE.

Em perspectiva analítica, as seis obras identificadas trazem ricos debates e análises propiciados pela realização da experiência da Turma Antonio Gramsci. Os estudos e as elaborações referenciados, cada qual, com sua lógica e com seu ponto de vista argumentativo, de modo geral, localizam e vinculam o curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE à materialidade da EdoC. Desta forma, identifica-se que as obras citadas, dão contundência a uma das hipóteses da presente pesquisa, a qual sugere o curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE como decorrência da materialidade da EdoC. Sendo que, a partir disto, o processo de criação e configuração do curso passa a incidir também sobre essa materialidade, movimento decisivo para o delineamento do processo formativo desencadeado para a formação da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci.

3.4. – Com a voz os sujeitos do processo

Nesta seção toma-se como referencial a voz dos sujeitos envolvidos no processo de constituição e formação da Turma Antonio Gramsci. Para tanto, a coleta de informações junto a tais sujeitos teve como instrumentos metodológicos dois questionários distintos que foram enviados aos possíveis colaboradores da pesquisa. Um primeiro questionário destinado aos educandos (Questionário I – Graduados⁵⁹) que participaram da Turma, e um segundo (Questionário II – Outros Sujeitos⁶⁰), destinado aos demais sujeitos que participaram do processo, professores e representantes dos MSP'sdoC. Ambos os questionários foram organizados tomando como eixos centrais de análise os seguintes aspectos: **i) Educação do Campo, conceituação e efetivação prática; ii) processo formativo do curso; iii) realização do curso; iv) desdobramentos do curso.**

Considerando os apontamentos dos sujeitos que participaram da Turma Antonio Gramsci, relacionados ao eixo de análise: **i) Educação do Campo, conceituação e efetivação prática**, sistematizados por intermédio do questionário escrito, identifica-se:

- a necessidade de localização teórica do debate, e de compreensão / aprofundamento sobre a interdependência entre campo e cidade para superação do capitalismo;
- a compreensão da EdoC como prática social atrelada a um projeto de desenvolvimento contra-hegemônico, contraposta a matriz formativa liberal, que se ampara na apropriação e no aprofundamento dos princípios da matriz formativa da educação socialista, efetivada em espaços / contextos escolares e não escolares vinculados aos MSP'sdoC;

⁵⁹ O Questionário I – Educandos foi direcionado via correio eletrônico para todos os educandos que compuseram a Turma Antonio Gramsci, destes 10 deram retorno ao responder o questionário.

⁶⁰ O Questionário II – Outros Sujeitos foi direcionado via correio eletrônico para os professores que atuaram na formação da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, bem como aos acompanhantes da Turma pelo MSP'sdoC. Destes, somente quatro professores deram retorno respondendo o questionário.

- sua vinculação com uma concepção de educação crítica que visa a formação integral do ser humano, tendo a realidade como base para a construção do conhecimento;
- como ações no âmbito das políticas sociais do Estado burguês, com caráter de atendimento a uma especificidade, processadas na esfera da contradição entre trabalho e capital, o que indica que a conquista e o estabelecimento das mesmas não garantem sua efetivação;
- como experiências acumuladas no interior dos MSP's do C, mas como realidade distante de muitos municípios e estados, o que indica para o desafio permanente tanto no aspecto de sua realização como política pública, como no âmbito de suas práticas educativas;
- o resgate e a valorização da organização coletiva, da história, da cultura, da terra e do trabalho e luta social, nos processos educativos dos povos do campo.

A partir das reflexões sobre o eixo: **ii) Processo formativo do curso**, é possível afirmar um conjunto de ações que delinearão o processo formativo do curso. Sendo elas: a alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade; a auto-organização da Turma; os estágios curriculares; a Oficina de Capacitação Pedagógica; o Trabalho de Conclusão de Curso; a disciplina para o estudo; a mística; a organização pedagógico-curricular do curso; a luta para conquista do curso; a troca de experiência entre a Turma; os componentes curriculares; os seminários dos pensadores; as sínteses de aprendizados; o trabalho diário para manutenção do curso; os momentos avaliativos, dentre outros. Elementos esses que foram sendo efetivados no cotidiano do curso, conforme descreve e analisa um dos pedagogos formados na Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci:

Tivemos dois grandes tempos durante o curso, Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Estes dois momentos do curso compuseram-se de práticas específicas e inter-relacionadas. No TE as práticas educativas foram as aulas teórico/práticas nas várias disciplinas que compuseram o currículo do curso, seminários, oficinas de capacitação, excursões, conferências, estágio supervisionado, leitura dirigida, mística, reuniões, avaliação, ciranda infantil, noites culturais, entre outras. No TC as práticas educativas consistiam em uma diversidade onde cada sujeito a partir de sua inserção na organização desempenhava tarefas distintas. As atividades orientadas foram

uma prática educativa, onde realizamos trabalho de análise, diagnóstico e interpretação da realidade. Além dessas atividades o compromisso dos educandos era vivenciar as diversas práticas educativas proporcionadas pela organização. (Questionário I – Graduados, recebido em 19 de dezembro de 2010).

Conforme a coleta de informações junto aos sujeitos que participaram da Turma Antonio Gramsci, dentre as práticas educativas que tiveram maior ênfase na formação dos educandos identifica-se:

- a disciplina no estudo, que se concretizava na dinâmica alargada de tempo diário de estudo no Tempo Escola;
- a reflexão e os debates prático-teóricos acerca da EdoC propiciados pelo curso; os espaços de auto-gestão e avaliação processual da Turma, que se realizavam graças à lógica interrelacional entre a vida social e a vida escolar do regime de alternância;
- a formação humana numa educação de caráter integral: social, político-organizativa, cultural e intelectual-científica.

Vale salientar que o período de realização do curso foi constituído de um conjunto de momentos de debate e efetivação prático-teórica da EdoC, o que possibilitou qualificar o debate e potencializar a prática. Conforme a análise de uma das graduadas:

O debate em torno da educação do campo, o qual permeia(ava) todos os Movimentos Sociais do Campo, também em parte, os professores da UNIOESTE, dava um sentido de unidade, firmeza, foi através deste que surgiu a turma Antonio Gramsci, mas no concreto, no dia a dia do curso, embora este debate continuasse, o prático mesmo foi sustentado por pessoas, embora estas representassem organizações. (Questionário I – Graduados, recebido em 01 de março de 2011).

Outro fator relevante vinculado ao eixo: **ii) Processo formativo do curso**, refere-se a participação dos MSP'sdoC na realização da experiência. Sobre este aspecto, os sujeitos participantes do processo, quando questionados, em sua totalidade, indicam que a atuação efetiva dos MSP'sdoC no curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE foi condição decisiva para realização do curso e formação da Turma. Isso fica evidente na observação de uma professora que atuou no curso:

A atuação nos movimentos sociais foi condição para a organização e a autonomia dos educandos e educandas em relação à sua organicidade, ao seu comprometimento político com a própria formação, bem como com o empenho na aprendizagem dos conteúdos disciplinares para fins de aplicabilidade nos próprios Movimentos Sociais Populares do Campo. (Questionário II – Outros Sujeitos, recebido em 03 de fevereiro de 2011).

Por outro lado, a necessidade de qualificação e garantia da inserção dos MSP'sdoC no acompanhamento ao curso e aos educandos, foi apontada por vários sujeitos formados na Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci. Para evidenciar essa necessidade toma-se o relato de um dos graduados, o qual indica que “[...] a formação dos pedagogos da turma Antonio Gramsci poderia ter sido melhor se os Movimentos Sociais tivessem uma maior presença no acompanhamento dos educandos e das educandas no tempo comunidade que é de fundamental importância na formação desses educandos.” (Questionário I – Graduados, recebido em 01 de março de 2011).

As considerações referentes ao eixo analítico: **iii) a realização do curso**, recuperam e analisam a participação dos diversos agentes/sujeitos/instituições que possibilitaram e participaram da experiência, os quais já foram tratados anteriormente, sendo eles: MAB, CRABI, CPT, ASSESSOAR, MST, SINTEOESTE/ADUNIOESTE⁶¹, INCRA/PRONERA e UNIOESTE.

