



Desconfiai do mais trivial, na aparência
singelo. E examinai, sobretudo, o que parece
habitual. Suplicamos expressamente: não
aceite o que é de hábito como coisa natural,
pois, em tempo de desordem organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marlene Lucia Siebert Sapelli

**ESCOLA DO CAMPO – ESPAÇO DE DISPUTA E DE
CONTRADIÇÃO: ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA
DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ E DO COLÉGIO
IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA**

FLORIANÓPOLIS
2013

Marlene Lucia Siebert Sapelli

Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina

Tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina – Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Célia Regina Vendramini

Co-orientadora: Adriana D'Agostini

FLORIANÓPOLIS
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Sapelli, Marlene Lucia Siebert Sapelli

Escola do Campo - espaço de disputa e de contradição : análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina / Marlene Lucia Siebert Sapelli Sapelli ; orientadora, Professora Doutora Célia Regina Vendramini ; co-orientador, Adriana D'Agostini. - Florianópolis, SC, 2013.
448 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 3. Educação do Campo. 4. Imigrantes suábios. I. Vendramini, Professora Doutora Célia Regina. II. D'Agostini, Adriana . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Obs. A foto da capa foi tirada por Marlene Lucia Siebert Sapelli, em Jacarezinho/PR, no Acampamento Companheiro Keno, em 2011.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"ESCOLA DO CAMPO - ESPAÇO DE DISPUTA E DE CONTRADIÇÃO: ANÁLISE DA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ E DO COLÉGIO
IMPERATRIZ D. LEOPOLDINA"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências
da Educação em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11/03/2013

Dra. Célia Regina Vendramini (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Adriano B. Agostini (CED/UFSC-Co-orientadora)

Dr. Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP/SP-Examinador)

Dra. Roseli Salete Cildart (IEJCRS-Examinadora)

Dr. Mauro Titos (CED/UFSC-Examinador)

Dra. Suelza Luciana Balmagro (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Naticha Eugênia Janata (Escola dos Sonhos/SC-Suplente)

Dr. Geraldo Augusto Locks (UNIPLAC/SC-Suplente)

Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia

Coordenadora do PPGE/CED/UFSC

MARLENE LUCIA SIEBERT SAPELLI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2013

DEDICATÓRIA

Aos trabalhadores que teimam em não aceitar a lógica capitalista e, apesar de a ela ainda terem de se submeter, não perdem de vista o projeto estratégico para superá-la.

Aos militantes do MST.

Aprendi....

Nesse processo de pesquisa, aprendi muito!
Academicamente falando, aprendi a ver para além da aparência do
fenômeno...

Aprendi a entender a relação entre o singular, o particular e o universal

Aprendi a ter mais rigor nos encaminhamentos metodológicos

Aprendi que há competição, individualismo e perversidade por parte de
alguns nos graus superiores de ensino, mas solidariedade, cooperação e
bom senso por parte de outros

Aprendi que nem sempre o conhecimento humaniza.

Por outro lado,

Aprendi que meu maior sofrimento é pequeno diante do que encontrei
nos acampamentos

Aprendi que preciso aprender mais o que é luta de classes

Aprendi que qualidade de ensino, formação política e luta são uma
combinação necessária

Aprendi que somos mais conservadores e reformadores do que
admitimos

Aprendi a enxergar o que olhava e não via

Aprendi que ‘falar sobre’ é mais fácil do que agir e que agir exige
sentido de pertença, de comprometimento e **que se não caminhamos**

não percebemos as correntes que nos prendem,

Aprendi que a teoria pode se antecipar à prática e ter função prática, daí
a importância de se refletir sobre a prática e construir proposições,
mesmo que demorem para consolidá-las

Aprendi um pouco mais sobre o que realmente significa ‘**humanizar-
me**’

Aprendi, principalmente, que preciso **travar uma luta permanente
com o velho eu, forjado pelo capitalismo**

Aprendi que preciso continuar a aprender para continuar a lutar

Aprendi mais o que é contradição, **esperança e movimento.**

Marlene

Desconfiai do mais trivial, na aparência
singelo. E examinai, sobretudo, o que parece
habitual. Suplicamos expressamente: não
aceite o que é de hábito como coisa natural,
pois, em tempo de desordem organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer a parceria construída no processo de estudo, de pesquisa, é reconhecer que sós nada fazemos, é entender que as mudanças são provocadas e construídas nas relações, é admitir descobertas que as pessoas nos proporcionam e poder registrar o carinho construído no caminho.

Imbuída desses sentimentos, primeiramente, agradeço à minha família: José (meu chão, meu amor, meu companheiro e incentivador), Karla e Karolina (minhas filhas, minhas eternas e amadas meninas, minhas parceiras e motivo de lutar), Pedro (meu neto, minha nova inspiração) e Claudio (meu genro e amigo) e aos familiares pelo apoio;

Aos meus pais que na simplicidade exigiram muito e fizeram de mim uma pessoa disciplinada e perseverante (meu pai faleceu durante o processo de pesquisa);

À Professora Célia Regina Vendramini, minha orientadora, que me adotou, incentivadora e amiga, tão paciente, tão bom senso, tão comprometida, a quem tenho um profundo respeito e carinho, que contribuiu enormemente para o amadurecimento pessoal nas aulas e nas orientações;

Ao meu primeiro orientador (*in memoriam*), que faleceu em 2010, Professor Ari Paulo Jantsch, que me incentivou com seu entusiasmo pela proposta de pesquisa apresentada no processo de seleção, um sujeito sábio na simplicidade, que deixou um lúcido entendimento da marca de classe da Universidade;

À Professora Adriana D'Agostini, co-orientadora, que prontamente me adotou e contribuiu na construção do trabalho;

À professora Valesca Nahas Guimarães por ter acreditado na proposta de pesquisa;

À Roseli Salet Caldart, amiga que ganhei no caminho, mulher de muita energia, a quem aprendi a admirar e que contribuiu no processo de pesquisa;

Ao Luiz Carlos de Freitas, sujeito que na simplicidade e moderação, mas firmeza e objetividade, ensinou que é preciso mexer no conteúdo e na forma para avançar, com quem tenho aprendido muito e que muito contribuiu no processo de pesquisa;

Ao Marcos Gehrke, meu amigo e parceiro no caminho da itinerância, pelas informações e pelo exemplo;

Aos professores: Mauro Titton, Edna Garcia Maciel Fiod, Sandra Luciana Dalmagro e Geraldo Augusto Locks pelas contribuições e

provocações que exigiram mais estudo, mais posicionamento e mais convicção para concluir o estudo;

Aos professores: Paulo Sergio Tumolo, Eneida Shiroma, Patrícia Laura Torriglia e Márcia Regina Goulart Stemmer, com os quais, nas disciplinas cursadas, pude aprender muito, principalmente a rever minha concepção de mundo;

Aos funcionários da UFSC, especialmente do PPGE pelo atendimento;

Aos colegas de turma: especialmente a Neide Favaro (companheira de estrada, de refeições, de hospedagem, amiga especial que ganhei no processo do doutorado), Caroline Bahniuk (também companheira de itinerância, que contribui com textos decisivos para a pesquisa, especialmente no fechamento da tese), Elisandra de Souza Peres, Ramiro Marinho Costa, Mara Schneider, Margareth Feiten Cisne, Leila Procópio do Nascimento que contribuíram na caminhada com recados, com contribuições, com incentivos, com debates e até em conflitos que fizeram repensar, reposicionar ou até firmar posições;

À Natacha Eugênia Janata (que também contribuiu fazendo parte da banca de defesa) e Edson Marcos de Anhaia por estarem sempre preocupados em me acolher, respondendo prontamente às minhas solicitações;

Às Equipes/comunidades das escolas itinerantes/base pesquisadas que me acolheram: Gilberto Martini, Márcio José Barbosa, Renan W. R. de Lima, Simone Solange Ferreira Riepe, Lurdes dos Santos, Gilda Maria Fernandes Pasqual, Alzira Gonçalves, Adair Gonçalves, Eva Aparecida Zacarias de Godói, Selma Ricardo de Souza, Célia Aparecida Lourenço, Cleide Aparecida Ferreira, Oziel Correa de Souza, Varlete Inês Calixto, Jaqueline Baim, Zuleide Gimeno Vieira, Meirian Rodrigues Magalhães, Ana Cristina Hammel, Ritamar Andreeta, Leonora Maria da Silva Machado, Tércio Duarte, Geni Maria Inácio de Oliveira Moreira, Margarete Paza Machado, Valcenira Moreira, Nilda Aparecida Ramos Barbosa, Nelson Barbosa, Maria da Luz Elias Ferreira e Valdecir, Geni Izabel Teixeira de Souza, Admar Herdt (Valmir Mota); Isaq Libaneo; Jones Fernando Jeremias de Lima; Etison de Mello Alves; Cleide Arcanjo; Vanderlei S. Belino; Bento Jeremias de Lima; Fábio Junior Heizen, Rosimeire Ferreira de Souza; Ediane Ferreira da Silva; Alcione Nunes Farias; Rosinei Ramos dos Santos; Cleonir da Rosa Macre; Jesun Ferreira da Silva; Luciane Olegário da Silva; Marilda Aparecida Rodrigues; Ana Maria Woling de Abreu; Sidinei Feles, Edna Martins, Alan Martins; Paula Cerruti da Costa; Neide Batista Moreira;

Renato Luiz Hartinger; Luiz Carlos Rodrigues; Maria Izabel Grein pelo acolhimento, pelo respeito e carinho com que sempre me tratam;

Ao Alessandro Mariano, Valter de Jesus Leite e Alcione Nunes Faria, do MST, pelo pronto atendimento na coleta de dados;

Ao Vitor de Moraes, Daniela Carla de Oliveira e à Maria Isabel Farias pelas informações e companheirismo;

À equipe da Unicentro pela liberação nos dois últimos anos para que eu pudesse me dedicar à pesquisa e à equipe do CNPq, pela liberação da bolsa nesse mesmo período.

À Equipe do Colégio Imperatriz e da Agrária: Telma Elisa Abib Leh, Annerose Gerber Staut; Tainá J. Ben; Simone Scherer Tomkiv; Leila Roberta Krause Stregge; Alisson Hoffman; Isolda Ducat; Leni Konig Schafer; Luciana Kukulcik, especialmente ao Luciano Andre Egewart, pela atenção, inteligência e profissionalismo ao me receber;

Ao Márcio de Sequeira pelos dados sobre Entre Rios;

À Vera Lucia de Souza do NRE de Loanda, pelos dados fornecidos;

Ao Amilton Vieira (meu cunhado) e Alexandra Claro pela ajuda com a produção de alguns materiais com imagens;

Ao Ariel José Pires e Carmem Lúcia Gomes de Salis, do Departamento de História da Unicentro pelo companheirismo e empréstimo de materiais preciosos para a pesquisa;

A todos que fizeram o exercício de leitura do texto parcial ou total, sugerindo correções e ampliações, especialmente aos componentes do Grupo Transformações do Mundo do Trabalho da UFSC, educadores das escolas itinerantes, integrantes da coordenação estadual do Coletivo de Educação do MST e direção do Colégio Imperatriz;

Ao Leandro Taffuri pela correção do texto;

À Eunice Guimarães pela tradução.

RESUMO

A tese faz uma análise de duas propostas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo. A primeira proposta é a das Escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, situadas em acampamentos no Paraná e a segunda é a do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, vinculado aos imigrantes suábios e à Cooperativa Agrária Agroindustrial e está situado na Colônia Vitória, Distrito de Entre Rios, município de Guarapuava/PR. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contempla estudo bibliográfico, documental e de campo (envolveu entrevistas e visitas a todas as escolas definidas como objetos de pesquisa, no decorrer dos anos de 2010, 2011 e 2012). A problemática da pesquisa sustenta-se na seguinte formulação: há um movimento histórico que provoca a emergência do MST e dos imigrantes suábios no estado do Paraná, como duas forças que emergem do mesmo contexto no interior da sociedade capitalista, mas que se constituem de forma desigual, nas estratégias de sobrevivência, de organização e de educação. Tal movimento expressa as contradições dessa sociedade, a oposição de classes, correlação de forças e também diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento e de organização da forma e do conteúdo escolar, bem como da luta pela emancipação da classe trabalhadora. Salientamos que nesse processo há um movimento de resistência que precisa ser potencializado, pois se opõe ao modelo de escola capitalista. O MST se apresenta como um dos sujeitos coletivos que tem realizado um esforço significativo, permeado de limites e contradições, para construir uma proposta educacional para a classe trabalhadora, que contribua para sua emancipação. Compreendemos que a escola do campo é espaço de disputa e contradição, é tática política na luta de classes, portanto, o controle social dessa escola, quando destinada à classe trabalhadora, deve estar nas mãos dela própria. O trabalho está organizado em três capítulos, intitulados: Contextualização sócio-histórica do movimento da classe trabalhadora na luta pela terra no Paraná; A materialidade das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina e Os fundamentos das propostas pedagógicas: a perspectiva do MST e a dos suábios.

Palavras-chave: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Imigrantes suábios. Educação do Campo. Classes sociais. Emancipação humana.

ABSTRACT

The thesis makes an analysis of two pedagogical schools developed in the country side. The first proposal is the itinerant Schools of the Landless Rural Workers Movement, located in camp places in Paraná and the second is the College Empress Dona Leopoldina, bounded to Swabians immigrants and the Agroindustrial Agrarian Cooperative and is located in Victoria Cologne, District of Entre Rios, Guarapuava / PR. The research, of qualitative approach includes bibliographic, documental and field ones (involving interviews and visits to all schools defined as research objects over the years 2010, 2011 and 2012). The research problem is based on the following formulation: there is a historical movement that causes the emergence of the MST and the Swabian immigrants in the state of Paraná, as two forces that emerge within the same context of capitalist society, but which are so uneven in coping strategies, organization and education. This movement expresses the contradictions of that society, the class antagonisms, the correlation of forces and also different possibilities of knowledge access and organization of education form and content as well as the struggle for the working class emancipation . We note that in this process there is a resisting movement that needs to be enhanced because it opposes to the capitalist model school. The MST is presented as a collective of individuals who have made a significant effort, riddled with contradictions and limits, to build up an educational proposal for the working class, that contributes to their emancipation. We understand that the school's field is a dipute of space and contradiction, it is political tactic in the class struggle, so the social control of the school, when aimed at the working class, must be in its own hands. The paper is organized into three chapters, titled: Background socio-historical movement of the working class in the struggle for land in Parana; Materiality of traveling schools of Paraná and the Empress Dona Leopoldina College and the pedagogical proposal fundamentals: the MST and the Swabians perspective.