A participação efetiva de tais agentes/sujeitos/instituições, sobretudo na realização do curso, evidenciou-se na ação conjunta da UNIOESTE e dos MSP'sdoC, que por vezes apontavam intencionalidades, lógicas, tempos e processos distintos. Conforme relato que, embora parcial como define o autor da reflexão, demonstra que durante o processo de criação e configuração do curso, foi se estruturando uma relação complexa e em alguns momentos conflituosa, entre UNIOESTE e MSP'sdoC, para garantia de formação da Turma.

Foi uma relação característica de lógicas distintas de imersão social, política e prática. Por parte dos Movimentos Sociais, é

⁶¹ “[...] foro político-sindical de democratização da Universidade Pública, viabilizam que a necessidade por Educação do Campo, trazida pelos Movimentos Sociais e Organizações Populares, alcance espaço de debate entre os docentes e funcionários da UNIOESTE durante a greve de 2001-2002. Após isso, consolida-se um Grupo de Trabalhos de docentes com os Movimentos Sociais e Organizações Populares para organizar o Projeto Político-Pedagógico do curso e remetê-lo aos trâmites institucionais internos e externos.” (Questionário II – Outros Sujeitos, recebido em 27 de fevereiro de 2011).

possível dizer que as tensões levadas e experienciada pela Universidade são legítimas pela dinâmica de luta e pressão social acerca de necessidades retardatárias da Educação do Campo, especificamente no que diz respeito à formação profissional de educadoras e educadores para a Educação Básica.

A tensão sofre também a interferência à análise quando a situamos nas dimensões particulares dos sujeitos da Universidade. Por exemplo, vários docentes da Universidade compreendiam, ou compreendem, o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo como uma política social setorial particular, porque concebiam, ou concebem, a mobilidade escolar da população global alvo como inserida numa lógica de seleção universal dentro dos princípios liberais de mérito e concorrência. Neste sentido, as tensões entre Movimentos Sociais/Organizações Populares e Universidade (parte significativa dela que representa a defesa daquela lógica de seleção universal) ficavam mais evidentes, quando também eram veladas, não expressadas em espaços e momentos público de debate. Além disso tudo, o caráter de classe social que tais sujeitos representam no interior da Universidade expõe a visão social que têm sobre os projetos educativos diretamente associados a frações da classe trabalhadora. (Questionário II – Outros Sujeitos, recebido em 27 de fevereiro de 2011).

A tensão posta no desenrolar do curso, fez-se reflexo de uma tensão que ultrapassa a esfera da Universidade. Essa tensão é fruto da condição para concretização da experiência do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE, pois a luta pela conquista e o estabelecimento do curso, situa-se no âmbito da luta pela concretização da EdoC como política pública na lógica do Estado burguês, o que implica na compreensão (já exposta anteriormente) de que se o caminho para conquista e estabelecimento da EdoC como política pública foi o da luta, a luta será a garantidora da efetivação da EdoC como política pública.

Sobre o eixo **iv) desdobramentos do curso**, este teve seus reflexos no fazer pedagógico e no cotidiano de trabalho dos diversos sujeitos envolvidos. Tais desdobramentos se concretizam de maneira diversa, considerando o contexto de trabalho e as atividades desenvolvidas por cada sujeito. De forma geral, tomando a voz das pedagogas e dos pedagogos formados na Turma Antonio Gramsci, identifica-se que o curso de Pedagogia para Educadores do Campo possibilitou:

- já em sua proposição a formação de sujeitos capazes de compreender o campo como fruto das contradições da forma histórica do capitalismo no Brasil; e a compreensão desta realidade como determinante do caráter disposto historicamente à educação destinada aos povos do campo;

- o entendimento de que a educação está vinculada à determinada finalidade, que a educação sozinha não muda o mundo, mas ela é imprescindível na superação da exploração capitalista;
- a compreensão da educação como potencial elemento transformador quando os sujeitos assumem para si a tarefa de educarem-se mutuamente no processo de luta por um futuro melhor, a partir da disputa de projetos de sociedade;
- um novo jeito de olhar para as coisas, desde o pensar político e pedagógico das instituições educacionais até a vivência no dia a dia (companheirismo, compromisso, luta, seriedade, objetivos...);
- um conjunto de conhecimentos, reflexões e temáticas instrumentalizadoras para a coordenação de processos educativos formais e não formais no campo e a construção de processos coletivos caucadas na Educação Popular;
- a identificação da ação do Estado no âmbito das políticas sociais, contribuindo desta forma no necessário enfrentamento para a garantia de direitos aos povos do campo;
- o permanente vínculo entre processo educativo e militância, onde estes dois aspectos estejam intrinsecamente relacionados, realizam-se na forma de pensar e organizar processos educativo-formativos no âmbito da luta de classes, visando à construção do projeto socialista.
- o conhecimento político acerca da filosofia, da educação, da política, da organização da classe, instrumentos imprescindíveis para atuação política no âmbito da educação e dos MSP's do C.

Os apontamentos acima elencados indicam que o curso de Pedagogia para Educadores do Campo, primeira turma, teve seus desdobramentos na compreensão da realidade como totalidade de relações construídas sobre determinadas condições sociais, as quais, por sua vez, têm suas implicações no modo como os sujeitos compreendem e se colocam frente a essa realidade.

O processo formativo desencadeado que, em sua especificidade, pretendia a formação de educadoras e educadores do campo, conforme apontamentos feitos pelos sujeitos, aponta a educação como determinada pelas relações sociais nas quais se insere, no entanto indicam também a capacidade da educação

(tanto no seu âmbito formal, quanto não formal) de possibilitar os instrumentais para leitura objetiva da realidade, e quando vinculada a processos contestadores e fundados na condição de classe e de ação no âmbito da luta de classes ela pode contribuir para a transformação da realidade. Com essa compreensão, conforme sistematização de uma das pedagogas formadas na Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, verifica-se a inserção dos graduados em tarefas concretas no âmbito da educação durante e após a realização do curso.

Em suma, a maioria da Turma, durante os Tempos Comunidades e por vezes no Tempo Escola, era responsável por determinados trabalhos no campo da educação e formação, além de que, parte do diagnóstico e a pesquisa sintetizada no trabalho de conclusão de curso foram sobre os processos educativos que eram responsáveis pelo acompanhamento e coordenação. Contudo, as demandas concretas existentes na materialidade das áreas de Reforma Agrária e Comunidades do Campo, junto com o debate e visibilidade da realização de algumas políticas públicas de Educação do Campo, foi o campo fértil para a capacitação e aprimoramento da formação dos educadores e pedagogos do campo. Citamos as principais práticas educativas que os educandos e educandas tiveram uma inserção orgânica concreta; implementação e construção das Práticas Pedagógicas das Escolas Itinerantes nos acampamentos MST (PR e RS), Trabalho Pedagógico nas Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária, Reassentamento do Movimento dos Atingidos por Barragens, Comunidades do Campo – Agricultura Familiar; Trabalho junto às empresas sociais dos Trabalhadores do Campo (Associações e Cooperativas); Coordenação e Acompanhamentos Centros/Escolas de Formação em Agroecologia no MST/PR e nas Casas Familiares Rurais; Trabalho Educação de Jovens e Adultos, Trabalho Educação e Ciranda Infantil, Trabalho sistematização de experiências e processos pedagógicos diversos, Organização de Eventos (Seminários, Oficinas, Jornadas, Reuniões, entre outros), Participação nas Lutas, Mobilizações e Ações Políticas. (Questionário I – Graduados, recebido 07 de março de 2011).