Keywords: Movement of Landless Rural Workers (MST). Swabians Immigrants . Field Education. Social classes. Human emancipation.
Tradução feita por: Eunice Guimarães

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas Itinerantes do Paraná, criadas a partir de 2003 e situação em 2013	85
Quadro 2 – Distribuição de terras entre os suábios	97
Quadro 3 – Número de educandos matriculados nas Escolas Itinerantes em 2011 a 2013	125
Quadro 4 – Ciclos de formação humana	209
Quadro 5 – Competências, habilidades e bases tecnológicas.....	270

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (1984, em Cascavel).....	62
Figura 2 – Ocupação da Fazenda Pinhal Ralo.....	72
Figura 3 – Cooperativa Agrária Agroindustrial.....	101
Figura 4 – Localização das escolas pesquisadas	124
Figura 5 – Colégio Iraci Salete Strozak - entrada.....	127
Figura 6 – Escola Itinerante Oziel Alves - Frente da escola – salas de aula e refeitório	131
Figura 7 – Escola Itinerante Zumbi dos Palmares - Cada barraco é uma das salas de aula, organizadas em duas fileiras, ao fundo, o barraco onde fica a secretaria.....	134
Figura 8 – Visão parcial da EI Sementes do Amanhã (salas de aula e pátio central).....	138
Figura 9 – Vista parcial da EI Paulo Freire	141
Figura 10 – Entrada da EI Caminhos do Saber	144
Figura 11 – Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi - Crianças chegando à escola no período da manhã. Cada casa uma sala de aula; à direita, construção aberta é o Refeitório com cozinha	147
Figura 12 - Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira – educandos e educadores no tempo formatura	150
Figura 13 – Parte central do pátio da EI Carlos Marighella (nas laterais, sala de aula e outras dependências).....	152
Figura 14 – Vista parcial da EI Construtores do Futuro.....	155
Figura 15 – Vista parcial da EI Herdeiros da Luta de Porecatu	157
Figura 16 – Momento de formação continuada com educadores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas itinerantes	167
Figura 17 – Colégio Imperatriz Dona Leopoldina	173
Figura 18 – Quadro exposto na entrada do Colégio Imperatriz	176
Figura 19 – “O semeador”.....	177
Figura 20 – Esboço da auto-organização dos estudantes	227
Figura 21 – Luiz Carlos de Freitas (com parte do grupo de sistematização) e Roseli Salete Caldart (ao fundo, perto da janela)	

orientando os trabalhos para Construção dos Complexos de Estudo, em Curitiba	242
Figura 22 – Esboço da proposta dos Complexos de Estudo	245
Figura 23 – Cooperativa Agrária Agroindustrial e instituições coligadas	277
Figura 24 – Ciclo de gerenciamento	280

LISTA DE SIGLAS

AC – Acre

ACAP - Associação de Cooperação Agrícola dos Assentamentos do Paraná

AL – Alagoas

APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários

ASCP – Associação Comercial de São Paulo

BA – Bahia

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Mundial OU Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNDE – Banco Nacional do Desenvolvimento

BRDE - Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul

CPFL - Companhia Paulista de Energia Elétrica

CE – Ceará

CEE/PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná

CEPAL -Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNC – Confederação Nacional do Comércio

CODEPAR - Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná

CONCRAB - Confederação Nacional das Cooperativas da Reforma Agrária no Brasil

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

COPEL - Companhia Paranaense de Energia Elétrica CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DF – Distrito Federal

EI – Escola Itinerante

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ES – Espírito Santo

FCSP – Federação do Comércio de São Paulo

FDE - Fundo de Desenvolvimento Econômico

FGV – Fundação Getúlio Vargas

GO – Goiás

IBC – GERCA (Instituto Brasileiro do Café/Grupo Executivo de Recuperação Econômica da Cafeicultura)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Iterra - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

MA – Maranhão

MAST - Movimento dos Agricultores Sem Terra

Mastel - Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná

Masten – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná

Mastes – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná

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

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

MSO - Movimento Social Organizado

MSONT - Movimento Sonho da Terra

MSST - Movimento Social dos Sem Terra

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MT – Mato Grosso

MTB - Movimento dos Trabalhadores Rurais do Brasil

MTR - Movimento dos Trabalhadores Rurais

MTRSTP - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Paraná

MUT - Movimento Unidos pela Terra

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OAC - Organização Agrária Camponesa

OCDE - *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*

OTC - Organização dos Trabalhadores no Campo

PA – Pará

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PB – Paraíba
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PE – Pernambuco
PI – Piauí
RJ – Rio de Janeiro
RN – Rio Grande do Norte
RO – Rondônia
RR – Roraima
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SE – Sergipe
SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação/ Paraná
SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar
SP – São Paulo
SUPRA - Superintendência da Reforma Agrária
TO – Tocantins
UDR - União Democrática Ruralista
ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	35
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO MOVIMENTO DA CLASSE TRABALHADORA NA LUTA PELA TERRA NO PARANÁ	45
1.1.CORRELAÇÃO DE FORÇAS NA OCUPAÇÃO DAS TERRAS DO PARANÁ.....	46
1.1.1. O nascimento do MST e a criação das escolas itinerantes	55
1.1.2. A imigração dos suábios do Danúbio e a criação do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina	89
1.2.A CLASSE TRABALHADORA EM MOVIMENTO, O PAPEL DO ESTADO, A REFORMA AGRÁRIA E A PROPRIEDADE PRIVADA	104
CAPÍTULO II – A MATERIALIDADE DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ E DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA	123
2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ E DA ESCOLA-BASE IRACI SALETE STROZAK	124
2.1.1. Escolas itinerantes: a produção da vida e a escola	159
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA	173
2.2.1. Colégio Imperatriz: a produção da vida e a escola.....	180
2.3. OS LIMITES DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E OPERACIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS.....	182
CAPÍTULO III – OS FUNDAMENTOS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: A PERSPECTIVA DO MST E A DOS SUÁBIOS	187
3.1.CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ	187
3.1.1. A relação entre teoria e prática e a concepção de trabalho.....	195
3.1.2. A organização e a avaliação nas escolas: os ciclos, a área como princípio metodológico, o conselho participativo, o parecer descritivo e a gestão.....	206
3.1.3. De Paulo Freire a Pistrak.....	228

3.2.CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA	256
3.2.1. A relação teoria-prática.....	262
3.2.2.O construtivismo	263
3.2.3. A organização e a avaliação na escola: os projetos, a avaliação interna e externa, a pedagogia das competências e habilidades e a gestão	267
3.3 DIFERENTES PROJETOS SOCIAIS, DIFERENTES PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	287
CONSIDERAÇÕES FINAIS	309
REFERÊNCIAS.....	317
APÊNDICES	339
APÊNDICE 1 - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS (semi-estruturadas)	340
APÊNDICE 2 - ROTEIROS DOS QUESTIONÁRIOS	352
ANEXOS.....	355
ANEXO 1 – BANDEIRA E HINO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA.....	356
ANEXO 2 – LOCALIZAÇÃO DE ENTRE RIOS NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA/PR.....	357
ANEXO 3 - QUADROS QUE RETRATAM A SITUAÇÃO DA COOPERATIVA EM 2011	358
ANEXO 4 - NÚMERO DE EDUCANDOS/CURSOS ATENDIDOS NO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA EM 2011/2012	360
ANEXO 5 – MANIFESTO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS NO II SEMINÁRIO NACIONAL DAS ESCOLAS ITINERANTES DOS ACAMPAMENTOS DO MST	362
ANEXO 7 – RESOLUÇÃO 3922/10 DA SEED/PR	368
ANEXO 8 – PARECER CEE/CEB 117/10	369
ANEXO 9 – RESOLUÇÃO 614/2004.....	383
ANEXO 10 – PARECER 1012/03.....	384
ANEXO 11 – FOTOS DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK	389

ANEXO 12 - ESCOLA ITINERANTE OZIEL ALVES - ACAMPAMENTO CASA NOVA – CASCAVEL/PR	391
ANEXO 13 - ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES – ACAMPAMENTO 10. DE AGOSTO - CASCAVEL/PR.....	393
ANEXO 14 - ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ - ACAMPAMENTO CHICO MENDES – AGRO CAFEIEIRA – MATELÂNDIA/PR	397
ANEXO 15 – ESCOLA ITINERANTE PAULO FREIRE – ACAMPAMENTO REDUTO DE CARAGUATÁ – PAULA FREITAS/PR.....	400
ANEXO 16 - ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER - ACAMPAMENTO MAILA SABRINA - ORTIGUEIRA/PR	403
ANEXO 17 - ESCOLA “CIDINHA” OU ESCOLA ITINERANTE MARIA APARECIDA ROSIGNOL FRANCIOSI - ACAMPAMENTO ELI VIVE - LERROVILLE – LONDRINA/PR	406
ANEXO 18 - ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTA DE OLIVEIRA - ACAMPAMENTO COMPANHEIRO KENO - JACAREZINHO/PR	409
ANEXO 19 – ESCOLA ITINERANTE CARLOS MARIGHELLA – ACAMPAMENTO ELIAS GONÇALVES DE MEURA – GUAIRAÇÁ/PR.....	413
ANEXO 20 – ESCOLA ITINERANTE CONSTRUTORES DO FUTURO – ACAMPAMENTO 1º. DE SETEMBRO (PRÉ ASSENTAMENTO EGÍDIO BRUMETTO) – RIO BRANCO DO IVAÍ/PR	416
ANEXO 21 – ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU – ACAMPAMENTO HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU – PORECATU/PR.....	420
ANEXO 22 – COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA – DISTRITO DE ENTRE RIOS – GUARAPUAVA/PR.....	424
ANEXO 23 - MATRIZ CURRICULAR DO COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK E DAS ESCOLAS ITINERANTES LIGADAS A ELE EM 2012 – ENSINO FUNDAMENTAL.....	428

ANEXO 24 - MATRIZ CURRICULAR DO COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK E DAS ESCOLAS ITINERANTES LIGADAS A ELE EM 2012 – ENSINO MÉDIO.....	429
ANEXO 25 – MATRIZ CURRICULAR DO COLÉGIO ESTADUAL CENTRÃO E DA EI HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU EM 2012 – ENSINO FUNDAMENTAL.....	430
ANEXO 26 – PARECERES DESCRITIVOS COLETADOS NAS ESCOLAS ITINEREANTES	431
ANEXO 27 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA EM 2012.....	434
ANEXO 28 - MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA EM 2012.....	435
ANEXO 29 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (FORMAÇÃO GERAL) EM 2012 - COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA	436
ANEXO 30 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EM 2012 - COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA	437
ANEXO 31 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO EM 2012 - COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA	439
ANEXO 32 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA EM 2012 - COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA	441
ANEXO 33 – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE A HISTÓRIA DO MST NO PARANÁ.....	444
ANEXO 34 – MAPAS E FOTOS COM INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE A HISTÓRIA DOS SUÁBIOS DO DANÚBIO	446

INTRODUÇÃO

Mesmo nos momentos em que eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, uma atividade que raramente posso levar ao fim em direta associação com os outros, sou social, porque é como homem que realizo tal atividade. Não é só material de minha atividade – como também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como produto social. A minha própria existência é atividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo é para a sociedade que o produzo e com a consciência de agir como ser social.

(MARX, 2006, p. 140)

Esse estudo nasceu de uma motivação pessoal histórica, pois nos 37 anos dedicados à educação escolar, muitas inquietações me perseguiram. Minha postura diante dela foi ora de otimismo ingênuo, ora de descrença quase total e ora dialética, sendo capaz de perceber as contradições que a movem. Por volta de 2002, tive contato com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Acampamento Dorcelina Folador, em Cascavel, e pude perceber uma realidade que ainda não havia *enxergado*. Meus olhos se abriram para questões que antes não faziam parte das minhas angústias e reflexões. De lá para cá, o envolvimento foi crescendo a ponto de definir meu projeto de pesquisa e profissional.

Uma das primeiras preocupações foi sobre como manter a vigilância epistemológica no decorrer da pesquisa, no sentido de garantir a objetividade e o rigor das análises (RODRIGUES, 2010), evitando julgamentos tendenciosos, justamente por estar, como pesquisadora, envolvida com o trabalho realizado pelo MST. O esforço neste sentido foi significativo e trouxe um crescimento pessoal em relação ao método escolhido, o Materialismo Histórico Dialético, que levou a aprendizagens importantes, especialmente, no sentido de perceber mais as contradições presentes nos processos humanos. Processos estes, engendrados, em geral, para reproduzir o capital e que provocam movimentos e transformações nas diferentes classes sociais constituídas

nessa sociedade e, conseqüentemente, nos processos de educação. A partir desse entendimento, temos como pressuposto para nossa pesquisa a compreensão da educação e do trabalho como processos sócio-históricos, portanto, produzidos a partir das relações sociais, situadas no tempo e no espaço, frutos das necessidades humanas e que, atualmente, estão sob o sociometabolismo do capital, portanto, processos classistas e contraditórios (assim como o próprio capitalismo) e, se contraditórios, com elementos de positividade e negatividade na busca da emancipação humana. E ainda, que o novo se produz no interior do velho num processo de ruptura. A partir desses pressupostos, empenhamos esforços em buscar elementos para compreender como escolas do campo engendram uma educação classista.

Historicamente (e as estatísticas comprovam¹), aos sujeitos que vivem no campo, foi negado o acesso à escolarização e quando garantido, em geral, aconteceu/acontece em processos precarizados e esvaziados do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, em estruturas inadequadas com materiais insuficientes. Com a Constituição de 1988, pelo menos a questão do direito ao acesso e permanência foi pautado, indicando a necessidade de implementação e avaliação de políticas públicas mantidas pela União, pelos estados e municípios” (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012). As autoras afirmam que essa luta foi engendrada por movimentos sociais, sindicatos docentes, movimentos estudantis e outros segmentos organizados, inclusive por algumas universidades. Mesmo nas décadas seguintes, as condições de acesso e permanência, portanto, a universalização pelo menos da Educação Básica, não foram alteradas significativamente. Nos anos 1990, enquanto o MEC se articulava aos organismos internacionais (participando e adotando os compromissos feitos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia) para construir uma proposta de educação que reforçava o dualismo estrutural e buscava uma formação unilateral, formando recursos humanos para o capital, os movimentos sociais e outros segmentos organizados realizaram o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997² e, em 1998, em Luziânia (GO), a I Conferência

¹ Exemplo disso são os dados apresentados pelo DIEESE (2011), que

² Em 1998, o Ministério de Desenvolvimento Agrário criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – para atender as áreas de assentamentos de reforma agrária, preferencialmente, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e no Ensino Superior. O Ministério da Educação e Cultura criou um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do

Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, pautavam o que nomearam de ‘Educação do Campo’, postulando uma nova concepção de educação (buscando formação omnilateral, para e pelo trabalho, com estudo partindo das questões do campo, acessando o conhecimento produzido pela humanidade), com posicionamento político demarcado (luta pela emancipação da classe trabalhadora), com o protagonismo da classe trabalhadora e exigência de políticas públicas que garantissem acesso à escolarização em escolas públicas e de ‘qualidade’.

Caldart (2012), ao explicitar a categoria ‘Educação do Campo’ destaca algumas características: ela não é para e nem apenas com, mas dos camponeses; é pressão coletiva por políticas públicas; combina luta pela educação com outras lutas, como: luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho e outras; defende a especificidade dessa luta; considera a diversidade de seus sujeitos; nasce de questões práticas; é pensada a partir da realidade específica de seus sujeitos; considera a escola como mediação fundamental para apropriação e produção de conhecimentos; luta contra tutela política e pedagógica do Estado; os educadores têm papel relevante.

A pauta da Educação do Campo foi retomada e ratificada na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (nessa, a discussão foi ampliada para além da Educação Básica, daí a mudança no nome da Conferência). Percebemos nesse movimento todo, tanto a organização da classe trabalhadora como da classe dominante para construir e pautar políticas de educação no campo. Não há desinteresse por parte de nenhuma das classes, portanto, não há homogeneidade no processo, pelo contrário, há disputa por esse espaço, diferenças e contradição. Essa tese vem, justamente, contribuir para explicitar essas questões, tornando-se importante para compreender de forma mais profunda a educação no campo a partir do contexto político, econômico e social que faz emergir diferentes experiências.

Foi tomando esses entendimentos como ponto de partida, que se definiu a pesquisa a partir da análise de duas propostas pedagógicas³

Campo e está em fase de implantação uma Coordenação da Educação do Campo. (PARANÁ, 2005, p. 59).

³ No decorrer do trabalho, há uma extensão maior de informações e análises no que se refere ao MST, por dois motivos: a abrangência da pesquisa é maior (envolve um conjunto de doze escolas, dez acampamentos, dois assentamentos e contatos em treze municípios, incluindo Curitiba, onde estão as pessoas que coordenam o Coletivo Estadual de Educação e, portanto, tem um maior número de sujeitos envolvidos); o segundo motivo refere-se ao fato de existir um maior

desenvolvidas em escolas do campo e a escolha das escolas se deu a partir dos objetivos estabelecidos para a pesquisa, das características de cada proposta, do contexto no qual estão inseridas e por representarem dois movimentos citados na implementação de propostas de educação no campo. A primeira proposta é a das **Escolas itinerantes (EI) do MST no Paraná** (situadas em acampamentos), a saber: Oziel Alves e Zumbi dos Palmares (Cascavel), Sementes do Amanhã (Matelândia), Paulo Freire (Paula Freitas), Caminhos do Saber (Ortigueira), Maria Aparecida Rosignol Franciosi (Londrina), Valmir Motta de Oliveira (Jacarezinho), Carlos Marighella (Guairaçá), Construtores do Futuro (Rio Branco do Ivaí) e Herdeiros da Luta de Porecatu (Porecatu): que tiveram como escolas-base⁴ o Colégio Iraci Salete Strozak, situado no Assentamento Marcos Freire, Rio Bonito do Iguaçu/PR e o Colégio Centrão, situado no Assentamento Pontal do Tigre, Querência do Norte/PR. Foram criadas para atender os moradores dos acampamentos vinculados ao Movimento, tendo sua proposta pautada nos fundamentos da proposta do MST, atendendo a um total de 1006 educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, em 2012. As Escolas Itinerantes nasceram no contexto da luta do MST, entre o final dos anos 1990 e início do século XXI, especialmente no momento no qual a correlação de forças presentes, indicava a possibilidade de Reforma Agrária, havendo, portanto, uma ampliação no número de moradores dos acampamentos e, conseqüentemente a necessidade de atender aos mesmos em processos de educação formal.