Todos os graduados que entregaram o questionário de pesquisa afirmam a qualificação de sua inserção nos processos educativos seja ela em âmbitos formais ou não formais. Afirmam ainda que o processo formativo desencadeado no curso de Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, foi e é decisivo para sua prática profissional, seja na atuação dentro da escola, onde, conforme relato de um dos graduados,

[...] os embates, as aulas, a compreensão do mundo a partir da visão marxista me possibilitam interpretar situações, contradições [...]; contribuiu mais para minha humanização, nas relações com as pessoas, no buscar melhorias para o ambiente educativo, na articulação com os órgãos colegiados da escola e tantos outros. [...] Na orientação de professores, no diálogo, no contato com a comunidade e pais, nos encaminhamentos e contatos com os educandos/as. (Questionário I – Graduados, recebido 18 de dezembro de 2010).

Ou em espaços que ultrapassam o ambiente escolar, no qual as implicações do processo formativo desencadeado durante o curso de Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci permite o vínculo com

[...] uma concepção classista de educação, marcada pela ideologia da classe dominante, mas que também é forjada e reivindicada na luta da classe trabalhadora como uma importante ferramenta na luta socialista/comunista. Outros aspecto se refere à relação prática – teoria – prática, [...], em que cada educando tem que estar inserido em uma estrutura organizativa, que garanta a vivência desse diálogo entre os conteúdos apreendidos durante o Tempo Escola com a realidade material imediata vivenciada no Tempo Comunidade, terreno fértil para a percepção das contradições das relações que vivemos, onde nos deparamos com o desafio da filosofia marxista, de que temos que interpretar a realidade para transformá-la. (Questionário I – Graduados, recebido em 19 de dezembro de 2010).

Já, na compreensão das educadoras e educadores que atuaram no curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE, conforme coleta de informações via Questionário II – Outros Sujeitos, tendo por referencial o eixo analítico **iv) desdobramentos do curso**, identifica-se:

- que a experiência contribuiu para conhecer os MSP's do C, a luta pela terra, a Pedagogia da Terra e a Educação do Campo;
- a vinculação do processo formativo desencadeado a uma concepção educacional fundada numa perspectiva crítica e socialista;
- o tensionamento das práticas e das relações interiores à universidade, apontando para a necessidade e evidenciando o posicionamento dos sujeitos que atuam neste espaço;
- a possibilidade de repensar a concepção e a prática de ensino-aprendizagem, a relação professor e aluno, bem como as práticas pedagógicas em sala de aula.

Os apontamentos feitos pelos professores permitem identificar que a criação e a configuração do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE e a consolidação do processo formativo desencadeado para a formação da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci ultrapassaram a formação dos graduandos, e impuseram à UNIOESTE e aos sujeitos que a compõem a necessidade de colocar-se frente à demanda e à luta dos povos do campo, através do MSP'sdoC. Isso fica evidente no relato e análise de um dos professores:

As implicações em ter participado da experiência do curso de Pedagogia da Terra da Unioeste foram extremamente significativas, tanto no âmbito pessoal como profissional.

As conseqüências pessoais, dentro da universidade, foram interessantes, pois passei a ser hostilizada por muitos colegas por acreditar e defender o direito à formação de educadores para o campo, principalmente se estes educadores tivessem alguma ligação com o MST. Foram várias as situações em que fui verbalmente agredida por defender a existência do curso. Ações hostis que reafirmaram a necessidade de defesa, de comprometimento e de inserção na luta por uma educação do campo.

No âmbito de minhas práticas pedagógicas, tive um grande aprendizado e, mesmo durante o curso, posso afirmar que alterei significativamente as concepções sobre ensino e aprendizagem, sobre a relação professor e aluno, bem como modifiquei minha prática pedagógica em sala de aula devido à experiência como docente no curso de Pedagogia da Terra da UNIOESTE. (Questionário II – Outros Sujeitos, recebido em 03 de fevereiro de 2011).

Em suma, as considerações dos sujeitos que participaram da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci permitem afirmar o curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE, como desdobramento de um movimento maior de debate e luta por uma EdoC no âmbito da educação brasileira, em específico no estado do Paraná. Re-afirmam ainda, o conjunto de questões que incitaram esse movimento, bem como a necessidade de ampliação da reflexão prática-teórica a ele relacionado.

3.5. – O processo formativo do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE

Ao tomar a experiência da Pedagogia da Terra na UNIOESTE, o curso de Pedagogia para Educadores do Campo, entende-se este, como espaço específico de formação, constituído como a síntese dos processos formais dispostos pela instituição universitária (materializada por exemplo, na organização dos componentes curriculares), bem como pela atuação direta dos MSP'sdoC, que configuram-se como sujeitos coletivos no curso. A incidência, até certo ponto, dos MSP'sdoC na organização do currículo formal, e sobretudo, na articulação de processos outros que ultrapassam os moldes dos cursos formais regulares dispostos pela Universidade, possibilita vivências que vêm enriquecer e tensionar os processos formativos e de produção do conhecimento no âmbito das Instituições de Ensino Superior públicas, bem como as próprias práticas efetivadas no âmbito da luta de classes, travado pelos MSP'sdoC.

Considerando a afirmação gramsciana de que as classes populares necessitam elaborar seus próprios intelectuais orgânicos, identifica-se que os MSP'sdoC, através da luta organizada, passam a tensionar o Estado, através da luta de classes e da organização coletiva para a garantia da formação de suas educadoras e educadores, ou seja, as educadoras e educadores do Campo.

Os cursos formais de graduação para formação de educadoras e educadores do campo em parceria com Instituições de Ensino Superior públicas tem constituído-se num desses espaços para formar estes formadores de sujeitos. Com tal entendimento, toma-se as categorias centrais delineadoras dos processos formativos vinculados à EdoC, discutidas e evidenciadas nos capítulos anteriores para analisar o processo formativo que consolidou a formação da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci.

A análise do desenrolar histórico do curso de Pedagogia da Terra no Paraná, o processo de criação e configuração do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE, seu Projeto Político Pedagógico, a experiência da Turma Antonio Gramsci, as análises decorrentes da mesma e a coleta de informação junto aos sujeitos que participaram da Turma, aproximadas das categorias centrais dos processos formativos da EdoC, assumidas neste estudo, permitem uma reflexão mais profunda sobre o processo formativo consolidado, que conforme as análises feitas tem sua base nos princípios da

Educação Popular e da Pedagogia Socialista, identificados em Paulo Freire, Makarenko e Pistrak.

Como categorias centrais dos processos formativos da EdoC, conforme abordagem deste estudo, tem-se: **questão agrária; contradição; conflito; luta de classes; unidade de classe; negação de direitos; coletividade; garantia de direitos e mediação**. No decorrer dos capítulos anteriores refletiu-se sobre a concretização de cada uma destas categorias tendo em consideração a auto-organização dos educandos, a atualidade da luta de classes, a coletividade e sua atuação política sobre a realidade que a conforma.

A trajetória teórico-analítica percorrida possibilitou a condição de analisar a realização das categorias centrais dos processos formativos da EdoC, no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE, em específico na consolidação do processo formativo da Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci.

Como síntese do processo formativo desencadeado para a formação das pedagogas e dos pedagogos na Turma Antonio Gramsci, tomam-se os compromissos assumidos pela Turma, no ato de colação de grau do curso.

Compromissos assumidos pela Turma Antonio Gramsci no ato de colação de grau:

- Comprometemo-nos a *SER MILITANTES-FORMADORES* nos Movimentos e Organizações Sociais do Campo, atuando para que sejam cada vez mais fortes como instrumentos de transformação da sociedade;
- Comprometemo-nos a *SER PEDAGOGAS/OS DO CAMPO*, intervindo e articulando processos educativos que compreendam a organização do povo e a formação da consciência, na construção de um projeto de educação a serviço da transformação social;
- Comprometemo-nos a *SER EDUCADORAS/ES POPULARES* das escolas do campo, organizando o trabalho pedagógico, relacionando a teoria e a prática na perspectiva da educação libertadora, sendo professor/a, alfabetizador/a para além da palavra, potencializando a formação humana na perspectiva da emancipação social;
- Comprometemo-nos a *SER INTELLECTUAIS ORGÂNICOS* da classe trabalhadora, que inseridos na realidade aprendem com a práxis social transformadora. Sendo resistentes, persistentes e intransigentes contra todas as formas de exploração ao ser humano e convictos de que mudar é difícil, mas possível. (Turma Antonio Gramsci, 2008).