A segunda proposta pesquisada foi a do **Colégio Imperatriz Dona Leopoldina** que está situado à Avenida Michael Moor, nº 2097, na Colônia Vitória, Distrito de Entre Rios, município de Guarapuava/PR. Foi criado para atender as necessidades educacionais dos imigrantes suábios⁵, tendo como mantenedora a Associação de Educação Agrícola Entre Rios e sua proposta está pautada nos mesmos princípios que regem a Cooperativa Agrária Agroindustrial, atendendo a

número de materiais produzidos sobre o Movimento. Não se trata, portanto, de priorizar ou valorizar uma proposta em detrimento da outra.

⁴ Escola responsável em arquivar os documentos das escolas itinerantes, bem como orientá-las pedagogicamente.

⁵ Segundo Gora (2010, p. 25), “os suábios do Danúbio são, de maneira geral, povos de etnia e cultura germânicas que ocuparam o sudoeste e o oeste da Europa (hoje Alemanha)” que emigraram, segundo o autor, no século XVIII, para a parte sudeste da Europa (hoje Croácia, Sérvia, Romênia e Hungria, entre outros locais). Nos anos 1950 vieram para Guarapuava.

467 educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, em 2012. O Colégio nasceu, nos anos 1950, em consequência da combinação entre os processos de imigração e os de colonização propostos pelos governos da época, que fazia parte das estratégias para o projeto de desenvolvimento nacional, marcado pela modernização conservadora⁶ da agricultura.

A problemática na qual está implícita a tese que defendemos se expressa na seguinte formulação: há um movimento histórico que provoca a emergência do MST e dos imigrantes suábios no estado do Paraná, como duas forças que emergem do mesmo contexto no interior da sociedade capitalista, mas que se constituem de forma desigual, nas estratégias de sobrevivência, de organização e de educação. Tal movimento expressa as contradições dessa sociedade, a oposição de classes, correlação de forças e também diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento e de organização da forma e do conteúdo escolar, bem como da luta pela emancipação da classe trabalhadora. Salientamos que nesse processo há um movimento de resistência que precisa ser potencializado, pois se opõe ao modelo de escola capitalista. O MST se apresenta como um dos sujeitos coletivos que tem realizado um esforço significativo, mesmo que, com limites e contradições, para construir uma proposta educacional para a classe trabalhadora, que contribua para sua emancipação. Entendemos assim, e defendemos que a escola do campo é espaço de disputa e contradição, é tática política na luta de classes, portanto, nesse sentido, o controle social dessa escola, quando destinada à classe trabalhadora, deve estar nas mãos dela própria.

Estabelecemos como objetivos: identificar as forças que estão em luta no campo do Paraná e como emergem da correlação dessas forças o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e os imigrantes suábios; explicitar como e quais motivos levaram o MST e a Cooperativa Agrária Agroindustrial, nesse contexto, a criar suas escolas; caracterizar o contexto sócio-histórico no qual estão inseridas as escolas itinerantes e o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina e indicar quais elementos limitam ou potencializam a implementação das suas propostas pedagógicas; explicitar os fundamentos teórico-metodológicos que caracterizam as propostas pedagógicas das referidas escolas; analisar o caráter de classe das mesmas; observar os aspectos em comum entre as duas propostas e o que as diferencia, bem como suas potencialidades na busca da emancipação humana.

⁶ Ver Silva (1999)

A pesquisa, de abordagem qualitativa, contemplou estudo bibliográfico, documental e de campo. Os procedimentos metodológicos utilizados foram:

a) levantamento de referências bibliográficas que abordam as questões relacionadas com o tema da pesquisa, análise e sistematização do conteúdo dessas referências. Algumas categorias tiveram centralidade nesse processo: **campo** (OLIVEIRA, 2001; PRADO JÚNIOR, 1979; GERMER, 2002 E 2009; GORA, 2010; GOMES, 2009; LICHTENBERGER, 1998; WOOD, 1999; BRUNELO, 2009 e outros), **educação** (KUENZER, 1999 E 2002; LEHER, s/d; MACHADO, 1999; ACILINO, 2010; FERRETTI, 2002; FIOD, 1990 E 2012; FREIRE, 1981 E 2005; FRIGOTTO, 2003; CALDART, 2008 E 2010; CAMINI, 1998 E 2009; AUED E FIOD, 2002; DALMAGRO, 2002; MST, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e outros); **trabalho** (MARX, 2001, 2006 E 2008; MARX E ENGELS, 1991 e 2012; LUKÁCS, 2003; SHULGIN, 1971; PARO, 1999; PISTRAK, 2003 e outros) e **classe** (MILIBAND, 1999; MARX, 2001, 2006 E 2008; MARX E ENGELS, 1991 e 2012; THOMPSON, 1987 e outros).

b) análise documental nas escolas envolvidas, especialmente aqueles que apresentavam elementos da proposta pedagógica, como: Projeto Político Pedagógico, Regulamento Interno, planos de trabalho dos educadores, registros da memória do processo educativo da instituição, inventários do contexto das escolas (no caso do Colégio Iraci Salete Strozak e das itinerantes) e outros de época, como o *Jornal Sem Terra* (1986 a 1989) e arquivos da Secretaria do MST em Curitiba/PR;

c) realização de pesquisa de campo que envolveu entrevistas e visitas a todas as escolas definidas como objetos de pesquisa, no decorrer dos anos de 2010, 2011 e 2012. As visitas tiveram como objetivo: documentar a realidade das escolas, por meio de fotografias (apresentadas no texto e nos anexos); realizar entrevistas⁷; coletar documentos e acompanhar atividades realizadas nas mesmas. As entrevistas foram num total de cinquenta e duas, sendo quarenta e cinco com pessoas envolvidas com as escolas itinerantes: coordenadores, lideranças dos acampamentos onde estão situadas as escolas itinerantes, coordenadores do processo de elaboração da proposta dos complexos⁸

⁷ Só foram identificados no texto os entrevistados que autorizaram o uso do nome, os demais são apresentados pelas funções/atividades que realizam.

⁸ Proposta curricular implementada de forma experimental em escolas do MST no Paraná, a partir de 2013, que teve como referência principal a proposta

para as escolas itinerantes, coordenadores do Coletivo Estadual de Educação do MST, com pais de educandos, com educadores das escolas, acompanhante da implementação da proposta dos Ciclos de Formação Humana, com vice-diretora e ex-diretora do Colégio Iraci Salete Strozak; e sete entrevistas com pessoas envolvidas com o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina: assessora pedagógica; ex-diretora e diretor atual, com encarregados pela coordenação do processo da gestão de qualidade total, com educadores. Posteriormente, foi feita análise e sistematização das informações coletadas;

d) organização de um diário de campo – durante e após cada visita foi feito um registro detalhado do que vimos, ouvimos, percebemos com o objetivo de registrar impressões imediatas que ficaram armazenadas para análises posteriores e mais amadurecidas, na perspectiva de superar a pseudoconcreticidade⁹;

e) aplicação de três questionários, em 2012: com o coordenador da educação do campo na SEED/PR (de 2009 a 2010), com integrante da equipe de educação do campo da SEED, do governo Requião, que permaneceu na equipe, no primeiro ano do governo Richa e com a técnica-pedagógica responsável pelo atendimento (administrativo e pedagógico) das escolas itinerantes (2007 a 2011);

f) participação nos encontros de formação continuada com educadores de escolas itinerantes e nos encontros realizados para construção da proposta dos Complexos de Estudo (2010 a 2012), com registro sistemático da memória dos mesmos.

Durante todo processo de pesquisa, especialmente em relação às escolas itinerantes, o sentimento de provisoriedade estava presente e isso exigiu revisões do texto até o último momento da sistematização. Esta provisoriedade foi consequência, principalmente, da natureza itinerante dessas escolas e da rotatividade das pessoas nos locais onde estas estão inseridas, tanto no acampamento como na escola. A coleta de dados foi fundamental para sairmos da aparência do objeto e só foi possível por dois motivos: ter encontrado abertura nas equipes das escolas itinerantes e do Colégio Imperatriz, que se mostraram, inclusive, interessados na reflexão sobre o processo educativo proposto, no olhar

desenvolvida na URSS, no início do século XX, a partir de um trabalho coordenado por Pistrak, como veremos no capítulo III.

⁹ Kosik (1989) entende que pseudoconcreticidade é uma fetichista e aparente objetividade do fenômeno, que se opõe ao conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do mesmo, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social.

externo sobre ele; e por ser bolsista CNPq a partir de 2011 (o que viabilizou todas as viagens, aquisição de materiais e outras necessidades). A versão preliminar foi colocada à prova, por meio da leitura parcial ou completa feita por alguns sujeitos envolvidos na pesquisa, por integrantes do Núcleo de estudos Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC) e pela banca de qualificação, que muito contribuíram para a construção da versão final.

Não temos intenção de fazer um estudo comparativo, apesar de indicarmos a análise de duas propostas de escolas do campo, como objeto da pesquisa. Nosso objetivo é a análise de duas propostas pedagógicas que expressam diferentes formas de organização da vida e do trabalho no campo, particularmente no estado do Paraná. Assim, a intenção é realizar um processo de estudo de casos exemplares, ou seja, analisar duas propostas explicitando seus fundamentos e o contexto no qual foram produzidas, tendo como base comum de análise as tensões produzidas no âmbito da educação no processo da luta de classes. Sendo duas propostas diferentes nos fornecerão elementos diferenciados para percebermos a educação no campo como espaço de contradição, como instrumento utilizado e produzido com diferentes intencionalidades no processo social.

O trabalho foi organizado e apresentado em três capítulos. No Capítulo I, intitulado “Contextualização sócio-histórica do movimento da classe trabalhadora na luta pela terra no Paraná”, apresentamos o processo histórico de ocupação do campo no Paraná, explicitando as forças que estão em luta, do qual emergiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a imigração suábica no distrito de Entre Rios (Guarapuava/PR). Tanto um como outro são expressão do movimento do capital que explora e expulsa trabalhadores para se reproduzir, portanto, fruto do processo de concentração fundiária, de modernização conservadora da agricultura, de emprego e subemprego, processo este articulado com a cumplicidade do Estado que revela seu caráter classista. Também apresentamos os motivos que levaram os dois grupos de trabalhadores em questão, a criar, nesse contexto, diferentes propostas educacionais sustentadas por diferentes concepções de sociedade e de ser humano e que apresentam seus determinantes na materialidade produzida nesse movimento histórico.

No Capítulo II, denominado “A materialidade das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina”, caracterizamos o contexto sócio-histórico no qual estão inseridas as escolas itinerantes e o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina e indicamos quais elementos estão presentes no mesmo, que limitam ou

potencializam a implementação das suas propostas pedagógicas. Há nesse capítulo um esforço em explicitar os espaços nos quais as escolas estão inseridas, como espaços de produção da vida e de trabalho, os quais contêm elementos estruturantes das propostas pedagógicas em questão.

Por sua vez, no Capítulo III, intitulado “Os fundamentos das propostas pedagógicas: a perspectiva do MST e a dos suábios”, apresentamos os elementos que caracterizam as propostas das escolas itinerantes e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, com o objetivo de explicitar os fundamentos e a forma como a proposta é implementada e, conseqüentemente, as contradições das mesmas ao se colocar a serviço de diferentes classes sociais. Num primeiro momento, destacamos a proposta das escolas itinerantes, orientada pela perspectiva do MST, que estão vivendo um processo de transição curricular, ou seja, da proposta freireana para a dos Complexos de Estudo e a seguir, a proposta do Colégio Imperatriz que carrega, explicitamente, elementos da perspectiva empresarial. Nesse capítulo sintetizamos elementos importantes para evidenciar não só o caráter de classe dessas propostas, mas também a escola enquanto espaço de disputa e contradição.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO MOVIMENTO DA CLASSE TRABALHADORA NA LUTA PELA TERRA NO PARANÁ

É no terreno da luta social em que aquela oposição (entre grandes proprietários e massa trabalhadora) se manifesta, que a Reforma Agrária deve ser colocada. (PRADO JUNIOR, 1979)

Por entendermos que não há neutralidade no processo educativo, pois ele é definido a partir de interesses sociais, econômicos, étnicos, religiosos, políticos e que, estando inserido na sociedade capitalista, inevitavelmente tem a marca de ‘classe’, construímos esse capítulo com o objetivo de apresentar o processo histórico de ocupação do campo no Paraná, explicitando as forças que estão em luta, do qual emergiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a imigração suábica no distrito de Entre Rios (Guarapuava/PR), processos que deram origem às propostas educacionais/escolares que estão sendo analisadas nessa pesquisa. Esse capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos uma contextualização do Paraná, a partir dos anos 1950, pois, os tomamos como ponto de partida para analisar tanto a trajetória do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no Paraná, quanto a dos imigrantes suábicos do distrito de Entre Rios (Guarapuava/PR). A escolha dos anos 1950 como ponto de partida se deu por dois motivos: a vinda dos suábicos para o distrito de Entre Rios ocorreu em 1951 e a criação das Ligas Camponesas (antecessoras do MST no processo de luta pela terra), também nos anos 1950, ainda que os antecedentes do MST estejam presentes também nas anteriores lutas históricas dos trabalhadores do campo. Na segunda parte, fazemos a contextualização histórica dos diferentes movimentos que definiram os fundamentos e os objetivos da proposta do MST para as escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. De um lado, a classe trabalhadora que tenta resistir a esse movimento, mas apesar disso, tem avançado lenta e limitadamente e, por vezes, também absorvendo os imperativos do mercado, porém, sem modificar sua condição de classe, e do outro lado, a classe trabalhadora que incorporou esses imperativos tornando-se, em parte, burguesia agrária. Explicitamos a luta de classes presente no campo, onde as escolas em questão estão inseridas, na intenção de compreender as questões do campo e da educação no/do campo. Esses

movimentos da classe trabalhadora implicam na defesa de um projeto de sociedade que define o projeto de educação proposto por um ou outro sujeito coletivo.

As escolas em questão estão localizadas no estado do Paraná, que tem sido palco de muitas lutas e que, nas últimas décadas, apesar disso, tem apresentado mudanças muito pequenas na estrutura fundiária e as alterações quantitativas indicam o caminho da concentração da propriedade da terra. Segundo o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2006, o número de estabelecimentos no estado passou, de 1970 a 2006, de 554.488 para 373.238, e a área ocupada pelos mesmos, passou de, 14.625.530 para 17.568.089 hectares, ou seja, houve um aumento na área, mas uma diminuição no número de propriedades. O Paraná foi o estado brasileiro em que mais se diminuiu o número de pessoas ocupadas no campo. Em 1970 eram 1.981.471, passando em 2006 para 1.097.438 de pessoas (dessas, 868.774 com laços de parentesco com o produtor e 228.664, sem laços de parentesco). Quanto à ocupação das áreas, em 2006, 8.090.963 de hectares estavam ocupadas pelas lavouras; 5.735.095 hectares por pastagens e 3.172.889 hectares por matas e florestas.

Esses dados chamam nossa atenção e nos provocam a buscar as raízes desse atual estado de coisas em relação ao campo do Paraná, pois expressam o movimento feito atualmente para reproduzir o capital, provocando uma correlação de forças que expressa o confronto de classes, principalmente, pelo processo de concentração de terras, portanto, de apropriação do principal meio de produção no campo, por uma minoria.

1.1.CORRELAÇÃO DE FORÇAS NA OCUPAÇÃO DAS TERRAS DO PARANÁ

A ocupação das terras do Paraná expressa o movimento da classe dominante, na busca da expansão das suas propriedades, da produção da riqueza e do seu poder e da classe trabalhadora, na busca da sua reprodução e das condições para tal, em diferentes momentos históricos, que revelam o embate de classes em todos eles. O processo inicial de colonização do Paraná é resultado de um projeto colonizador articulado, principalmente, pelos espanhóis e pela coroa de Portugal, objetivando a expansão dos seus domínios. Isso ocorreu num processo de tensão com os nativos que aqui já estavam instalados e produziam sua vida, que

foram expropriados de suas terras e estas doadas como sesmarias¹⁰ aos invasores portugueses. Isso indica que o processo de colonização tem na sua base a constituição do latifúndio. Várias expedições foram organizadas para ocupação das terras do estado. Esse movimento foi lento nos séculos XVI e XVII, mas se intensificou nos séculos XVIII e XIX. Nesse processo, os nativos foram dizimados e escravizados.