O caminho de análise percorrido, os elementos dispostos no presente estudo e a pesquisa realizada sobre o desenrolar do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE permitem afirmar que os compromissos assumidos pela Turma Antonio Gramsci, no ato de sua colação de grau, refletem as categorias centrais delimitadoras dos processos formativos da EdoC.

Essas categorias são expressas nos compromissos assumidos pela Turma, pois com esses compromissos os graduados se assumiram como: *MILITANTES-FORMADORES, PEDAGOGAS/OS DO CAMPO, EDUCADORAS/ES POPULARES e INTELLECTUAIS ORGÂNICOS* da classe trabalhadora. Este entendimento, como apontam as análises feitas, indicam que os compromissos da Turma Antonio Gramsci que, foram sendo constituídos no decorrer dos quatro anos de formação da Turma, antes mesmo do vestibular, até o ato de colação de grau se configuraram como a congruência do processo formativo consolidado, vinculado ao desenrolar histórico, à materialidade e aos desafios atuais da EdoC.

Ao articular as categorias centrais, identificadas nos processos formativos da EdoC, aos compromissos assumidos pela Turma Antonio Gramsci, identifica-se que as pedagogas e pedagogos formados ao assumirem a condição de *MILITANTES-FORMADORES, PEDAGOGAS/OS DO CAMPO, EDUCADORAS/ES POPULARES e INTELLECTUAIS ORGÂNICOS* da classe trabalhadora situam sua tomada de posição em relação à **questão agrária**, posicionando-se de forma orgânica aos “[...] Movimentos e Organizações Sociais do Campo, atuando para que sejam cada vez mais fortes como instrumentos de transformação da sociedade” (TURMA ANTONIO GRAMSCI, 2008). O que passa pela compreensão da importância da **coletividade**, de sua consolidação e potencialização, através da intervenção dessas educadoras e educadores, na articulação de “[...] processos educativos que compreendam a organização do povo e a formação da consciência, na construção de um projeto de educação a serviço da transformação social” (TURMA ANTONIO GRAMSCI, 2008). Este trajeto indica a necessidade de denúncia da constante **negação de direitos** sofrida pelos povos do campo no Brasil, que não se limita apenas ao não acesso à educação, mas o tem como desdobramento de outros tantos direitos negados.

Essa compreensão, anunciada nos compromissos da Turma Antonio Gramsci, impõe consigo a luta incessante pela **garantia de direitos**, na qual se insere a necessidade de lutar pelas escolas do campo, ocupando-as, “[...] organizando o trabalho pedagógico, relacionando a teoria e a prática na perspectiva da educação libertadora, sendo professor/a, alfabetizador/a para além da palavra, potencializando a formação humana na perspectiva da emancipação social” (TURMA ANTONIO GRAMSCI, 2008). Isso passa pela compreensão da postura do Estado burguês que se utiliza da **mediação** como mecanismo de limitar as conquistas dos trabalhadores frente aos interesses do capital.

Essa ação, processada no âmbito da **luta de classes**, anuncia consigo a necessidade da **unidade de classe**, pois o capitalismo é sustentado pela **contradição** entre os interesses antagônicos dos detentores dos meios de produção e os possuidores da força de trabalho, que possibilita a exploração de uma classe sobre a outra. Sendo que esta contradição perpassa e dá concretude ao **conflito** que permeia a condição histórica do campesinato no capitalismo. Este contexto geral indica para a necessidade de sujeitos que “[...] inseridos na realidade aprendem com a práxis social transformadora. Sendo resistentes, persistentes e intransigentes contra todas as formas de exploração ao ser humano e convictos de que mudar é difícil, mas possível” (TURMA ANTONIO GRAMSCI, 2008). Ou seja, que compreendam a realidade a qual estão inseridos, identificando a atualidade que a circunda, tendo a capacidade de organizar-se coletivamente para a atuação crítica e transformadora sobre ela.

Em síntese – coerente com o caminho analítico percorrido nesta pesquisa, e com a forma pela qual optou-se por organizar sua apresentação – assume-se o risco de uma justaposição entre a poética de João Cabral de Melo Neto (1967), de *Tecendo a manhã*; a metáfora sobre o conhecimento de Mauro Iasi (2011), em *Aula de Voo* e a canção *Manter a Esperança*, de Ademar Bogo (s/d). Juntamente com essa justaposição entre as diferentes poesias, afirma-se a materialidade da EdoC no Brasil, bem como os processos formativos por ela determinados e que também a sustentam. Sendo que isto só é possível com a compreensão da ação de luta dos MSP’sdoC como elemento garantidor dos direitos dos povos do

campo, dentre outros, a educação. Sendo que tal ação, realizada de forma organizada, articulada e coletiva se constitui como um dos principais elementos formativos que consolidam e determinam os processos formativos sustentadores da luta e do fazer educativo na EdoC.

Com tal entendimento, afirma-se novamente que o cruzar de vários cantos de galo anuncia sim o amanhecer (NETO, 1967). Mas este só será possível se combinadas as forças dos que fazem, resistem e procuram vencer (BOGO, s/d). E, articuladas, estas sejam mobilizadas no sentido de garantir o amanhecer, bem como o surgir da primavera.

Neste contexto é possível afirmar que as lutas e conquistas cotidianas no âmbito da luta de classes, junto à metamorfose das lagartas em borboletas (IASI, 2011), trazem aos trabalhadores a condição de vislumbrarem que, se a ação na luta de classes é capaz de romper com as cercas da dominação material, esta inevitavelmente será capaz também de gerar a libertação das consciências. Para assim, contrariando os que já negaram tudo (BOGO, s/d), demonstrar que o conhecimento é ferramenta fundamental para identificação e superação das mazelas produzidas pelo capitalismo. E mais que isso, comprovar que a apropriação do conhecimento produzido no decorrer da existência histórica da humanidade, bem como sua contínua produção, são os meios capazes de levar os povos do campo em específico, e os trabalhadores de modo geral, a construir alternativas concretas para garantia de seus direitos.

Assim, justapondo os versos de João Cabral de Melo Neto, de Mauro Iasi e de Ademar Bogo, compreende-se que a história é como a madrugada, e afirma-se – como bem ensina a sabedoria popular – que também na luta de classes, quem acorda cedo faz o amanhecer. Junto a isto, inclui-se, ainda, o entendimento de que o conhecimento é movimento-fluir do tempo que tanto cria como arrasa. E, sobretudo, a lucidez sobre a condição de que sozinhos somos incapazes de tecer uma manhã. Assumindo com isso a necessidade, como tarefa histórica, pois é somente na unidade que poderemos fazer o novo dia acontecer, em prol dos interesses e da emancipação da classe trabalhadora, seja no campo ou na cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela consolidação de uma proposta de formação de educadoras e educadores do campo

“A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração [ção] das circunstâncias e da atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária.”

(MARX, 2009, p. 120).

Com a efetivação do curso especial de Pedagogia para Educadores do Campo na UNIOESTE, a partir de 2004, a demanda por formação de educadoras e educadores do campo em cursos de graduação tem adentrado com certo fôlego nas Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Paraná. Essa consideração aponta consigo a necessidade de reflexão. Exercício fundamental para seguir avançando tanto quantitativamente como qualitativamente no processo de formação de educadoras e educadores do campo através de cursos de graduação no Paraná.

Vale salientar que o exercício de reflexão aqui proposto está colado à perspectiva de que tais conquistas efetivamente se figurem como instrumentos capazes de qualificar e potencializar o debate acerca da EdoC. Nesse contexto, a reflexão contida na presente dissertação indicou que a experiência da UNIOESTE com a Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci pode servir de apoio a outras práticas que vêm sendo desenvolvidas no Paraná, tanto no interior da própria UNIOESTE, como em outras universidades do estado.

Com a efetivação da segunda turma de Pedagogia para Educadores do Campo e da primeira turma de Licenciatura do Campo na UNIOESTE; das primeiras turmas de Licenciatura em Educação do Campo na UNICENTRO e na Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UFTPR; com a consolidação da

Licenciatura em Educação do Campo, como curso regular da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e a retomada do debate em torno do curso de Pedagogia da Terra na UEM, a formação de educadoras e educadores do campo no Paraná se encontra num momento profícuo de discussão e efetivação prática.

Neste cenário, a UNIOESTE, firmando-se nas experiências das duas turmas de Pedagogia para educadores do Campo e da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, no ano de 2010, passa a cogitar a possibilidade de instituição de um curso de graduação para formação de educadores do campo dentre o quadro de seus cursos permanentes, tendo como eixo estruturante o regime de alternância.

Essas ações, concernentes aos cursos de graduação para formação de educadores do campo no Paraná, indicam a necessidade de reflexão e aprofundamento dos elementos que poderão qualificar, ampliar e garantir tais conquistas. Nessa perspectiva é que foram elaboradas estas considerações, que para além de serem finalizadoras do presente estudo, estão colocadas no sentido de continuidade da reflexão e da efetivação prática da formação de educadoras e educadores do campo através de cursos de graduação.

A partir dos vários elementos postos e analisados nesta dissertação intitulada: *“A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE”*, assume-se, com alguma ousadia, a possibilidade de suscitar a reflexão e orienta-lá com perspectivas à *consolidação de uma proposta de formação de educadoras e educadores do campo*.

Essa ousadia encontra respaldo argumentativo-provocador na trajetória do movimento que, por ora, mobiliza as Instituições de Ensino Superior públicas e os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo que atuam no Paraná.

Com exceção da UFFS, as outras universidades vêm se firmando em convênios e editais específicos para realização dos cursos de graduação para formação de educadores do campo, na condição de experimento pedagógico. Esse dado indica a necessidade de uma política pública, e não mais ações estritamente de governos, para concretização desses cursos. No entanto, ao tratar da necessidade de políticas públicas, estas estarão inevitavelmente situadas no âmbito das políticas sociais do Estado burguês, o que para muitos de

nós (posicionados numa perspectiva crítica) pode causar mal estar e desconfiança.

Por isso, a necessidade de ousadia para defender e lutar *pela consolidação de uma proposta de formação de educadoras e educadores do campo* no que se refere à política pública, pois a luta pela conquista e pelo estabelecimento de cursos de graduação para formação de educadores do campo situa-se no âmbito da luta pela concretização da EdoC como política pública na lógica do Estado burguês, o que implica na compreensão de que se o caminho para conquista e estabelecimento da EdoC como política pública foi o da luta, a luta será a condição de sua efetivação.

A presente trajetória de estudo, amparada na questão: *Como os processos formativos resultantes da materialidade da EdoC incidem nos cursos de graduação para formação de educadores e educadoras do campo?*, permitiu estabelecer a hipótese de que as práticas da EdoC se delineiam como a síntese de processos formativos outros que perpassam desde a realidade do campo enquanto espaço de resistência, a militância na luta de classes, até a organização curricular de tais práticas, seja no seu âmbito formal ou não formal. Assim, procedeu-se a análise do curso de Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, com o intuito de abstrair deste os determinantes do processo formativo desencadeado.

A experiência de formação da Turma Antonio Gramsci apresentou-se como a síntese de um conjunto de fatores que a determinaram. A presente pesquisa assinalou que o processo formativo consolidado, circunstanciado por esse conjunto de fatores, apresenta consigo possibilidades e limites.

De modo geral, no âmbito das possibilidades, é possível pontuar que tal experiência trouxe aos MSP'sdoC a condição de reafirmar a apropriação do conhecimento científico como fundamental em seu fazer de luta, como instrumento de qualificação de suas práticas.

No que se refere ao espaço universitário, essa experiência trouxe a possibilidade do mesmo trazer para seu interior a dinâmica dos MSP'sdoC, o movimento dos Movimentos. Trata-se de um exercício necessário, para que a estrutura universitária, muitas vezes identificada pela rigidez e pelo seu distanciamento do mundo que a cerca, torne-se, cada vez mais uma estrutura

viva, compelindo-lhe à possibilidade de uma íntima vinculação entre o conhecimento teórico produzido pelas mulheres e homens e a prática social por eles realizada.

A inserção da formação de educadoras e educadores do campo, através de cursos formais no interior da UNIOESTE, por meio do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, apresentou-se como potencial à medida que se concretizou como um processo formativo fundado na participação efetiva dos MSP'sdoC, desde a proposição até a configuração e efetivação do curso. Essa participação foi sendo processada por meio do grupo de trabalho para elaboração do Projeto Político-Pedagógico do curso, na constituição do Coletivo Político-Pedagógico, no acompanhamento constante aos educandos do curso, bem como na própria configuração da Turma Antonio Gramsci, pois os educandos que a compunham eram sujeitos vinculados e militantes dos MSP'sdoC.

Outro elemento potencial está atrelado ao efetivo desafio de articular teoria e prática. Desafio esse assumido no Projeto Político-Pedagógico do curso e constantemente reafirmado no decorrer das etapas que, fundadas no regime de alternância, impunham a necessidade de articular as atividades do Tempo Aula e do Tempo Comunidade. Essa constante reafirmação e o tensionamento da relação teoria-prática realizou-se, também, por meio da avaliação processual que indicava demandas e ajustes necessários para garantir a formação da Turma Antonio Gramsci. A inserção dos educandos da Turma, seja em processos educativos formais ou não formais, bem como a concepção filosófica que orientou o processo formativo desencadeado no curso de Pedagogia para educadores do Campo se figuraram como elementos com incidência direta na relação teoria-prática. A concepção orientadora do curso esteve fundada na apreensão e interpretação da realidade, tendo como perspectiva sua transformação. O intento objetivado refletiu-se, por exemplo, no processo de elaboração tanto da sistematização da experiência da Turma Antonio Gramsci pelos educandos, bem como na elaboração dos trabalhos de conclusão do curso, que, em suma, foram orientados e se concretizaram como momentos profícuos de reflexão prático-teórica.

Mais um ponto que se apresenta como potencial esteve relacionado à organização curricular do curso, que teve como fundamento a formação da

educadora/pedagoga e/ou do educador/pedagogo do campo. Para tanto, os componentes curriculares foram organizados em três diferentes eixos complementares uns aos outros, sendo eles: *Educação, Infância, Jovens e Adultos; Práticas Educativas e Pesquisa e Sociedade, Educação e Conhecimento*. Essa complementaridade dos eixos, representada principalmente na formação geral e diferenciada, possibilitou a emergência de temas vinculados às práticas dos educandos e ao contexto da EdoC.

Outro aspecto relevante no âmbito das possibilidades se concretiza na efetiva relação entre trabalho-educação, elemento esse, que permeou todo o processo de formação da Turma Antonio Gramsci, seja nos momentos de Tempo Aula ou de Tempo Comunidade. No Tempo Aula a relação trabalho-educação se figurou por meio da autorganização dos educandos. Através desta, os educandos efetivamente garantiram aspectos fundamentais para a realização do curso, seja através das Equipes de Trabalho, seja no processo de gestão da Turma e até mesmo na apropriação e produção do conhecimento. Já no Tempo Comunidade, a relação trabalho-educação foi sendo expressa através da atuação dos educandos em processos educativos e se constituiu constantemente como fundamento dos debates que afloravam no Tempo Escola e, como identificado anteriormente, constituía-se como possibilidade concreta da relação teoria-prática.