No século XIX, também foi intenso no Paraná o processo de escravização dos negros. Num primeiro momento, o que atraiu os invasores foi a descoberta de ouro e a partir dela foram criados os primeiros povoados. A necessidade de transporte levou a outras atividades, especialmente da pecuária e produção de alimentos. A pecuária foi forte, naquele momento, pois exigia menor força-de-trabalho. A partir do século XIX, também ganhou importância a produção de erva-mate, a exploração da madeira, do café e de outros produtos agrícolas (trigo, milho, algodão, soja e outros), bem como o processo de imigração, especialmente de europeus. Nesse período, em 1853, o estado passou a ser Província do Paraná, desvinculando-se de São Paulo. Todo esse processo não foi feito sem conflitos. A apropriação das terras pela classe dominante provocou reação dos nativos, dos escravos negros, dos posseiros, de parte dos imigrantes e outros, portanto, muitos foram os conflitos desencadeados, que não permaneceram nos séculos passados, tiveram sequência no século XX e se prorrogam aos dias atuais (WACHOVICZ, 2001; GOMES, 2009; MARTINS, 1995; BALHANA, MACHADO E WESTPHALEN, 1969).

O processo indicado adentra o período dos fatos e questões que nos propusemos a discutir. Entre os anos 1950 e 1960¹¹ os acontecimentos que se desenrolavam no Paraná¹² acompanhavam, de

¹⁰ O tamanho de uma sesmaria era de cinco mil e quatrocentos alqueires (alqueire paulista equivale a 24.200 m²) (GOMES, 2009).

¹¹ Entre os anos 1950 e 1960 foram presidentes do Brasil: Getúlio Vargas (1951-1954); Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos terminaram o mandato de Getúlio; Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), Jânio da Silva Quadros (1961), sucedido por João Goulart (1961-1964); seguidos pelos governos militares de Castelo Branco (1964-1967), Costa e Silva (1967-1969) e Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) (COTRIM, 1999).

¹² Entre 1950 e 1960 tivemos no governo do Paraná: Bento Munhoz da Rocha Netto (1951-1955); Antônio Anfbelle (1955); Adolpho de Oliveira Franco (1955-1956); Moysés Lupion de Troya (1956-1961); Guataçara Borba Carneiro (1961-1961); Ney Aminthas de Barros Braga (1961-1965); Algacyr Guimarães (1965-1966); Paulo Cruz Pimentel (1966-1971) (Relação disponível em http://www.potyguar.com.br/parana/index_arquivos/governadores.htm).

certa forma, os desencadeados em âmbito nacional. Nesse período, o Estado passou a assumir um papel de destaque na promoção do desenvolvimento econômico e social (PARANÁ, 2002).

Segundo Fonseca (2009), quando Getúlio Dornelles Vargas retornou ao governo brasileiro, para o seu segundo mandato, deparou-se com um novo contexto: de valorização real do cruzeiro e escassez de moedas conversíveis; crescimento da inflação (medida pelo Índice de Preços ao Consumidor do Rio de Janeiro, praticamente triplicara em dois anos: de 3,4% em 1948 para 9,4% em 1950); congelamento do salário mínimo durante todo o governo Dutra; retração do comércio mundial devido à Guerra da Coréia e crise internacional na indústria têxtil de algodão (segundo item da pauta de exportações) e outros. Segundo o autor, na Campanha eleitoral, Vargas defendia a necessidade de crescimento acelerado para o país que deveria estar voltado para a modernização do setor primário e à industrialização, o que exigia investimentos públicos e privados. Esse projeto foi chamado, mais tarde, de Nacional-Desenvolvimentismo. Como Getúlio Vargas morreu antes de terminar o mandato, concluíram o seu período de governo: João Fernandes Campos Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos¹³. Após esse governo, assumiu Juscelino Kubitschek, que entrou para a história com o famoso lema “Cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo”. Segundo Linhares (1990), nesse governo foi feito um plano de metas cujo foco era energia, transporte, indústria pesada e alimentação. Tanto no Governo Vargas (1951-1954) como no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), havia uma preocupação com o desenvolvimento do país, e, conseqüentemente, sua modernização, mas sob diferentes perspectivas.

No início dos anos 1960, o debate sobre o desenvolvimento¹⁴ do país estava acirrado, mas já vinha dos anos 1950, e havia várias posições sobre o seu encaminhamento. Bielschowski (2004) destaca como elementos importantes dos debates e que provocavam as maiores tensões: intervenção ou não do Estado; submissão às regras do mercado; ênfase na industrialização; modernização da agricultura; absorção de capital estrangeiro e reforma agrária¹⁵. Quanto à última questão, o autor, afirma que as diferentes correntes do pensamento econômico

¹³ Governaram o país de agosto de 1954 a janeiro de 1956.

¹⁴ Ver Bielschowski (2004) e Fonseca (2004).

¹⁵ Para analisar essas questões no que se refere ao Brasil, ver Silva (1971), na obra *A Reforma Agrária no Brasil*, na qual o autor apresenta elementos sobre o papel da RA no desenvolvimento brasileiro.

posicionavam-se da seguinte forma: a corrente neoliberal era contrária; a desenvolvimentista do setor público (não nacionalista) se omitia; a desenvolvimentista do setor privado defendia uma reforma limitada; a desenvolvimentista do setor público (nacionalista) era favorável e Ignácio Rangel (pensamento independente) defendia a tese da dualidade, considerava que aquele não era o momento, pois o enfrentamento ao imperialismo era mais urgente. A corrente socialista, representada, principalmente, pelos intelectuais do PCB (Partido Comunista Brasileiro), teve papel importante junto às Ligas Camponesas e defendia a Reforma Agrária.

O Paraná se articulava ao projeto de desenvolvimento, proposto pelo governo federal, já nos períodos anteriores, principalmente a partir dos anos 1940, especialmente por meio de vários processos de colonização. Enquanto em âmbito nacional o foco do projeto desenvolvimentista era a industrialização, no Paraná, ao menos num primeiro momento, era a ocupação do território. Nos anos 1950, a “tônica do progresso e do crescimento estava fortemente relacionada ao incentivo da ocupação das terras férteis do norte [...], oeste e sudoeste do estado” (PARANÁ, 2002, p. 18).

É importante percebermos, nesse contexto, que o processo que provocou o movimento da classe trabalhadora em diferentes direções, aparentemente, no Paraná, vai na contramão do que estava acontecendo no Brasil. Porém, uma análise mais atenta permite reconhecer que cada estado, ao encaminhar-se na sua especificidade, contribuiu para um processo mais amplo de reestruturação do capital, que teve consequências humanas desastrosas. É interessante perceber que nesse período, tanto no Brasil, quanto no Paraná, houve uma reorganização da produção também no campo, que se caracterizou, segundo Sorj (1980) pela modernização da produção agrícola; pela concentração das terras nas mãos de poucos; pela integração entre indústria e agricultura, mas num processo de submissão da última à primeira, comandado pelo complexo agroindustrial (liderado pelo capital estrangeiro¹⁶); pela ação de um Estado (também controlado pelo capital estrangeiro) que expressa seu caráter de classe, vinculado à classe dominante. Isso gerou uma correlação de forças entre as classes que estavam envolvidas nesse

¹⁶ Sorj (1980) indica que os maiores empreendimentos agroindustriais que vieram para o Brasil, especialmente nos anos 1970 foram VERAGRO (50% capital estrangeiro); CAMPBELL SOUP (capital estrangeiro); MONTE BELO S.A (40% capital estrangeiro), AGRIVALE (40% capital estrangeiro), CIA DE CIGARROS SOUZA CRUZ S.A (capital estrangeiro).

processo e, conforme o autor (1980, p. 12), “um novo campo de valorização do capital”. Esse processo que expulsou o trabalhador do campo também gerou um exército de reserva na cidade que se submeteu a salários muito baixos, favorecendo a indústria no sentido de produzir mais-valia. Para o autor, também houve a valorização da terra que estava aliada às dificuldades de sustento com a renda no campo, o que provocou a venda dos estabelecimentos menores para os maiores.

De acordo com Magalhães Filho (2006), dos anos 1950 para os 1960 houve um aumento enorme da população do Paraná, que saltou de 2,1 milhões para 4,3 milhões e um dos fatores responsáveis foi justamente o processo migratório, estimulado, principalmente, pelo governo Munhoz da Rocha, apoiado pelo governo Vargas. Gregory (2008) avalia esse aumento, também a partir do entendimento que os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, principalmente a partir dos anos 1940, expulsavam os imigrantes, pois não disponibilizavam terras para os mesmos, obrigando-os a dividir lotes ou trabalhar nas fábricas¹⁷. Nesse processo, o Paraná agia como estado receptor, acolhendo os imigrantes e incentivando a colonização. Para cuidar dessas questões, em 1947, foi criada a Fundação Paranaense de Imigração e Colonização, por meio do Decreto-Lei nº 646 de 20/06/47 (GREGORY, 2008) e a Fundação de Assistência ao Trabalhador Rural (1951) (PARANÁ, 2002). Entre os anos 1950 e 1960 outras ações foram desencadeadas no sentido de viabilizar o projeto de desenvolvimento do Paraná: execução de um plano rodoviário estratégico (com a construção de várias Rodovias: do Café, dos Cereais, do Mate, do Trigo, da Madeira e dos Minérios), criação da Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL), fortalecimento do Banestado, criação do Fundo de Desenvolvimento Econômico (FDE), administrado pela Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná (CODEPAR, transformada mais tarde em BADEP) (PARANÁ, 2002).

Vários foram os processos de colonização organizados por diferentes colonizadoras¹⁸, que pagavam valores simbólicos pelas terras,

¹⁷ Aued e Fiod (2002), ao estudar as origens dos movimentos sociais em Santa Catarina e relacioná-las ao processo migratório, afirmam que “os imigrantes transformados em colonos, impossibilitados de viverem do trabalho realizado para si mesmos em suas terras, buscam o assalariamento nas empresas fundadas pelos seus conterrâneos” (p. 29).

¹⁸ Esses processos, realizados entre 1930 e 1960, contribuíram para a expansão das fronteiras agrícolas do estado: no norte, a Companhia de Terras Norte do Paraná e a Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná; no oeste, Industrial

pois o interesse do governo era o povoamento e a expansão das fronteiras agrícolas. Havia nesse processo de colonização um casamento entre interesses das colonizadoras, dos empresários, do governo no projeto de desenvolvimentismo já presente nos anos 1950 e dos imigrantes (GREGORY, 2008). O governo precisou se organizar para poder exercer uma ação direta, segundo Gregory (2008), para planejar “obras públicas que absorvessem mão-de-obra, investindo na infraestrutura viária, energética, auxiliando na proteção com sementes, máquinas, investigação técnico-científica” (Idem, p. 74). O governo Bento Munhoz da Rocha Netto, por meio da Divisão de Imigração da Secretaria da Agricultura fazia uma seleção dos imigrantes. Nesse mesmo governo foi criado um serviço de Publicidade agrícola que envolveu a criação de “23 emissoras de rádio e 15 jornais para divulgar notícias da agricultura e da pecuária a fim de tornar o Estado conhecido em outras unidades da federação” (id, ibidem). Os imigrantes representavam para a economia paranaense a chegada de força-de-trabalho mais qualificada.

Eles seriam portadores das aptidões necessárias para desenvolver as fronteiras agrícolas. Eles seriam os braços para a lavoura e eram vistos como os produtores apropriados para o projeto de desenvolvimento do Paraná que implicava na inserção da economia do Estado na economia brasileira. Eles trariam o domínio técnico, os equipamentos e o capital inicial necessários. Teriam iniciativas aliadas à experiência colonial (GREGORY, 2008, p. 75).

Nesse período, o incentivo maior não era para a indústria. O Paraná era responsável, em 1949, por 6,75% da renda agropecuária brasileira, que em 1959 passou para 11,64 e, em 1975, para 16,90%. Nesse mesmo período, o estado era responsável por apenas 2,75% da renda do setor industrial brasileiro que passou, em 1959, para 3,04 e, em 1975 para 3,98% . O estado também viveu uma super safra de café (entre 1959 e 1960 chegou a produzir 20,6 milhões de sacas), sob a

Madeira Colonizadora Rio Paraná S/A (conhecida como Colonizadora “MARIPÁ”); a Pinho e Terras com as seções Piquiri, Céu Azul, Porto Mendes, Lopeí, a Industrial Agrícola Bento Gonçalves Ltda, a Colonizadora Gaúcha Ltda., a Colonizadora Matelândia Ltda., a Colonizadora Criciúma Ltda e outras (HIRANO, 2008; PEREIRA, 2008; GREGORY, 2008).

direção da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná¹⁹, gerando uma grande crise no setor (MAGALHÃES FILHO, 2006).

De certa maneira, os processos de colonização arquitetados pelo governo e pelas colonizadoras, estavam vinculados ao projeto de desenvolvimento, mas também eram uma forma de enfrentamento aos conflitos gerados na luta pela terra, feita nesse período, especialmente pelos posseiros, organizada pelas Ligas Camponesas, nos anos 1950 e por diversos movimentos sociais, mais tarde, especialmente o MST. Para combater os conflitos, de 1945 a 1964, por exemplo, a Delegacia de Ordem Política Social do Paraná (criada pela Lei 177 em 05/03/1937) tinha como foco reprimir os movimentos sociais e o Partido Comunista Brasileiro, que estavam vinculados a muitos sindicatos rurais no estado (BRUNELO, 2009).

Nesse período, Sorj (1980) indica que havia uma fraqueza dos movimentos sociais camponeses no Brasil provocada pelos seguintes fatores: dispersão física e processo da terra descentralizado, limitando comunicação e organização de resistência coletiva; existência das fronteiras agrícolas que permitiam canalizar os excedentes populacionais; inexistência histórica de um campesinato autônomo e em luta. Acrescentamos a esses, as questões implícitas no processo de reorganização da produção, que expulsou o trabalhador do campo, portanto, ausente para fazer a luta no mesmo. Tais questões também podem explicar a dificuldade dos movimentos no Paraná. Com o golpe de 1964, houve uma resposta imediata do Estado que impôs uma violenta política de repressão aos movimentos. O autor também indica que o movimento cooperativo, dos anos 1950 aos anos 1970, foi instrumento de integração e de controle dos pequenos proprietários e tinha caráter econômico (centralização da produção e do apoio técnico e assistência social, disciplinamento e controle do uso de crédito público e centralização) e ideológico (cooperativa apresentada como solução dos problemas dos pequenos proprietários). Nesse período, o Estado tutelava as cooperativas. Explicita ainda, que o próprio movimento sindicalista, em parte, foi dominado pelo Estado. Exemplo disso, segundo ele, foi a subordinação da CONTAG ao Estado e o empoderamento que o mesmo deu à CNA (Confederação Nacional da Agricultura), que era o órgão patronal da agricultura, que ocupava lugar na maior parte das comissões governamentais e que representava o governo em vários organismos internacionais.

¹⁹ Ver Hirano (2008).

Por causa da crise política nacional, no início dos anos 1960, houve retração das atividades produtivas por falta de crédito, pois havia dependência em relação aos órgãos nacionais, como o Instituto Brasileiro do Café, Instituto Nacional do Mate, Instituto Nacional do Pinho e outros. Nos anos 1960, os governos de Ney Amintas de Barros Braga (1961-1965) e Paulo Cruz Pimentel (1966-1971), a política do desenvolvimento econômico centrou-se na diversificação da agricultura e no incentivo à industrialização. Nos governos Parigot de Souza (1971-1973), Emílio Gomes (1973-1975) e Jayme Canet Junior (1975-1979), o Paraná se incorporou ao processo de desenvolvimento nacional de forma diferenciada, colocando a eficiência técnica acima da política, aprofundando o entrosamento com a iniciativa privada, investindo na modernização agrícola e agroindustrial e na diversificação da produção. Nesse período, fortaleceu-se a vocação agrícola do estado (PARANÁ, 2002), sem, no entanto, desarticulá-la do processo de industrialização.

Quando eram discutidas pelos representantes do Estado, as questões do campo tomavam caráter técnico e deixavam de ser encaradas como questão social (SORJ, 1980) e os investimentos eram direcionados a projetos-impacto. Esse encaminhamento criava uma aparência de neutralidade do Estado e expressava sua boa vontade na busca de soluções, também imprimindo-lhe um caráter de modernização, pois, indicava a busca de alternativas para acompanhar o progresso. Por outro lado, relativizava as questões sociais, encobrendo os conflitos.

Há, segundo Sorj (1980), nas primeiras décadas da segunda metade do século XX, uma negação das propostas que provocassem modificação na estrutura fundiária, porém, ações de Reforma Agrária parcial, institucionalizando o processo de colonização. Esse processo atendeu a uma parte da classe trabalhadora, que se conformou ao capital, e a reação de outra parte da classe trabalhadora que, mesmo agindo nos limites do capitalismo, não se conformou com ele. Isso se explicita claramente no processo feito por parte dos imigrantes suábios que colonizaram o distrito de Entre Rios e pelos integrantes do MST que se contrapuseram às ações do Estado. O autor indica que não fazer uma Reforma Agrária que modificasse a estrutura fundiária e fortalecer uma camada de camponeses, não era tendência apenas do Brasil (nem do Paraná), mas da América Latina. Explica que

O fortalecimento de uma camada de camponeses (necessariamente pequena dada a relação entre oferta de terras, número de minifundistas, “pacote

tecnológico” e recursos oferecidos) é de fato uma tendência dominante em vários países latino-americanos. Seja na Colômbia, no Equador ou na Bolívia, o Banco Mundial, com o apoio dos grupos dominantes locais, está promovendo o “fortalecimento da pequena produção”, que visa a criação de um estrato de pequenos produtores capitalizados orientados especialmente para o mercado interno (Idem, p. 75).