Já no âmbito dos limites, a experiência concretizada na Turma Antonio Gramsci, de modo geral, evidenciou ao mesmo tempo o trato que foi dado à educação dos povos do campo no Brasil e os obstáculos que a luta por uma EdoC tem encontrado para sua concretização como política pública, e mais que isso, como proposta atrelada a uma perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

Os apontamentos referentes às potencialidades acima descritas, contraditoriamente, trazem consigo os limites que perpassaram a realização do curso de Pedagogia para educadores do Campo na UNIOESTE, Turma Antonio Gramsci, e ainda persistem como lacunas a serem consideradas no processo de luta *pela consolidação de uma proposta de formação de educadoras e educadores do campo*. Esses limites, ou lacunas se evidenciam nas dificuldades encontradas na condição prévia do curso pesquisado de se constituir como

experiência pedagógica, característica quase que constante na formação de educadoras e educadores do campo através de cursos de graduação. Essa condição de experimento pedagógico imprime limitações contundentes na realização dos cursos, pois, em suma, as necessidades administrativas oriundas dos convênios firmados, passam a exigir esforços quase que sobre-humanos, no que se refere às demandas administrativas e de prestação de contas, esforços estes que poderiam ser orientados para o aspecto pedagógico das experiências.

Ainda considerando a realização de convênios específicos, o recurso destinado para a realização dos cursos, dentre eles o que possibilitou a formação da Turma Antonio Gramsci, é muito limitado, o que impede e exige das Turmas, dos MSP'sdoC e dos professores que se dispõem a assumir tal demanda, o desafio de fazer do 'pouco conquistado', o 'muito necessário', pois as demandas postas no campo brasileiro, no que se refere aqui especificamente à educação, exige tal postura.

Desse modo, é plausível salientar que os potenciais do curso se constituem também em limites. Isso se evidencia, por exemplo, na relação teoria-prática, que necessariamente passa pelo exercício de questionar a superposição da teoria em sua relação com a prática, que como dito, toma concretude na rigidez do meio acadêmico e no seu distanciamento do mundo que o cerca. Por outro lado, o pragmatismo presente no interior dos MSP'sdoC, que é orientador do seu fazer de luta, é um elemento que muitas vezes sugere o exercício contrário, ou seja, a superposição da prática em sua relação com a teoria.

A reflexão aqui posta aponta alguns elementos e indica a necessidade de aprofundamento sobre a relação entre Universidade e Movimentos Sociais. Com o presente estudo foi possível compreender que essa relação se dá a partir da conflituidade de lógicas diferentes. Porém, essa conflituidade não pode significar o distanciamento entre ambos, mas sim produzir sínteses educativas, numa influência mútua sustentada pela força e pela característica específica tanto da Universidade como do Movimento Social. Tal exercício incita à compreensão do conhecimento como instrumento indispensável no âmbito da luta de classes com perspectiva de transformar a realidade, bem como sua influência na formação dos sujeitos desta transformação.

Isso sugere problematizar a possibilidade de as Instituições de Ensino Superior públicas trazerem para seu interior a dinâmica dos MSP'sdoC, o movimento dos Movimentos, que se processa através da participação efetiva dos MSP'sdoC na construção, configuração e efetivação das experiências. Por outro lado, indica a necessidade do próprio Movimento Social discutir a sua inserção no meio acadêmico, tendo em conta sua tarefa histórica de questionar o atual estado das coisas intencionando sua transformação.

As duas facetas apresentadas, no âmbito de potencialidades propiciadas e limites encontrados pela experiência aqui estudada, ao serem sistematizadas, constituem-se como elementos determinantes do processo formativo consolidado na Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, bem como de fundamental importância no desafio de defender e lutar e *pela consolidação de uma proposta de formação de educadoras e educadores do campo*. Essa compreensão alcança respaldo no entendimento procedente da presente pesquisa, o qual aponta que no contexto de luta por uma EdoC, ao mesmo tempo em que a formação de educadores do campo em cursos de graduação se figura como decorrência, assume a condição de sustentadora dessa mesma luta.

Dessa forma, amparando-se na trajetória da presente pesquisa e nos entendimentos que a mesma possibilitou, assume-se a compreensão que tem como referencial *a materialidade da EdoC e sua incidência nos processos formativos que a sustentam*. Assim sendo, dentre os processos formativos oriundos e determinantes da EdoC, estão localizados os cursos de graduação para formação de educadores do campo gestados e realizados no Paraná.

Nesse sentido é que se toma como epígrafe destas considerações a terceira tese de Marx sobre Feuerbach que sentencia o entendimento de *que o próprio educador tem de ser educado*. Ao assumir essa afirmação de Marx, identifica-se a necessidade da indagação sobre como se processará a educação do próprio educador. Entretanto o autor nos traz a resposta, na mesma terceira tese, afirmando *que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens*, para que se revertam na própria transformação destes.

A trajetória da presente pesquisa possibilitou pontuar alguns aspectos relativos à EdoC, orientadores da reflexão, indicando o que se denominou como categorias centrais que têm determinado os processos formativos vinculados à

EdoC e que a sustentam. As categorias assumidas localizam-se em duas esferas distintas, mas que se interrelacionam, sejam elas: a da abstração e a dos dados do real. Nesse sentido o entendimento foi orientado tendo como categorias de análise: a totalidade; a contradição; o conflito; a luta de classes; a mediação e a unidade de classes.

O processo de sistematização do presente estudo foi perpassado pelo esforço e pela tentativa de articular essas categorias de análise aos dados do real, que foram sendo identificados no processo de pesquisa, os quais evidenciam a materialidade da luta por uma EdoC no Brasil. Assim, foi identificada a relação daquelas categorias aos dados do real, exercício este que permitiu o desdobramento de outras categorias, sendo elas: questão agrária; negação de direitos e luta pela garantia de direitos.

Com a perspectiva de análise do processo formativo desencadeado para a formação da Turma Antonio Gramsci, buscou-se amparo no referencial prático-teórico da Educação Popular e da Pedagogia Socialista Soviética, que indicaram as categorias da coletividade; da auto-organização; da atualidade; da crítica sobre a realidade e da ação transformadora sobre esta. E, fundamentando-se na concepção marxiana de formação humana, foram assumidas as categorias de objetivação e apropriação como decisivas nos processos de produção e reprodução de conhecimentos.

Sendo assim, compreende-se, com os resultados do presente estudo, que os processos formativos delineados pela EdoC e que a sustentam passam por uma relação ativo-interventora frente à contradição e ao conflito (elementos determinantes da questão agrária brasileira); frente à mediação expressada por meio da negação de direitos e da luta pela garantia de direitos; frente à luta de classes e a unidade de classe expressa na necessidade da coletividade e da auto-organização dos sujeitos e também frente à totalidade como realidade que exige a leitura crítica e a ação transformadora dos sujeitos que a compõem.

Na compreensão forjada no desenrolar da presente pesquisa, essa relação ativo-interventora sobre os elementos que a circundam e a determinam são delineadores da materialidade da EdoC no Brasil. Tal apreensão está referenciada e confirma o entendimento de que *“A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e da atividade ou automodificação humanas só*

pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária. (MARX, 2009, p.120).

Ao anunciar a ousadia aqui assumida, ressalta-se a necessidade de continuar o exercício de aprofundamento da reflexão sobre os processos formativos característicos da luta por uma EdoC no Brasil, dentre os quais estão os cursos de graduação para formação de educadoras e educadores realizados a partir de parcerias entre os MSP'sdoC e as Instituições de Ensino Superior que admitem assumir esse desafio. Porém, essa reflexão necessita estar atrelada e deve ser orientada pelas demandas postas no contexto da luta pela terra e da luta na terra travada pelos povos do campo através de suas organizações.

Dessa forma, a ousadia de defender e lutar *pela consolidação de uma proposta de formação de educadoras e educadores do campo* aponta para a necessidade de continuar com o esforço de consolidar nestes espaços de formação (os cursos de graduação para formação de educadoras e educadores do campo no estado do Paraná), processos formativos que estejam alinhados às perspectivas postas na terceira tese sobre Feuerbach (MARX, 2009, p.120), epígrafe dessas considerações finais que indicam a necessidade de continuidade.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz (Orgs.). **Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate.** – Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

AMARAL, Wagner Roberto do. **A ousadia do serviço social no espaço das Ong'S.** In: **Serviço Social em Revista**, Departamento de Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina. – Vol. 1, n. 1. Londrina: Ed. UEL, Jul./Dez. 1998. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/> acesso em 08 de janeiro de 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho.** – São Paulo: Boitempo, 2005.