Nesse período, o Estado empenhou esforços tanto no processo de integração como no processo de combate à luta dos trabalhadores do campo. Podemos perceber, a partir desses fatos, que as décadas de 1950, 1960 e 1970 se caracterizaram no Paraná por um processo de ocupação/concentração de terras, modernização conservadora da agricultura submetida à indústria por meio da organização de grandes complexos agroindustriais, por uma articulação do Estado para integração ao grande movimento do capital na reorganização da produção, também no campo, mas com expulsão dos que não se integraram e por uma correlação de forças entre diferentes classes sociais que se encontravam no campo. Foram essas tensões que provocaram movimentos diferentes da classe trabalhadora. Em função da escolha das propostas pedagógicas a serem analisadas, dois deles particularmente nos interessam. O primeiro movimento, feito pelos trabalhadores rurais, que foram se organizando para enfrentar a classe que, aos poucos, foi se apropriando de grande parte das terras do estado, num processo crescente de concentração, criando muitas organizações e movimentos sociais, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O segundo movimento, feito pelos imigrantes que, num processo de imigração bastante incentivado pelos governos, articulado, especialmente, com programas de colonização, foram ocupando espaços no estado, sendo um deles, o Distrito de Entre Rios, em Guarapuava/PR, ocupado pelos suábios. Ou seja, no mesmo processo, de ocupação do espaço paranaense ocorreu a ocupação pela luta organizada e pela imigração. A seguir apresentamos detalhadamente esses dois processos, dos quais nascem as propostas das escolas que são nosso objeto de análise.

1.1.1. O nascimento do MST e a criação das escolas itinerantes

O primeiro movimento que analisamos é do MST, movimento social²⁰ do qual emerge a proposta pedagógica das escolas itinerantes. Apesar de ter sido criado oficialmente em 1984, precisamos entender quais foram os elementos anteriores que provocaram a sua criação, especialmente a partir dos anos 1950. Mesmo considerando esse período, não podemos deixar de indicar que os processos migratórios da segunda metade do século XIX e do início do século XX, tanto da Europa quanto internos, tiveram como resultado a transformação dos imigrantes em comerciantes, industriais e proprietários agrícolas, mas também em força-de-trabalho explorada por outros ou, ainda, em sujeitos sem terra, o que obrigou muitos a buscarem trabalho ou se organizarem na luta pela terra. Esses processos levaram a uma modernização conservadora da agricultura o que provocou um grande êxodo rural, obrigando o trabalhador do campo a buscar trabalho nas cidades, tornando-se, em geral, força-de-trabalho de baixo custo, principalmente, para as indústrias (AUED e FIOD, 2002; SORJ, 1980). Esses fatos se acumulam e provocam, de certa forma, a organização da classe trabalhadora nas décadas seguintes.

²⁰ Tomazi et al (2000) contribuem com vários elementos para a compreensão do que seja um movimento social. Os autores indicam vários aspectos que contribuem para identificar um movimento social: a existência de um conflito; a consciência da situação de opressão que está relacionada intimamente à perspectiva de manutenção ou conservação; a existência de relações de poder e ação coletiva organizado com objetivos comuns. A partir da existência desses aspectos os autores chegam ao seguinte entendimento de movimento social: “trata-se da ação conjunta de homens, a partir de uma determinada visão de mundo, objetivando a mudança ou a conservação das relações sociais numa dada sociedade” (p. 216). Para ampliar a compreensão do que seja um movimento social, buscamos também a contribuição de Gonçalves (s/d) que conceitua movimento social como a unidade de um grupo social em torno de um mesmo objetivo” e, fornece-nos elementos para não definirmos todos os movimentos sociais como se fossem a mesma coisa. Gonçalves diferencia movimentos sociais classistas e populares; reformistas (rebeldes) e revolucionários. Para o autor, os movimentos sociais classistas são “aqueles de representação de classes com lutas sociais oriundas das condições materiais e, por interesses econômicos” e os populares aqueles no interior dos quais não há luta de classes. O autor considera os movimentos rebeldes como reformistas, pois lutam para ganhar mais dentro da própria estrutura da sociedade e revolucionários aqueles que têm projeto estratégico para superar a atual estrutura social.

Nos anos 1950 e 1960, a organização dos trabalhadores rurais no processo de luta pela terra ganhou força, justamente por causa da fundação das primeiras Ligas Camponesas (inclusive no Paraná) e da ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil). Segundo Pires (2001), as Ligas Camponesas eram coordenadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) e no início desempenhavam ações assistencialistas, posteriormente passando a “exigir mudanças sociais e políticas” (p. 46), estimulando a criação de sindicatos rurais e ampliando-se para outros estados brasileiros. Segundo o autor, em 1963, o Congresso Nacional aprovou a legalização dos mesmos. Lembremos que as Ligas nasceram no contexto do acalorado debate sobre o desenvolvimento do Brasil e que a questão agrária estava colocada de diferentes maneiras nas correntes que defendiam o desenvolvimento nacional.

Nesse período, ocorreram, como nos esclareceu Serra (1991), grandes conflitos no Paraná, como o “Levante dos Posseiros”, a “Guerra de Porecatu” e pequenos conflitos em Cascavel, Assis Chateaubriand, Medianeira, Faxinal, Jaguapitã, Alto Paraná, Campo Mourão, Terra Rica e Querência do Norte. A ULTAB organizou nesse contexto, em 1961, o 1º Congresso dos Trabalhadores Rurais do Paraná, em Londrina, e o 2º Congresso dos Trabalhadores Rurais do Paraná, em Maringá (neste, estava presente o Deputado Francisco Julião, fundador das Ligas Camponesas e foi marcado por atos de violência nas ruas). Ao apresentar tais fatos, Serra (1991) afirma, em sua tese, que a categoria dos trabalhadores rurais com pouca ou nenhuma terra acabou sendo despojada da terra, ou seja, acabou deixando de ser proprietária do principal meio de produção e foi obrigada a vender sua força de trabalho ao capitalista, e assim “a terra que era terra de trabalho, de produção familiar, passa como num toque de mágica, a ser terra de negócio, terra-mercadoria que produz basicamente para o mercado” (Idem, p. 156). Esse processo, segundo o autor, impôs ao trabalhador três saídas: buscar espaço em novas fronteiras (MT, RO e AC); trabalhar como volante (boia-fria) e morar na periferia da cidade ou ficar no campo e disputar espaço no mercado de trabalho das lavouras capitalistas. Acrescentamos a isso a possibilidade de se organizar coletivamente e lutar pela terra e pelas condições necessárias para nela viver.

No mesmo período (anos 1950 e 1960), a igreja católica se posicionou contra a Reforma Agrária, pois entendia que “a propriedade da terra, como direito adquirido, era colocada como fator de estabilidade da família cristã” (SERRA, 1991, p. 283). Para defender tal posicionamento, a ala conservadora da igreja católica criou, em 1961, a

FAP (Frente Agrária Paranaense) que coordenou vários sindicatos rurais católicos. Na verdade, a grande questão não era essa, mas sim combater o que entendia como ameaça comunista, pois as Ligas eram também apoiadas por adeptos do Partido Comunista Brasileiro, tanto que o lema da FAP era “a cruz de Cristo vencerá o comunismo” (Idem, p. 281).

Serra (1991) traz vários fatores que alteraram significativamente o campo paranaense no período em questão e que consideramos como elementos que também motivaram a criação dos movimentos sociais do campo do Paraná: a erradicação de cafeeiros financiada pelo governo federal por meio do Programa IBC – GERCA (Instituto Brasileiro do Café/Grupo Executivo de Recuperação Econômica da Cafeicultura) a partir de 1962, (as culturas que substituíram o café dispensavam força de trabalho braçal, o que provocou uma onda de desemprego); a implantação do Estatuto dos Trabalhadores rurais, em 1963, (muitos proprietários demitiram os trabalhadores por causa dos direitos adquiridos); as geadas de 1953, 1954 e depois em 1969, 1972 e 1975 que causaram muitos prejuízos; a modernização da agricultura e o quadro político paranaense marcado pelos fortes vínculos entre o poder público dominante e a burguesia agrária.

Alguns desses fatores também motivaram a criação de sindicatos rurais²¹. Quando João Goulart assumiu o governo, fundou a SUPRA (Superintendência da Reforma Agrária) para estimular a sindicalização dos trabalhadores rurais. Em 1962, foram fundados centenas de sindicatos rurais que se alinhavam com as Ligas Camponesas e outras organizações de esquerda. Assim, de um lado havia os sindicatos católicos e de outro, os ligados a partidos de esquerda, principalmente ao PCB (Partido Comunista Brasileiro). Havia nesses sindicatos de esquerda, também um embrião do que viria a ser o MST (SERRA, 1991). Essa influência se explicita nos primeiros documentos do MST, como no caso do caderno intitulado *Normas gerais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – de caráter nacional*, de 1988, que ao apresentar o terceiro princípio indica que o Movimento deve ser de massa, autônomo, dentro do movimento sindical.

Significa que teremos que ser de muita gente, de massa. Autônomo, para que os trabalhadores sem terra tomem suas decisões. Estar dentro do

²¹ Na obra *A foice e a cruz – comunistas e católicos na história do sindicalismo dos trabalhadores rurais do Paraná*, de Osvaldo Heller da Silva, o autor discute o confronto entre os sindicatos coordenados pela igreja católica e o partido comunista.

Movimento Sindical para fortalecer o Movimento Sindical e a articulação com os demais trabalhadores e conquistar uma Reforma Agrária para todos os sem terra e não apenas para alguns ou para quem está no Movimento (MST, 1988 c, s/p.)

Mesmo com toda essa organização coletiva dos que lutavam pela distribuição das terras, o crescimento das propriedades e a concentração da terra²², no Paraná, aumentaram dos anos 1960 para 1970. Pires (2001) indica que em 1965, existiam mais de 550 mil propriedades rurais no Estado, sendo que os estabelecimentos com menos de 50 hectares ocupavam 43% da área agrícola; em 1975, existiam 106 mil propriedades com menos de 50 hectares que ocupavam menos de 30 por cento da área agrícola. A concentração de terras explicita um processo de desapropriação da classe trabalhadora de um dos seus principais meios de produção, portanto, de separação entre o homem e o objeto de trabalho, e as lutas, que são consequência desse processo, irão ser pautadas, justamente, na busca da superação dessa separação, que no âmbito do capitalismo ganha uma complexidade ainda maior, pois a propriedade da terra não é suficiente para resolver os problemas da classe trabalhadora que está no campo. Apesar de toda essa tensão nos anos 1950 e 1960, nos anos 1970 o regime militar acabou quase silenciando o movimento dos trabalhadores rurais.

Como resultado direto da mordada imposta pelos militares que assumiram o poder, os movimentos surgidos antes de 1964 foram literalmente exterminados, tendo o mesmo destino os movimentos que tentaram se estruturar em represália às feridas abertas pelas transformações que mal haviam começado no campo. A pressão camponesa desaparece, sem que isso, no entanto, significasse o desaparecimento de suas bandeiras de luta, o que quer dizer que pelo menos no momento da luta havia desaparecido na prática, mas não no seu espírito, que permaneceria durante algum tempo em estado latente para ressurgir logo

²² Silva (1971) indica que no Brasil esse processo de concentração é histórico e afirma que o índice Gini, que indica a concentração de terras, em 1920 era de 0,798; em 1940 de 0,826; em 1950 de 0,838 e, em 1960 era de 0,866 (índices considerados “forte a muito forte” numa escala que vai de 0 a 1,0).

que a mordada fosse afrouxada (SERRA, 1991, p. 292)

Na segunda metade dos anos 1970, houve mudanças no contexto brasileiro: a abertura política anunciada favoreceu a rearticulação do movimento dos trabalhadores rurais; uma ala da igreja, orientada pela Teologia da Libertação²³, passou a defender os pobres e marginalizados; a expropriação e a expulsão desses trabalhadores fez aumentar os focos de tensão social; houve a construção de várias barragens que levou à expulsão de grandes contingentes desses trabalhadores e foram fortalecidas as discussões sobre Reforma Agrária (SERRA, 1991).

Estava em andamento um processo que já apresentava o embrião do nascimento do MST. Sabemos que ocorreram ações em outros estados, como por exemplo, no Rio Grande do Sul, que também motivaram o nascimento do MST, como é o caso da criação do MASTER (Movimento de Agricultores Sem Terra), que organizou entre 1960 e 1962 mais de vinte e seis acampamentos²⁴ naquele estado. Outro exemplo, foi o conflito entre índios e posseiros, em 1979, na Reserva de Nonoai e, em 1981, na Encruzilhada Natalino houve um acampamento na beira da estrada, com 600 famílias, no município de Ronda Alta, no mesmo estado (PIRES, 2001). No Paraná, um dos fatores mais importantes para a criação do MST e de outros movimentos foi a construção de usinas hidrelétricas. Segundo Pires (2001) e Serra (1991), a primeira experiência foi a de Salto Santiago, concluída em 1979. Os municípios atingidos foram Laranjeiras do Sul, Chopinzinho, Mangueirinha e Coronel Vivida. Naquele momento não havia organização suficiente dos camponeses para protestar e se contrapor às decisões tomadas, especialmente no que dizia respeito às indenizações e isso serviu de motivo, além de outros, para uma maior organização dos trabalhadores do campo, portanto, a mesma nasceu das necessidades produzidas na materialidade e não da vontade dos trabalhadores.

²³ O termo libertação foi cunhado a partir da realidade cultural, social, econômica e política sob a qual se encontrava a América Latina, a partir das décadas de 60/70 do século XX. Os teólogos deste período, católicos e protestantes, assumiram a libertação como paradigma de todo fazer teológico. (CABRAL, s/d, p. 2)

²⁴ Segundo Pires (2001, p. 88) “Os sem-terra consideram como *acampamentos*, os agrupamentos de trabalhadores rurais que ocupam uma área ou se aglutinam em beiras de estradas, para a conquista da terra. Quando os ocupantes recebem um documento chamado “Imissão de Posse”, assinado pelo governo, através do INCRA, a área passa a denominar-se *assentamento*”.

Nos anos 1970, foi construída a Usina Hidrelétrica de Itaipu²⁵ que provocou a desapropriação de mais de sete mil famílias que foram retiradas do canteiro de obras a partir de 1978. Segundo Serra (1991), foram poucos que aceitaram os valores propostos para as indenizações.

Para ajudar a resolver a situação, em 1980, foi criado o Movimento Justiça e Terra (MORISSAWA, 2001). De acordo com Mazzarollo (2003), esse Movimento defendia justiça na avaliação do valor das propriedades e terra para os desalojados. O autor afirma que nos textos do Movimento Justiça e Terra havia alertas sobre a necessidade de organização popular que precisava se antecipar às obras similares que ainda viriam.

Serra (1991) conta que a pressão organizada por esse Movimento foi forte na época. Houve acampamentos organizados em frente ao escritório da Itaipu Binacional (Santa Helena) durante 17 dias, em 1980 e, durante 57 dias, em 1981. O autor afirma que o acampamento representava uma forma do trabalhador rural fazer sua greve, protestando objetivamente para obter do poder público, soluções para seu drama coletivo. Com essa pressão, a Itaipu Binacional acabou atendendo grande parte das reivindicações²⁶.

Desse Movimento todo acabou nascendo outro, o Mastro (Movimento dos Agricultores do Oeste do Paraná) que, nas últimas etapas de lutas dos desapropriados da Itaipu, enfatizava a necessidade de indenização também aos que não eram proprietários, mas trabalhavam na terra. Esses processos traziam o embrião para o nascimento do MST. Entre 1970 e 1980 várias lutas pelas terras se davam em São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. Sentia-se a necessidade de agregar esforços.

²⁵ Ver também Mezzomo (2009). Entendemos o acampamento como território, como espaço de disputa e de construção de novas relações.

²⁶ Itaipu aceitou pagar 50% de indenização aos não-proprietários e pagamento das benfeitorias; aumentou o preço por hectare de terra; assumiu o compromisso de reajustá-lo automaticamente caso as indenizações demorassem a sair e de classificar a maior parte das terras dos imóveis como de primeira qualidade. Concordou ainda com as indenizações das redes elétricas e com outras reivindicações mais vinculadas à operacionalização dos pagamentos e das saídas dos lavradores da região. Além disso, os agricultores conseguiram dois assentamentos no Paraná – em Arapoti (para 400 famílias) e Toledo (para 20 famílias). (SERRA, 1991, . 297)

Não podemos deixar de explicitar a origem “religiosa” do MST. Pires (2001) nos dá elementos para isso. Stédile, ao ser entrevistado pelo autor, em 1997, afirmou que

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra é ‘filhote da igreja’. A Igreja, através da CPT, é fundamental no nosso processo de organização. Apesar de ter desenvolvido um papel importante na etapa final da ditadura, a igreja refluíu no final dos anos 1980 e início dos 1990. Porém, de uns anos para cá, nós percebemos que tanto a igreja católica quanto a luterana, retomaram um trabalho pastoral de base com um cunho progressista (PIRES, 2001, p. 65).

João Pedro Stédile, que é um dos líderes do MST, reconhece o papel da igreja, principalmente da CPT²⁷ (Comissão Pastoral da Terra), na organização inicial do Movimento, mas indica, segundo Pires (2001), que a mesma igreja que apoiou o Movimento impôs limites quando o mesmo definiu e praticou ações que extrapolaram a política social católica. O autor analisou vários documentos da igreja e salienta que os

[...] postulados da Teologia da Libertação forneceram a justificativa teórica para atuação das pastorais no meio popular, principalmente da CPT, em especial nos pressupostos formulados a partir de 1968 – ano do encontro de Medellín – nascidos da prática de alguns cristãos em movimentos sociais da América Latina (PIRES, 2001, p. 67).

A igreja, independentemente da religião a qual se vincula, articulou-se aos movimentos sociais de luta pela terra por uma pequena, quase insignificante parcela dos seus dirigentes. Sua natureza, construída nas relações, mas camuflada por ideais transcendentais a elas, mais contribuiu para a manutenção do que para a ruptura com o atual estado de coisas, pela via do conformismo e do enaltecimento da magnitude do sofrimento humano na busca de recompensas futuras, fora dessa materialidade, portanto, indicando as soluções dos problemas sem conflitos, para um tempo e espaço que podem não existir, ficando isenta

²⁷ Primeiro, nomeada como Comissão da Terra, posteriormente acrescentou-se ‘pastoral’ para descartar a possibilidade de parecer um Partido ou Sindicato (PIRES, 2001)

de se confrontar com uma ou outra classe social, pregando, inclusive, uma necessária harmonia entre elas.

Os anos 1980, para o MST²⁸, foram marcados por encontros, seminários, cartas e o Paraná foi palco de alguns deles. O Primeiro Encontro de Agricultores Sem Terra do Sul, foi justamente, em Medianeira, em 1982, no qual estavam presentes representantes de cinco estados brasileiros: São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Mato Grosso do Sul. Em 1984, foi realizado em Cascavel, o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no qual nasceu oficialmente o MST e estavam presentes trabalhadores de doze estados brasileiros. Em 1985, realizou-se em Curitiba, o I Encontro Nacional dos Sem Terra com a participação de 1600 delegados de todo o Brasil (MORISSAWA, 2001).

Figura 1 – I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (1984, em Cascavel)



Fonte: Morissawa (2001)

No encontro de Cascavel, em 1984, foram tomadas as seguintes resoluções:

²⁸ No processo de luta, o MST criou muitos símbolos, hino e muitos lemas e gritos de ordem. Dois dos símbolos mais importantes são: a bandeira²⁸ (anexo 1) do Movimento, que foi aprovada no 3º. Encontro Nacional (em 1987) e o hino (anexo 1), aprovado no II Congresso, em Brasília (1990).

1. Os trabalhadores rurais não devem lutar apenas por terra para si mesmos. Cada combate faz parte da luta por terra para todos os sem-terra e pela Reforma Agrária.
2. Cada companheiro deve assumir o compromisso de continuar a luta, mesmo depois de conseguir seu pedaço de terra.
3. O Movimento deve lutar pela transformação da sociedade, por mudanças no sistema econômico social, pois os trabalhadores rurais nunca terão futuro sob o capitalismo. A Luta pela terra deve ser uma luta por uma sociedade sem explorados nem exploradores.
4. A terra conquistada na luta não deve ser vendida, pois terra para nós é terra de trabalho, não terra de negócio.
5. Deverá ser estimulado e apoiado de todas as formas possíveis o trabalho em conjunto através de diferentes formas de cooperação agrícola, respeitada a vontade de cada um.
6. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra representa o instrumento para os trabalhadores rurais sem terra se articularem dentro do Movimento sindical. Movimento de massas, deve organizar-se pela base em comissões de sem terra, nas comunidades rurais, nas capelas, nos bairros rurais e, depois disso, em comissões municipais. Se o sindicato for combativo, a comissão dos sem-terra funcionará como um órgão a mais do sindicato, a exemplo das comissões de salários e dos comandos de greve nos sindicatos operários. Se o Pelego controlar o sindicato, a comissão é independente e forma a oposição sindical. Em hipótese alguma deixa de lutar pela terra.
7. A bandeira de lutas do Movimento é “Terra não se ganha, se conquista”. A ocupação, como uma das principais formas de luta, significa que a Reforma Agrária será feita pelos próprios trabalhadores.
8. Como veículo de comunicação impressa, é criado o “Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, de circulação Nacional. (SERRA, 1991, p. 301)

Essas resoluções foram ampliadas, redefinidas e a luta para concretizá-las, continua. Ao final de 1984 foram organizadas e feitas pelo MST várias ocupações, envolvendo 1700 famílias, principalmente no oeste e sudoeste do Paraná (Anexo 34).

Entre 1982 e 1986, foram criadas regionais do MST no Paraná: o Mastes (Movimento dos Agricultores Rurais Sem Terra do Sudoeste do Paraná), em 1984; o Masten (Movimento dos Agricultores Rurais Sem Terra do Norte do Paraná), em 1985; o Mastec (Movimento dos Agricultores Rurais Sem Terra do Centro do Paraná) e o Mastevi (Movimento dos Agricultores Rurais Sem Terra do Vale do Iguaçu), em 1986; o Mastreco (Movimento dos Agricultores Rurais Sem Terra do Centro Oeste do Paraná); o Mastel (Movimento dos Agricultores Rurais Sem Terra do Litoral do Paraná) (MST 1989 a; MORISSAWA, 2011) e o Mastro (Movimento dos Agricultores Rurais Sem Terra do Oeste do Paraná) (MST, 1986 d).

Em 1986, o Paraná estava entre os estados onde havia o maior número de acampamentos e de 1986 a 1990, foram registradas no Paraná várias áreas com mais de vinte conflitos (anexo 34). A intensificação das ocupações, das discussões, dos confrontos, na segunda metade dos anos 1980, teve um elemento forte: a realização da Assembleia Constituinte e a elaboração da nova Constituição (1988). Tanto uma classe como outra precisava demarcar os espaços, impor seu poder. Isso contribuiu para que a organização se formasse tanto de um lado como de outro. A CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), por exemplo, em 1986, lançou a Campanha da Fraternidade “Terra de Deus, terra de irmãos” e pautou, principalmente, discussões sobre a Reforma Agrária, a Constituinte e a elaboração da nova Constituição (MST, 1986 a).

A UDR (União Democrática Ruralista)²⁹, criada em 1985, constituída por um grupo de fazendeiros violentos e conservadores,

²⁹ A própria UDR, no site oficial anuncia seu objetivo: “é uma entidade de classe que se destina a reunir ruralistas e tem como princípio fundamental a preservação do direito de propriedade e a manutenção da ordem e respeito às leis do País”. E também que: “A entidade teve sua primeira sede regional fundada em 1985, na cidade de Presidente Prudente - SP, e posteriormente no ano 1986, na cidade de Goiânia - GO, em seguida foi fundada a primeira UDR - Nacional, com sede em Brasília - DF. Os proprietários rurais sentiram a necessidade de se mobilizarem para conscientizar o Congresso Nacional a criar uma Legislação que assegurasse os direitos de propriedade. Na época, uma ala política de esquerda radical queria acabar com esse direito com objetivo

intensificou esforços para desmobilizar a igreja e as entidades que apoiavam os trabalhadores rurais na luta pela terra, posicionando-se na Assembleia Constituinte em defesa da propriedade privada. Afirmavam eles que “fazendeiro fora da UDR é comida de onça” e que “quem morre no campo não é trabalhador rural, é invasor” (MST, 1986b, p.3). Segundo Oliveira (2001), a UDR praticamente militarizou os latifundiários, nos anos 1980, para frear o 1º. Plano Nacional de Reforma Agrária.

A OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) posicionava-se pela legalidade, afirmando que as ocupações eram legítimas. O Presidente do Conselho Federal da OAB, Herman Assis Balta, defendia a definição do limite da propriedade da terra e afirmava que “é preciso que o direito à propriedade não se sobreponha ao direito de sobrevivência” (MST, 1986 d, p.5). Essa posição também era defendida pela ala progressista da igreja católica. Leonardo Boff, na época da Ordem dos Franciscanos Menores, afirmava que

Existe uma norma que é o direito internacional e consignada pelo Vaticano II, onde diz que os bens têm destinação universal, e quando alguém está em extrema necessidade pode tomar a riqueza dos outros. O que ocorre com os Sem Terra é exatamente isso, que em situação de extremo limite ocupam terras desocupadas (MST, 1986 c, p. 5).

Percebemos que havia diferentes posicionamentos no período em questão que explícita, justamente, os diferentes interesses de classe no que se refere ao uso da terra. Quando o Movimento coloca como um de seus objetivos tornar a terra um bem de todos e defende que deve estar a serviço de toda a sociedade, indica que ela deve cumprir sua função social. Vários são os documentos que apresentam essa questão. Já em

explícito de se implantar um sistema comunista no Brasil. A reação dos ruralistas foi imediata, decidiram então fundar a União Democrática Ruralista - UDR. Foi a maior mobilização do setor já visto neste país. Com isso, conseguiu-se colocar na Constituição de 1988 a Lei que preserva os direitos de propriedade rural em terras produtivas. De 1994 a 1996 a UDR ficou desativada devido a desmobilização da classe, que sentiu-se mais segura após as conquistas na Constituinte e o afastamento dos riscos sobre o direito de propriedade. Atualmente, a União Democrática Ruralista - Nacional, também foi reativada e tem sua sede em Brasília-DF”. Percebemos nesses anúncios, claramente, o caráter de classe da UDR. (<http://www.udr.org.br/objetivos.htm#>)

1964, no Estatuto da Terra (Lei 4504/64), no seu artigo 2º., o entendimento sobre a função da terra assim se explicitava:

Art. 2º - É assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta Lei.

1º A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem.

Mais tarde, na Constituição Brasileira de 1988, depois das pressões feitas na Assembleia Constituinte, a questão foi recolocada, praticamente nos mesmos termos:

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I - aproveitamento racional e adequado;

II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Além do Estatuto, da Constituição e outros documentos legais, a questão sobre a função social da terra ganhou destaque em documentos religiosos, como é o caso do Documento de Itaici/SP, 1980, resultado da 18ª. Assembleia Anual da CNBB que, conforme Serra (1991, p. 304), “condena a terra de exploração, da qual ‘o capital se apropria para crescer continuamente, para ganhar novos lucros’ e exulta a terra de trabalho, que é aquela ‘possuída por quem nela trabalha’”. O que vemos nos fatos que se seguem é que a defesa da propriedade privada está acima da defesa da vida, portanto, a função social da terra se realiza no primeiro sentido.

Apesar desse movimento todo do MST, no Paraná, os governos Richa (1983 a 1986) e Álvaro Dias (1987 a 1990), ambos do PMDB, usaram de várias estratégias para acabar com a organização do MST: despejos, repressão policial, descumprimento de acordos, agressão verbal (MST, 1986 a; MST, 1987). Em 1987, por exemplo, no governo Álvaro Dias, 750 famílias foram violentamente despejadas da Fazenda Corumbatã, por mais de mil soldados, fortemente armados com metralhadoras e gás lacrimogênio (MST, 1987 a). Apesar da pressão, o Movimento não retrocedeu. Muitas ocupações foram feitas no período. Em 1987 e 1988 o processo de ocupação foi intenso (Anexo 34).

Em 1989, houve várias ocupações. Entre elas, as seguintes áreas: Fazenda Água Quente, em Palmital; Aracaí, em Guarapuava; Zattar, em Pinhão; Fazenda Pinhão III, em Bituruna, por 150 famílias (MST, 1989 c) e a ocupação de mais seis latifúndios improdutivos, por 1500 famílias: Fazenda Guanabara, em Telêmaco Borba; Rincão do Bicho, em Cantagalo; Caldalto, em Catanduvas; Lagoa, em Mangueirinha; Geosul, em Castro; Boaventura, em Pitanga (MST, 1989 d).

Nesse contexto, em 1989, por ocasião das eleições presidenciais, o MST depositou uma expectativa no então candidato, Luís Inácio Lula da Silva. Acreditava-se que ele vincularia o INCRA à presidência, executaria uma nova política fundiária, faria desapropriação acelerada das áreas de conflito, assentaria na própria região de luta, apuraria e puniria os crimes do latifúndio (MST, 1989 e). Mas ele acabou não vencendo as eleições.

Quanto aos processos de Reforma Agrária, realizados até os anos 1980, Sabourin (2008) nos diz que os mesmos são marcados por desencontros: o primeiro foi no período das Ligas Camponesas, nos anos 1940 e 1950 quando não se desenvolvem políticas minimamente favoráveis à Reforma Agrária; o segundo, quando, no governo de João Goulart foi criado o Estatuto do Trabalhador Rural e os direitos explicitados no mesmo não foram aplicados e deram lugar a expulsões massivas e à constituição dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais locais; o terceiro quando no Regime Militar foi aprovado o Estatuto da Terra que previa indenização aos proprietários em caso de desapropriação, mas o governo limitou-se a um programa de colonização para regiões restritas do país; outro desencontro foi em 1985 quando foi definido o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, combatido, segundo o autor, pela União Democrática Ruralista e que não chegou a ter relevância na Constituição de 1988.

Ao identificar esses desencontros, o autor reconhece a importância dos movimentos organizados nessa luta, mas indica os limites da mesma.

Em primeiro lugar, a pressão social para o acesso à terra é tão forte que termina levando à alocação de lotes com áreas inferiores ao módulo rural (superfície mínima para cada região) e assim insuficientes para assegurar a sobrevivência de uma família. Apenas raramente as melhores terras são redistribuídas, sendo os lotes muitas vezes pastagens degradadas. Esse tipo de reforma agrária minimalista conta até com o assentimento dos beneficiários e das suas organizações por falta de outras opções (SABOURIN, 2008, p. 156).

Mesmo dentro desse processo limitado, o MST tem construído e aprofundado a concepção de Reforma Agrária que está apresentada em vários documentos, mas especialmente em quatro: Programa de Reforma Agrária (1984); Programa de Reforma Agrária do MST (1995), definido no III Encontro do MST; Programa Agrário Unitário dos Movimentos Camponeses e entidades de apoio (2003) e a proposta: Reforma Agrária necessária: por um projeto popular para a agricultura brasileira, aprovada no V Congresso Nacional do MST: uma obra coletiva da militância, em 2007.

No documento de 2007, foram indicados como objetivos gerais: eliminar a pobreza no meio rural; combater a desigualdade social e a degradação da natureza que tem suas raízes na estrutura de propriedade e de produção no campo; garantir trabalho para todas as pessoas, combinando com distribuição de renda; garantir a soberania alimentar de toda população brasileira; garantir condições de participação igualitária das mulheres que vivem no campo, em todas as atividades; preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural; garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas e acesso a todas as oportunidades de trabalho, renda, educação e lazer, estimulando a permanência no meio rural.