ARROYO, Miguel González. **Trabalho – Educação e teoria Pedagógica.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século.** – 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **A História da Articulação.** Caderno 1. Porto Barreiro, Paraná, novembro de 2000a.

_____. **Temáticas Abordadas na II Conferência Estadual.** Caderno 2. Porto Barreiro, Paraná, novembro de 2000b.

_____. **A Mística do Girassol.** Caderno 3. Porto Barreiro, Paraná, novembro de 2000c.

ASSESOAR – Associação de Orientação e Assistência Técnica da Agricultura Familiar. **Documento da 45ª Assembléia Geral Ordinária da ASSESOAR: Pelo direito a não contaminação química e biológica,** 2010. Disponível em: <http://www.assesoar.org.br/> acesso em 05 de janeiro de 2011.

AZNÁREZ, Carlos; ARJONA, Javier. **Rebeldes sin tierra: historia del MST de Brasil.** – Nafarroa, País Basco, Espanha: Txalaparta, 2002.

BAHIA, Andréia. **Sistema S: Menos dinheiro e mais fiscalização.** Disponível em <http://www.jornalopcao.com.br/index.asp?secao=Manchete&idjornal=285> acesso em 08 de novembro de 2009.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, Trabalho e Emancipação Humana:** um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST. 2008. 181 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BEDIM, Bruna Pereira. **Perspectivas conceituais na controvérsia da abstração: o lugar histórico do camponês no mundo moderno.** In: Geografias Artigos Científicos Belo Horizonte 03(2) 54-71 julho-dezembro de 2007. Disponível em: www.cantacantos.com.br/revista/index.php/geografias/article/.../132/98 acesso em 09 de novembro de 2010.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes.** – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manter a Esperança.** In: ANCA – Associação Nacional de Cooperação Agrícola, Coletivo Nacional de Cultura. **Seguindo a canção.** – São Paulo: Maxprint, s/d, (Caderno das Artes).

BRASIL, Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso em 09 de março de 2011.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação no meio rural:** traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coords.). **Educação e Escola no Campo.** – Campinas, São Paulo, Papirus, 1993.

_____. **Questões e contradições da Educação Rural no Brasil.** In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Orgs.). **Educação Rural no Terceiro**

Mundo: experiências e novas alternativas. Trad. KRAMER, P. R.; e CARREGAL, L. T. L. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CAMPOS, João Carlos de. **A Gestão Democrática na Escola Municipal do Reassentamento São Francisco de Assis.** 2008. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2008.

CARDALT, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. **O MST e a Educação.** In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A Reforma Agrária e a luta do MST.** – Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo:** Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo, orgs; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002a. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

_____. **Pedagogia da Terra:** formação de identidade e identidade de formação. In: ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Pedagogia da Terra.** Cadernos do ITERRA, ano II – nº 6. – Veranópolis, RS: ITERRA, dezembro de 2002b.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** – 3ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Sobre Educação do Campo. Educação do Campo:** reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); **Por uma Educação do Campo:** Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7.

CARVALHO, Horacio Martins de. **Na sombra da imaginação:** reflexão a favor dos camponeses. – Curitiba, abril de 2010. (mimeo).

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Sítio Oficial na Internet. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/> acesso em 02 de janeiro de 2011.

CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil. **Sistema Cooperativista dos Assentados.** – 2ª ed. – São Paulo: FENAI/Gráfica Bancários, 1998. (Caderno de Cooperação, nº 5).

CONTEE. **Polêmica sobre os recursos do Sistema S.** Disponível em <http://www.contee.org.br/noticias/contee/nco99.asp> acesso em 08 de novembro de 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento social no Brasil.** – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. (Coleção Educação em Questão).

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST.** 2010. 235 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro.** 2009. 205 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DECLARAÇÃO FINAL DA II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: **Por uma Política Pública de Educação do Campo.** – Luziânia, Goiás, agosto de 2004. In: **Inter-Ação:** Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (2): 283-293, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1418/1432>, acesso em 08 de fevereiro de 2010.

DETONI, Edinéia Zimmermann. **Projeto Vida na Roça:** um terrebo fértil para a construção da Educação do Campo. 2008. 80 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2008.

DUARTE, Clarice Seixas. **A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); **Por uma**

Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação:** o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Caderno Cedes, vol. 24, n. 62, p. 44-63. Campinas: UNICAMP, Abril de 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 21 de julho de 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista:** as funções da previdência e assistências sociais. Vicente de Paula Faleiros. – São Paulo: Cortez Editora, 1980.

FELÍCIO, Munir Jorge. **A conflitualidade dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário a partir dos conceitos de agricultor familiar e de camponês.** In: CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 1, n. 2, p. 14-30, ago. 2006. Disponível em: <http://www.campoterritorioig.ufu.br> acesso em 10 de novembro de 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma Caminhada.** In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo Cerioli, osfs; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

_____. **Espaços agrários de inclusão e exclusão social:** novas configurações do campo brasileiro. In: Revista do Laboratório de Geografia Agrária – DG/FFLCH/USP julho/dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br> acesso em 10 de novembro de 2010.

_____. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); **Por uma Educação do Campo:** Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7.

FERREIRA, Ângela Aimoré. **Movimentos Sociais no Paraná – 1978 – 1982**. In: BONIN, Anamaria Aiomoré *et/ all*. **Movimentos Sociais no Campo**. Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 17ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. 2009. 200 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel/ PR, 2009.

FONSECA, João Carlos. **Federações Patronais promovem concorrida manifestação na Alerj em defesa do Sistema "S"**. Disponível em <http://www.telebrasil.org.br/impresao/artigos.asp?m=779> acesso em 08 de novembro de 2009.

FORCANO, Benjamín. **Leonardo Boff: Semblanza, Teólogo de la Libertação, Textos Básicos, Proceso em Roma – entrevistas, situação atual**. – Madri: Nueva Utopia, 1993.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio (ofm). **Os novos desafios da Agricultura Camponesa**. – 2ª ed. – IAP – Instituto Ambiental do Paraná: 2004.

GUARDA, Nara Maria da Silva Foos. **A gênese da Primeira Turma de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE – 2004/2008**. 2010. 52 p. Monografia de Especialização – Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. – 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

_____. **História das idéias socialistas no Brasil**. – São Paulo: Expressão Popular, 2003.

IASI, Mauro Luis. **Aula de Vôo**. In: IASI, Mauro Luis. **Meta amos fases: coletânea de poemas**. – 2ª Ed. – São Paulo: Expressão Popular. 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Primeiros Dados do Censo 2010**. Disponível em:

www.ibge.gov.br/censo2010/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=00

acesso em 06 de dezembro de 2010.

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.

ITERRA: **Memória Cronológica**. Cadernos do ITERRA, ano I – nº 1. –

Veranópolis, RS: ITERRA, fevereiro de 2001a.

_____. Instituto de Educação Josué de Castro: **Projeto Pedagógico**. Cadernos do ITERRA, ano I – nº 2. – Veranópolis, RS: ITERRA, maio de 2001b.

_____. Instituto de Educação Josué de Castro: **Método Pedagógico**. Cadernos do ITERRA, ano IV – nº 9. – Veranópolis, RS: ITERRA, dezembro de 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v.70).

LOMBARDI, Sheila Priscila Makoski. **Desenvolvimento rural e gênero**: a participação das mulheres na organização de um movimento social o caso da CRABI – PR. 2006.142 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2006.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução. – São Paulo: Expressão Popular, 2002. (3ª reimpressão 2006).

MAKARENKO, Anton. **A Educação pelo trabalho, relações, estilo e tom na coletividade**, 1938. In: MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação. **O Trabalho e a Coletividade na Educação**. Boletim da Educação nº 5, junho de 1995.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. – São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, Karl; Friedrich Engels. A Ideologia Alemã. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; Friedrich Engels. **O Manifesto Comunista**. – 11. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Disponível em <http://www.agricultura.gov.br/> acesso em 10 de fevereiro de 2010.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **A atualidade do uso do conceito de camponês**. In: Revista NERA – ano 11, n. 12 – janeiro/junho de 2008. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/grupos/nera/revistas/12/9_marques_12.pdf acesso em 09 de novembro de 2010.