Podemos constatar que há um amadurecimento e uma ampliação na proposta de Reforma Agrária que apresenta vários aspectos: o uso da terra; a organização da produção no meio rural com planejamento e modelo tecnológico com enfoque ecológico e participativo, o uso da água, as políticas do Estado, a industrialização, a educação no campo e o desenvolvimento de um amplo programa social que envolva ações relativas à moradia, aos meios de comunicação de massa, à cultura e à

saúde, porém, podemos perceber que, mesmo indicando a perspectiva de ruptura com o atual modo de produção, a maioria das questões estão colocadas no limite do mesmo - da garantia de direitos, na dependência das políticas públicas definidas pelo Estado, portanto, ainda um programa de 'reforma' agrária. Mesmo com essa percepção, queremos destacar alguns elementos que indicam a preocupação com mudanças significativas e necessárias no campo brasileiro, especialmente no que diz respeito aos trabalhadores que vivem da venda da sua força-de-trabalho, mas também o caráter contraditório no processo de consolidação da Reforma Agrária. Toda discussão sobre a terra indica a preocupação central com a realização da sua função social, ou seja, entendendo que ela não pode ser aprisionada pela propriedade absoluta. Outro aspecto que consideramos importante é a preocupação com o desenvolvimento de pesquisas e técnicas e capacitação técnica no sentido de harmonizá-las com a preservação ambiental, portanto, uma produção que vise não apenas lucro. Nos acampamentos visitados ainda há muito o que se fazer nesse sentido, pois encontramos práticas bem tradicionais de plantio, com uso de agrotóxicos e até destruição do meio ambiente. Porém, nos processos de formação dos integrantes do Movimento, há muita discussão e muito estudo para buscar alternativas de superação.

Há indicada também uma preocupação com a formação de associações e cooperativas que tenham a gestão dos próprios trabalhadores, com investimentos na área agrícola, industrial e comercial, buscando crédito rural, com programas de armazenagem e agroindustrialização. O Movimento já tem algumas experiências nesse sentido, mas a maioria dos assentamentos ainda está submetido às relações com cooperativas que não atuam nessa perspectiva. Exemplos de cooperativas organizadas pelo MST³⁰ no Paraná são: Copavi (Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória Ltda), localizada no assentamento Santa Maria, município de Paranacity e Coagri (Cooperativa de Trabalhadores Rurais e Reforma Agrária do Centro-Oeste do Paraná Ltda).

No documento há uma preocupação com outras questões, que são agregadas à do acesso à terra: educação, saúde e cultura. Isso indica que o Programa de Reforma Agrária está sim, vinculado a uma proposta de mudança da produção da vida em vários sentidos, indo para além do econômico e, entendendo que o acesso à terra enquanto meio de produção não é suficiente. Na questão da educação, por exemplo,

³⁰ Ver Fabrini (2002) e Brenneisen (2002).

indica-se preocupação com escolarização não só das crianças, mas dos jovens e adultos; com a escola pública e gratuita; com o acesso a todos os níveis de escolarização e com a formação dos educadores. Isso indica que a educação tem um papel importante nesse processo, principalmente no que se refere ao acesso ao conhecimento.

Apesar da ampliação da proposta, as soluções estão postas no limite do existente, portanto, não podemos considerar que esta seja uma proposta revolucionária, mas a entendemos como necessária e possível. Os avanços não se apresentam apenas nos documentos. Para consolidar os objetivos da Reforma Agrária, muitos foram os processos de ocupação de terras no Paraná, organizados pelo MST. Apresentamos alguns desses processos, enfatizando os de maior repercussão e aqueles que envolvem os espaços nos quais se situam as escolas-base e as escolas itinerantes, objetos dessa pesquisa. Se nos anos 1980 aconteceu um movimento intenso de luta pela terra, nos anos 1990 não foi diferente. Em 1990 já eram 60 assentamentos conquistados pelos sem-terra. Esse foi o ano de muitos conflitos no campo do Paraná: em Inácio Martins, Telêmaco Borba, Castro e Prudentópolis os acampados foram atacados por pistoleiros, que feriram diversos trabalhadores. Em Quedas do Iguaçu, centenas de policiais militares despejaram as 50 famílias que ocupavam a Fazenda Solidor. Mais de mil assentados ocuparam as prefeituras de Laranjeiras do Sul, Cantagalo e Teixeira Soares, reivindicando estradas e postos de saúde (MORISSAWA, 2001).

Em 1991, havia 2500 famílias acampadas, em 14 áreas. Logo no início de 1992, foram feitas 7 ocupações no estado, envolvendo 1295 famílias, nos municípios de Cantagalo, Ribeirão, Ibati, Tamarana, Bituruna e Mangueirinha (MORISSAWA, 2001). Segundo Marques (2008), entre 1991 e 1992 houve ocupações em Cascavel, sul e nordeste do estado. Em 1991 foi feita a primeira ocupação da Fazenda Guairacá, em Londrina³¹. Em 1992, o MST fundou a CONCRAB (Confederação Nacional das Cooperativas da Reforma Agrária no Brasil) para se opor às cooperativas vinculadas ao agronegócio³² e organizações patronais.

³¹ Onde está situada a Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi.

³² “O termo *agronegócio*, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e *marketing* (Davis e Goldberg, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no

Entre 1993 e 1995 aconteceram ocupações em Ibaiti, Cascavel, Pitanga, União da Vitória e algumas regiões do norte do estado.

Em 17 de abril de 1996, segundo Janata (2011 e 2012), em torno de 10.000 famílias ocuparam a Fazenda Pinhal Ralo da empresa Giacommet-Marodin, que tinha 83 mil hectares. Durante um ano, 13.276 famílias ficaram acampadas na fazenda em condições insalubres e, por causa disso, duas crianças morreram (uma subnutrida e outra de pneumonia). Muitos passaram fome. Foi considerado o maior acampamento da América Latina. Segundo a autora, em 1997, foram assassinados dois dos líderes do acampamento, Vanderlei das Neves e José Alves dos Santos. Os culpados foram julgados só em 2010. Ainda em 1997, com os acontecimentos, a empresa Giacommet-Marodin mudou seu nome para Araupel S. A. Da fazenda foram desapropriados 16.852,16 hectares, distribuídos entre 3.081 famílias (portanto, em torno de 5 hectares por família), sobrando ainda para o dono da fazenda, 66.147,84 hectares. Com isso foram conquistados quatro assentamentos: em 1997, Assentamento Ireno Alves para 934 famílias; em 1998, Assentamento Marcos Freire³³ para 578 famílias; em 2004 os Assentamentos Celso Furtado para 1.500 famílias e o Assentamento 10 de Maio para 69 famílias (JANATA, 2011 e 2012). Além disso, em 1996, houve ocupações em Paranavaí, Londrina, Cornélio Procópio, Telêmaco Borba, Pitanga, Cascavel, Francisco Beltrão e Guarapuava (MARQUES, 2008).

setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante. No Brasil, o vocábulo *agribusiness* foi traduzido inicialmente pelas expressões *agroindústria* e *complexo agroindustrial*, que buscavam ressaltar a novidade do processo de modernização e industrialização da agricultura, que se intensificou nos anos 1970”. (LEITE E MEDEIROS, 2012, PP. 81-82)

³³ Onde está situado o Colégio Iraci Salete Strozak

Figura 2 – Ocupação da Fazenda Pinhal Ralo



Fonte: Foto de Sebastião Salgado³⁴

O período dos anos 1990, de muitos conflitos no Paraná, coincidiu com fatos nacionais que explicitam a situação vivida naquele momento, principalmente, em 1995, com o massacre de Corumbiara, em Rondônia, no qual houve a morte de dois policiais e nove sem-terra e o Massacre de Eldorado do Carajás, no Pará, em 1996, no qual houve a morte de dezenove sem-terra.

O período do governo Lerner (1995-2002) foi truçulento no que se refere ao processo de luta pela terra no Paraná. Na obra “Desterro”³⁵

³⁴ Disponível em <http://www.narconews.com/Issue35/article1124.html>.

³⁵ Durante o governo Lerner foram registrados vários conflitos que são apresentados no Relatório da CPT (2006). Em 1995, em Santa Isabel do Ivaí (ocupação da Fazenda Saudade); em 1997, a ocupação da Fazenda Pinhal Ralo como apresentamos anteriormente; no mesmo ano a ocupação da Fazenda Slaviero, a ação violenta da Polícia Militar com as famílias que estavam acampadas na Fazenda Saudade, desde 1995 e o assassinato de Reginaldo de Almeida, 25 anos, na Fazenda Corumbataí (Sete Mil). Em 1998: a ação violenta de homens encapuzados na Fazenda Santo Ângelo e Fazenda Boa Sorte, com o assassinato de Sebastião Camargo Filho, de 65 anos; o despejo violento das famílias que ocupavam a Fazenda União; a prisão de nove trabalhadores que estavam acampados na Fazenda Sant’Ana; o violento despejo das famílias que ocupavam a Fazenda Santa Gertrudes; o assassinato de Sétimo

são apresentados dados do relatório feito pela CPT sobre esses fatos, elencando claramente os responsáveis pelos conflitos e pelos atos de violência praticados nesse processo e o confronto das classes envolvidas. Vários responsáveis estavam vinculados à UDR e a ocupantes de cargos públicos, especialmente deputados que formavam a Bancada ruralista estadual e vinculados à Sociedade Rural do Paraná³⁶ (como Abelardo Lupion e Plauto Miró, ambos do PFL), ou do governo, como Cândido Martins de Oliveira, na época Secretário de Segurança Pública e coordenador de Campanha do governo Lerner³⁷ (CPT, 2006).

Em 1999³⁸ a situação se agravou, acontecendo muitas ocupações, ameaças de morte e despejos. Diante da situação, neste mesmo ano,

Garibaldi, numa ação violenta de jagunços, na Fazenda São Francisco, em Querência do Norte; o assassinato de José Rodrigues, de 17 anos, numa emboscada do Assentamento da Pedra Branca, em Laranjal/PR (CPT, 2006).

³⁶ Na época, a SRP (Sociedade Rural do Paraná) lançou uma Campanha intitulada “O Paraná tem lei” para pressionar o governo a cumprir as ordens de reintegração de posse (CPT, 2006).

³⁷ Segundo o relatório, durante o governo Lerner, foram presos 516 trabalhadores rurais, assassinados 16, houve 31 tentativas de assassinato, 49 ameaças de morte, 7 casos de tortura e 325 pessoas foram vítimas de lesões corporais. Os responsáveis por esses números, além dos jagunços das fazendas, foram a PM (mais de 140 ações de despejo), o governo e o próprio judiciário quando apoiou a impunidade. Para realizar tais atos receberam apoio da mídia. Em 2003, nesse contexto, foi criado o PCR (Primeiro Comando Rural) para agenciar pistoleiros para reprimir os trabalhadores militantes (CPT, 2006).

³⁸ Denúncias de que fazendeiros estavam usando minas terrestres para evitar a ocupação de suas propriedades em Querência do Norte, que foi sitiada pela polícia que realizou o cumprimento de várias reintegrações de posse (Fazendas Transval, São Francisco, Bandeirantes, Porangabinha, Rio Novo, e Florão) e criminalização dos trabalhadores, havendo, inclusive, violência contra as crianças presentes; o assassinato de uma das lideranças do MST no noroeste do estado, Eduardo Anghinoni (30 anos); sequestro e tortura do coordenador regional do MST, Seno Staats, próximo à Fazenda Jaciretã (Renascença/PR); a ameaça de morte a Rosa Fontana Dias (do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Renascença), a Gilson e Maria Eloir Alves, a Vera Padilha, a Edivir Cardoso da Silva, a Nei Orzekovski; o atentado a bala a duas crianças, Marcos Luís Mendes e Wagner do Prado, moradores do Assentamento Marrecas (Turvo/PR), sendo Marcos filho de Maria Helena Ferreira e Etuino Luís Mendes, lideranças do MST no Centro-Oeste do Paraná; houve troca do Superintendente Regional do INCRA que passou a ser controlado pelo governo e pelos latifundiários; foi feito despejo violento dos trabalhadores (com torturas) que ocupavam a Fazenda Santa Maria (Ortigueira); despejo de trabalhadores da Fazenda São Joaquim

mais de dois mil trabalhadores se reuniram em Curitiba para a Semana de Lutas intitulada “O Paraná está manchado de sangue”. Denunciavam a violência praticada no estado. Isso trouxe ao estado uma Comissão de Parlamentares integrantes da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal. Houve várias audiências com essa Comissão, inclusive com representantes do judiciário no sentido de pressionar o governo por causa da impunidade dos culpados. Mesmo assim a violência continuou no estado (CPT, 2006).

Em 2000, os despejos (Fazendas Alto Limpo I, Pompeia, Santa Mônica, Sandra, Estrela, Morro Verde, Rancho Alegre, Boi Preto, Cobrinco/Figueira, Laguiche, Marília e outras) continuaram e a situação se agravou quando cerca de 1.500 trabalhadores foram reprimidos com violência ao tentarem entrar em Curitiba. Foram presos onze trabalhadores e assassinado Antonio Tavares Pereira³⁹ (pelo soldado Joel de Lima Santa Ana que mais tarde foi considerado isento de qualquer responsabilidade criminal, segundo a CPT)⁴⁰. A Polícia Militar agiu violentamente, obrigando os manifestantes a rastejar sobre pedras, agredindo-os física e moralmente. Em 2001, novamente, foi feito um grande movimento para denunciar a violência no campo do Paraná, inclusive, internacionalmente. Foi entregue à Comissão de Direitos Humanos da ONU, um dossiê relatando os fatos. Também foi realizado o Tribunal Internacional dos Crimes do Latifúndio e da Política Governamental de Violação dos Direitos Humanos no Paraná que condenou por unanimidade (nove jurados) o governo do Paraná (CPT, 2006).

A luta pela terra no Paraná foi/é intensa. As ações foram organizadas pelas diferentes classes sociais que estavam/estão em conflito, ou seja, além da organização da classe trabalhadora houve a

(Terra Rica), Fazenda Bello, Fazenda Porangaba II, Fazenda Cobrinco; Fazenda Arapongas (Amaporã), Fazendas Ipê e Rancho Alegre (Mirador), na Fazenda Marajó (Quinta do Sol), nas Fazendas Quinta da Azenha, Débora e Três Marias (as três localizadas em Catanduvas), na Fazenda Santa Rosa e Fazenda Novo Horizonte (as duas localizadas no município de Marilena), na Fazenda Contestado (Itaúna do Sul), despejo do Acampamento que estava há seis meses em frente ao Palácio Iguazu (Curitiba), na Fazenda Araras (Campina do Simão), na Fazenda Maria Antonieta (Itaúna do Sul), na Fazenda Santa Terezinha (Conselheiro Mairinck) (CPT, 2006).

³⁹ Em 2001 foi inaugurado o Monumento Antônio Tavares Pereira, criado por Oscar Niemeyer, na curva da BR 277 onde foi assassinado o militante (CPT, 2006)

⁴⁰ O documentário que registra esse episódio é “Arquiteto da violência”.

organização da burguesia agrária. Em 9 de agosto de 1980, por exemplo, foi criada a Sociedade Rural do Oeste (que em 2006, teve como presidente, Alessandro Meneghel⁴¹), que mais tarde se aliou a outras entidades patronais como o Sindicato Rural Patronal (SRP), a União Democrática Ruralista (UDR) para promover verdadeiros massacres. Em 2007, foi criado o Movimento dos Produtores Rurais (MPR) que, aliado a outras instituições, teve como uma de suas ações um despejo violento de 60 integrantes do MLST (Movimento de Libertação dos Trabalhadores Sem Terra), na Fazenda Gasparetto, em Lindoeste, no qual foram feridos cinco sem-terra (ADAMY, 2008).

Após os fatos ocorridos em 1999 e 2000, o governo estadual mudou a postura em relação à questão agrária e estabeleceu uma espécie de acordo com o MST. Praticamente, durante 2001 e 2002 não houve ocupações (MARQUES, 2008). Segundo depoimento⁴² de umas das coordenadoras do Coletivo Estadual de Educação do MST, logo a seguir, no início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, havia esperança que imediatamente aconteceria a Reforma Agrária, por isso, em 2003 e 2004, ocorreu um crescimento no número de acampados e acampamentos.

Segundo Sabourin (2008), o governo Lula, no primeiro mandato (2003-2006), havia preparado um Plano Nacional de Reforma Agrária ousado, que visava “regularizar os títulos de propriedade, constituir as unidades familiares e apoiar a produção” (p. 151), e a questão central do debate era a polêmica “entre o acesso à terra por redistribuição (após a apropriação)” ou “pelo mercado (por meio de crédito fundiário e assistência técnica privada e paga pelos agricultores ao término de dois anos)” (p. 152). Analisando esse mandato, o autor indica que o avanço se limitou à parte do orçamento do INCRA dedicada à educação, crédito e assistência técnica e considera que os financiamentos para apoio direito às famílias foram inferiores às previsões feitas no Plano. Nesse período, segundo o autor, existiram apenas 79.298 famílias assentadas em terras expropriadas. Os avanços foram pequenos, considerando a grande mobilização feita pelo Movimento naquele período.

Entre 2003 e 2009 ocorreram várias ocupações, das quais resultou a criação das escolas itinerantes, como indicamos a seguir. Em maio de

⁴¹ Conhecido por suas atitudes truculentas em relação ao MST (PORTELA, 2006; MST, TERRA DE DIREITOS e CPT, 2007) e acusado de assassinar publicamente um policial federal, em 2012 (<http://www.paranaoeste.com.br/noticia.php?id=1177>).