MEC – Ministério da Educação. **Chamada pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo**. Edital nº 2, de 23 de abril de 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/secad, acesso em maio de 2008.

MEC – Ministério da Educação, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. – Brasília: 2007.

_____. **Panorama da Educação do Campo no Brasil**: Reflexões a partir dos indicadores do Censo Escolar/INEP e do IBGE. – Florianópolis: 2009. (Palestra proferida por Liliane Aranha Oliveira, no I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo EDUCAMPO, Observatório de Educação, UFSC, 04 a 06 de novembro de 2009).

MENDES, Gisele Santoro Trigueiro. **Extinção dos serviços sociais e aprendizagem que compõem o sistema “S” (SESI, SENAI, SESC, SENAC, SEST, SENAT, SENAR E SEBRAI) e criação do Instituto Brasileiro do Trabalho – IBRAT**. – Brasília / DF: Câmara dos Deputados, 2003. (Consultoria Legislativa).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares – São Paulo: Boitempo, 2005.

MEURER, Izabel dos Santos. **O papel da Escola São Francisco de Assis na formação da consciência de classe.** 2008. 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação.** Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7. p.19-31.

_____. **Prefácio.** In: AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos.** Florianópolis: Insular, 2009. p.15-17.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST.** – São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação. **Como fazer a Escola que queremos?** Caderno de Educação nº 1, 1992.

_____. **Princípios da educação no MST.** Caderno de Educação nº 08. – São Paulo: MST, 1996.

_____. **Educação no MST: Balanço 20 anos.** Boletim da Educação nº 09. – São Paulo: MST, dezembro de 2004.

_____. **Dossiê MST ESCOLA: Documentos e Estudos 1990 – 2001.** Caderno de Educação nº 13, edição especial, 2005.

_____. Jornal Sem Terra. **Recursos públicos acirram guerra entre MST e ruralistas.** Disponível em <http://www.sintrascoopa.com.br/?p=9521> acesso em 08 de novembro de 2009.

_____. **A Marcha em números.** Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/549> acesso em 29 de junho de 2010.

MULLER, Friedrich. **Carta ao júri do Tribunal Internacional dos Crimes do Latifúndio e da Política Governamental de Violação dos Direitos Humanos no Paraná.** In: **Anais do Tribunal Internacional dos Crimes do Latifúndio e da Política Governamental de Violação dos Direitos Humanos no Paraná.** – Curitiba, PR, maio de 2001.

NETO, João Cabral de Melo. **Antologia Poética.** – Rio de Janeiro: Editora Sabiá Limitada, 1967.

NETO, José Paulo. **O Materialismo Histórico como instrumento de análise das políticas sociais.** In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil.** – Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno.** 2008. 481 p. Tese de Doutorado– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

OURIQUES, Nildo Domingos. **Estado e políticas públicas na América Latina.** In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.). **Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná.** – Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

_____. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular.** – Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** – São Paulo: Expressão Popular, 2000. Trad. Daniel Aarão Reis Filho.

_____. (Org.). **A Escola-Comuna.** – São Paulo: Expressão Popular, 2009. Trad. Luis Carlos de Freitas.

QUINDANEIRO, Tania; BARBOSA; Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber.** – 2ª ed. rev. e ampl. – Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2002. (Coleção Aprender).

RABELO, Amaro Korb. **Relação Escola e a Comunidade do Jacutinga na perspectiva do Projeto Vida na Roça.** 2008. 40 p. Trabalho de Conclusão de

Curso – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2008.

RABELO, Amaro Korb; CAMPOS, João Carlos; ZAGER, Odair José; MARIANI, Salete; ONÇAY, Solange Toderer Von (Orgs.). **Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a Turma Antonio Gramsci: Pedagogia da Terra 2004 – 2008.** – Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

REVISTA CARTA CAPITAL. **Democracia agrária:** entrevista com Miguel Carter por Rodrigo Martins. 07 de Abril de 2010, ano XV, nº 590 – São Paulo: Editora Confiança, 2010.

REVISTA ISTO É. **Máquina de progresso.** Disponível em http://www.terra.com.br/istoedinheiro/especiais/sistema_s/maquina_progresso.htm acesso em 08 de novembro de 2009.

RIBEIRO, Maria de Fátima Bento. **Memórias do Concreto:** vozes na construção de Itaipu. – Cascavel, EDUNIOESTE: 2002. (Coleção Thésis).

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês:** Trabalho e Educação. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SABU, Regiane Martins de Oliveira. **Classe camponesa e a ciência na sociedade capitalista.** In: Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas, MS, V 1 - n. 4 - ano 3 novembro de 2006. Disponível em: http://www.cptl.ufms.br/agbtl/n4_art_04.pdf acesso em 09 de novembro de 2010.

SAES, Décio. **Estado e Democracia:** ensaios teóricos. – 2ªed. – Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998. (Coleção Trajetória I).

SANTOS, Franciele Soares dos. **Formação de Educadores Militantes no MST:** a experiência do curso Pedagogia da Terra na UNIOESTE/PR. 2009. 146 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____, **O trabalho como principio educativo no curso de Pedagogia para Educadores do Campo**. 2007. Monografia de Especialização – Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2007.

SALGADO, Sebastião. **Terra**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. – 2ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SHANIN, Teodor. **A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista**

In: Revista NERA – ano 8, n. 7 – julho/dezembro de 2005. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/revistas/07/Shanin.PDF> acesso em 09 de novembro de 2010.

SCOLESE, Eduardo. Folha de São Paulo. **Bancada ruralista pressiona ministro contra novos índices de produtividade de terra**. 20/08/2009.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u612362.shtml> acesso em 09/02/2010.

SILVA, Ronaldo dos Santos. **Proletário ou Camponês? Uma discussão da natureza social do pequeno produtor agrícola inserido no agronegócio brasileiro**. Disponível em:

<http://www.inagrodf.com.br/revista/index.php/SDR/article/viewFile/56/52> acesso em 09 de novembro de 2010.

SOUZA, Maria Antônia de; **Educação e Cooperação nos Assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 3ª reimpressão. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

STÉDILE, João Pedro (Org.). **História e natureza das ligas camponesas**. – São Paulo: Expressão Popular, 2002.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades.** 2006. 183 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TURMA ANTONIO GRAMSCI. **Convite de Formatura.** Francisco Beltrão, 2008.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Pedagogia para Educadores do Campo.** – Francisco Beltrão, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2004.

_____. **Relatório para Reconhecimento do Curso de Pedagogia para Educadores.** – Francisco Beltrão, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, junho de 2006.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Licenciatura em educação do Campo.** – Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

VANDRÉ, Geraldo; BARROS, Théo. **Disparada.** In: ANCA – Associação Nacional de Cooperação Agrícola, Coletivo Nacional de Cultura. **Seguindo a canção.** - São Paulo: Maxprint, s/d, (Caderno das Artes).

VENDRAMINI, Célia Regina (Org.); **Educação em movimento na luta pela terra.** Florianópolis: NUP/CED, 2002.

VERDÉRIO, Alex. **O trabalho como princípio educativo: práticas correntes em um espaço de educação não formal do MST.** 2008. 78 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2008.

VIA CAMPESINA. Disponível em <http://www.viacampesina.org/> acesso em 05 de julho de 2010.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. **Estado e política educacional no Brasil.** In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria (Orgs.). **Estado, Desenvolvimento, Democracia e Políticas Sociais.** – Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil: a construção do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961).** – Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

ZANOTTO, Gizele. **Tradição, Família e Propriedade: Cristianismo, sociedade e salvação.** In: **Anais do XI Congresso Latino-Americano sobre Religião e Etnicidade - Mundos Religiosos: Identidades e Convergências.** São Bernardo do Campo/SP: UMESP / ALER, 2006. v. I.