⁴² Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 23/05/2012.

2003, às margens da PR 151, que liga General Carneiro a Bituruna, num espaço de dois alqueires, cedido pelos moradores do Assentamento Etiene, acamparam quatrocentas e cinquenta famílias, formando o Acampamento 1º. De Maio⁴³. Trezentas e cinquenta famílias, desse grupo, no mês de agosto, desse mesmo ano, fizeram a ocupação da Fazenda Zattar, um latifúndio com 5000 hectares, no município de General Carneiro (MST, 2008 b).

Segundo depoimento⁴⁴ de uma das lideranças do Acampamento Maila Sabrina, também em 2003, 270 famílias acamparam no fundo do Assentamento Libertação Camponesa, em Ortigueira/PR, formando o Acampamento Antonio Tavares. Mais tarde foram despejados e esse Acampamento se desfez. Dezoito dessas famílias se rebelaram e se uniram com mais dezoito famílias da cidade de Faxinal e ocuparam parte da Fazenda Brasileira, pertencente à família de Miguel Petrilli, formando o Acampamento Che Guevara, em 8 de janeiro de 2003. Essa primeira parte da fazenda que foi ocupada ficava em Faxinal. Depois outras famílias se uniram a essas primeiras. A Fazenda Brasileira tem 11.700 hectares. Mais tarde ficaram nesse Acampamento 10 famílias e o restante foi para outra parte da Fazenda que fica em Ortigueira, onde atualmente é o acampamento Maila Sabrina⁴⁵.

Entre 2003 e 2004, houve no Paraná 121 conflitos, envolvendo 18.578 famílias (CPT, 2006). Só em 2004, ocorreram no Paraná, 45 ocupações que envolveram 5.740 famílias de dez diferentes movimentos de luta pela terra (IBASE, 2005). Uma dessas ocupações foi em Cascavel, no Complexo Agrícola Cajati⁴⁶, da família Festugato, propriedade com 30.000 hectares, no dia 01 de agosto de 2004, por 900 famílias, que vieram do Acampamento Dorcelina Folador (ocupação feita em 1999), no mesmo complexo, e de outras localidades (TAKAU JUNIOR, 2009). Outra ocupação foi em Diamante do Oeste, onde foi organizado pela Comunidade Roselito um acampamento provisório, que reuniu em torno de 900 famílias, que no dia 31 de julho ocuparam a Fazenda Boito⁴⁷, em Matelândia, com 380 alqueires. Nesse mesmo dia foi ocupada, por 400 famílias, a Fazenda Santa Filomena⁴⁸, com

⁴³ Onde foram iniciadas as atividades da Escola Itinerante Paulo Freire

⁴⁴ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 03/10/2011.

⁴⁵ Onde está situada a Escola Itinerante Caminhos do Saber

⁴⁶ Onde está situada a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e Escola Itinerante Oziel Alves

⁴⁷ Onde está situada a Escola Itinerante Sementes do Amanhã.

⁴⁸ Onde está situada a Escola Itinerante Carlos Marighela.

aproximadamente 800 alqueires (havia sido declarada, em 1997, como de interesse para fins da Reforma Agrária). Na ocupação deste local, houve troca de tiros e sete trabalhadores Sem Terra ficaram gravemente feridos. Entre eles estava Elias Gonçalves de Meura, de 20 anos, que acabou falecendo. O Acampamento recebeu o seu nome (MST, 2008 b). Lembremos que foi nesse contexto de luta que, em 2003, foram criadas as escolas itinerantes no Paraná, como veremos adiante.

Em 2005, quarenta famílias integrantes do MST, ocuparam uma área de preservação ambiental de 250 hectares, em Paula Freitas⁴⁹, com 80% de mata araucária, que pertencia ao extinto Banestado (MANOEL, 2005), entrando em conflito, em 2006, com José Luiz Estácio e outros trabalhadores, acusados pelo Movimento de explorarem, ilegalmente, a madeira que havia na área e de terem atirado contra os barracos dos acampados (SEM-TERRA, 2006).

Um grupo de famílias acampou, em 2006, às margens da Fazenda Itapema, em Jacarezinho⁵⁰, no norte do Paraná e em 2008, cerca de 250 famílias ocuparam a fazenda que tem uma área de 793 hectares e era de propriedade de Roberto Barros. A fazenda já havia sido desapropriada pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), cumprindo decreto presidencial de 18 de janeiro de 2008, para fins de Reforma Agrária (MST, 2008c).

De 1988 a 2006⁵¹, no Paraná, foram 624 ocupações por 79.766 famílias, sendo 149 ocupações por 27.010 famílias no período de 2000 a 2006. De 1979 a 2006, no Paraná, foram criados 300 assentamentos para 19.066 famílias em uma área de 402.052 hectares (DATALUTA, 2006).

⁴⁹ Onde atualmente está a situada a Escola Itinerante Paulo Freire.

⁵⁰ Onde está situada a Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira.

⁵¹ No período de 2000 a 2006 o MST atuou no Paraná e em outros estados brasileiros (AL, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PB, PE, PI, RJ, RN, RO, RR, RS, SC, SE, SP, TO). E essa não é uma luta isolada do MST. Além dele, no Paraná, nesse período também atuaram no processo de luta pela terra outros movimentos: CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), Grupo Xambre, MAST (Movimento do Agricultores Sem Terra), MSO (Movimento Social Organizado), MSONT (Movimento Sonho da Terra), MSST (Movimento Social dos Sem Terra), MTB (Movimento dos Trabalhadores Rurais do Brasil), Quilombolas, OTC (Organização dos Trabalhadores no Campo), OAC (Organização Agrária Camponesa), MUT (Movimento Unidos pela Terra), MTR (Movimento dos Trabalhadores Rurais), MTRSTP (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Paraná) (DATALUTA, 2006).

Em 01/09/2007⁵², foi ocupada a Fazenda Mestiça, em Rio Branco do Ivaí⁵³, norte do Paraná. A ocupação foi feita com quinhentas famílias, quando na fazenda moravam doze famílias. Segundo depoimento⁵⁴ de duas lideranças do acampamento 1º De Setembro, houve uma tentativa de despejo em 11/10/2007 quando havia 230 famílias e um despejo em 18/12/2007, no qual os policiais destruíram os barracos, quando as famílias foram para o Acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira, mas em 29/12/2007, as famílias retornaram, reconstruíram os barracos e começaram a colheita do feijão que haviam deixado para trás. Depois disso, receberam várias ameaças.

Em novembro de 2008, aproximadamente 2000 integrantes do MST ocuparam a Fazenda Variante⁵⁵, com 1326 hectares, do Grupo Atalla, acusado de ter na fazenda trabalho escravo (CRISTO, 2008). De acordo com o depoimento⁵⁶ de uma das lideranças do acampamento, a ocupação foi feita sem confronto, mas por um longo período houve tensão entre os integrantes do Movimento e a empresa de segurança, contratada pelo Grupo e a própria polícia civil. Segundo ele, o Grupo tem dívidas com a União, cometeu crime ambiental e tinha trabalho escravo na fazenda (em 2008 foram resgatados dezessete trabalhadores em área do Grupo em condições degradantes de trabalho).

Em 2009⁵⁷, foi feita a segunda ocupação da Fazenda Guairacá, em Londrina, onde está situada a EI Maria Aparecida Rosignol Franciosi.

Apesar desse processo intenso de lutas, de ocupações no Paraná, o Movimento vive hoje um momento de refluxo, de dificuldades em manter as ocupações. Houve diminuição no número de moradores da maioria dos acampamentos. O processo de Reforma Agrária tem sido conduzido de forma muito lenta e pouco abrangente e isso tem provocado o desânimo das famílias que, em alguns casos, não conseguem nem produzir para sobreviver.

⁵² Também em 01/09/2007, seiscentos Sem Terra ocupavam a Fazenda Alice, localizada entre Cornélio Procópio e Nova Fátima, da qual cerca de 200 alqueires não tinham documentação (FETEC/CUT, 2012).

⁵³ Onde está situada a Escola Itinerante Construtores do Futuro.

⁵⁴ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 12/04/2012.

⁵⁵ Onde está situada a Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu

⁵⁶ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 10/04/2012

⁵⁷ Apresentamos o processo de ocupação de terras organizada pelo MST até 2009, por ser a data da ocupação do décimo acampamento onde, em 2011, estavam situadas as escolas itinerantes, objetos desse estudo.

Segundo um dos coordenadores do Coletivo Estadual de Educação do Paraná, em 2011, existiam no estado 64 acampamentos, sendo que em dez deles havia escolas (em 2012, em nove apenas); 286 assentamentos com, aproximadamente, 18.770 famílias assentadas. Além disso, eram naquele ano 21 colégios estaduais e em torno de 105 escolas municipais em Assentamentos; quatro centros de Educação em Agroecologia e duas Casas Familiares Rurais, ligadas ao MST, no Paraná.

Nesse processo intenso de luta pela terra, O MST entendeu que era necessário conciliar os objetivos específicos, a produção e a educação. Assim, além da luta pela terra, o MST agrega outras lutas. Uma delas é o acesso dos militantes à educação formal e não formal. Nesse sentido, o Movimento entende que é necessário no processo de educação formal: alfabetização de jovens e adultos; construção de salas de aulas nos assentamentos, próximo deles e nos acampamentos; escola pública gratuita; cursos de nível superior; valorização dos professores do meio rural; capacitação e formação profissional dos trabalhadores; formação continuada para professores das escolas de áreas de Reforma Agrária; diretriz nacional para implantação/legalização das escolas dos acampamentos.

Já nos anos 1980, o Movimento expressava preocupação com a educação e indicava que o estudo era importante “para buscar soluções, achar o rumo – a direção; não ser iludido, interferir na realidade” [...] “com o objetivo de criar uma nova sociedade socialista sob o comando dos trabalhadores” (MST, 1987b, p. 16). E mais: que “a força da enxada precisa ser combinada com a sabedoria política, com competência técnica e científica” (MST, 1987c, p. 16). Considerava que era preciso juntar o fazer e o saber, pois, para dominar, a burguesia havia separado os dois (MST, 1988 a).

O Movimento entendia que

a escola é um mecanismo de transmissão do saber acumulado pela sociedade ao longo da história, bem como da formação da consciência dos indivíduos. Numa sociedade de classes a escola funciona também como legitimadora da dominação; os conteúdos e os métodos, estão direcionados para a manutenção da ordem existente (MST, 1989 a, p.4).

Naquela época, o Movimento reconhecia que não possuía organização suficiente para desenvolver o setor de educação em toda sua

potencialidade (MST, 1989 a). Segundo depoimento⁵⁸ de um dos coordenadores do Coletivo Estadual de Educação/PR, hoje (2012), o Movimento conta com o Coletivo Nacional e com Coletivo Estadual de Educação. O Coletivo Nacional é composto por representantes dos Estaduais e tem como objetivos lutar por políticas públicas para que o Estado garanta o direito a escolas e à educação (no sentido mais amplo) nos acampamentos e assentamentos; acumular, registrar e refletir sobre as experiências acumuladas; orientar os coletivos estaduais; formar militantes. Mais recentemente, onde há Escolas Itinerantes, o Coletivo Estadual tem assumido a responsabilidade de mediar a relação entre as Escolas Itinerantes e as secretarias estaduais de educação, por isso tem feito reuniões técnicas para que isso aconteça. Também tem organizado a formação continuada dos educadores das EI, mas há dificuldades, pois os recursos repassados são insuficientes.

Mesmo com a dificuldade inicial, o Movimento já estava se organizando e anunciava pelo menos três princípios da sua proposta (MST, 1989 b): a necessidade de se estabelecer relação entre processo educativo e organizativo, buscando construir “educação na ação organizada e para a ação organizada” (Idem, p.4); a formação integral dos sujeitos; e a unidade entre teoria e prática, propondo a prática social como ponto de partida e considerando três tarefas em relação ao saber universal, a saber: apropriar-se dele, fazer a crítica a ele e produzir novo saber.

Diante do levantamento dessas afirmações nos jornais do MST dos anos 1980, percebemos várias questões. Uma delas é sempre a preocupação em vincular o processo educativo ao projeto social, indicando-a como instrumento, sem desconsiderar seu caráter contraditório. Também a preocupação com as várias dimensões do desenvolvimento humano, indicando os aspectos valorativos, políticos, técnicos, científicos, entendendo-os como indissociáveis para o enfrentamento das questões objetivas postas pela luta. O Movimento também indica não abrir mão nem dos processos formais, nem dos processos não formais para formação dos militantes. Também percebemos, o embrião da proposta atual do Movimento, especialmente no que diz respeito aos princípios filosóficos e pedagógicos adotados.

Nesse mesmo período, era forte a presença de Paulo Freire na sustentação da concepção de educação do Movimento. No Jornal *Sem Terra*, de março de 1989, foi publicada uma entrevista do educador que afirmava que “A educação não é a alavanca da transformação social,

⁵⁸ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 29/03/2012

mas transformação social implica educação. Ela não é a chave, mas faz parte dos componentes da transformação revolucionária” [...] “a educação é sempre um ato político” [...] “A educação desenvolve os trabalhadores, faz sua força crescer” (MST, 1989 a, p. 16).

Desde o início, o MST se preocupou em realizar no mesmo processo de luta pela terra, a luta pela educação. As primeiras experiências de criar escolas em acampamentos aconteceram antes mesmo da criação oficial do MST, em 1984, pois em 1982, segundo Camini (2009), na Encruzilhada Natalino houve um acampamento à beira da estrada, com 600 famílias, onde se construiu a primeira escola em acampamento, que foi legalizada em abril de 1984, no Assentamento Nova Ronda Alta. Foi essa a primeira experiência de escola em acampamento no Brasil. A segunda foi na Fazenda Annoni, município de Sarandi, RS, em 1985. Apesar de mostrar que essas foram as duas primeiras experiências, nenhuma delas foi legalizada em acampamento. Somente em 1996, segundo a autora, é que o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, por meio do Parecer 1313/96, com base no artigo da Lei Federal 5692/71, aprovou o funcionamento da escola itinerante como ‘experiência pedagógica’, por dois anos. Essa experiência foi prorrogada por duas vezes pelas Resoluções 237/98 e 247/99 (CAMINI, 2009). Mesmo sendo legalizada, a escola itinerante sofreu pressões no Rio Grande do Sul, especialmente durante o governo de Yeda Crusius, que levou ao fechamento das mesmas, em 2009 (WEISSHEIMER, 2009). Nos arquivos do MST/PR encontramos vários documentos (Convênios, Relatórios, Formulários e outros) produzidos na experiência de lá e que serviam de referência para os encaminhamentos no Paraná.

Isso impulsionou a luta em outros estados. No Paraná, a criação das escolas itinerantes⁵⁹, em 2003, foi inspirada, além da experiência do Rio Grande do Sul, na experiência feita em 1999 (PR), quando foi instalado acampamento em frente ao Palácio do Iguazu, em Curitiba/PR, em protesto às políticas do Governo Jaime Lerner em relação à Reforma Agrária e lá foi organizada uma escola que funcionou durante 14 dias. Esta experiência foi batizada de Escola Itinerante (MST, 2008 a). Além disso, houve experiências em escolas em acampamento, antes mesmo da aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, mas que eram, em geral, extensão de outra escola pública. Exemplo disso foi a escola que funcionou, em 1996, no Acampamento do Buraco, no processo de

⁵⁹ Ver Gehrke (2010)

ocupação da Fazenda Pinhal Ralo, segundo depoimento⁶⁰ de um dos coordenadores do Coletivo Estadual de Educação/PR. Uma das experiências decisivas para a instituição das escolas itinerantes foi a realizada no Acampamento 1º. de Maio, em 2003, com a criação da Escola Itinerante Paulo Freire. Podemos considerar essa experiência o marco do processo de criação dessas escolas no Paraná.

Em geral, as crianças eram transportadas dos acampamentos para as escolas dos distritos ou municípios e lá, muitas vezes, eram discriminadas por serem do acampamento do MST, e até por cheirarem fumaça. O conteúdo trabalhado nas escolas para onde iam, também não atendia aos objetivos do Movimento (MST, 2008 a). Assim, o MST se organizou para criar, no Paraná, as escolas de acampamento. Segundo depoimento de um dos coordenadores do Coletivo Estadual de Educação/PR, Alessandro Mariano, também foram motivos que levaram à criação das escolas: o avanço alcançado nas Conferências Nacionais por uma Educação no/do Campo sobre o entendimento do direito à educação; o número de pessoas que viviam em itinerância e a possibilidade do Movimento poder interferir, tomar decisões em relação ao processo educativo destinado aos integrantes do Movimento. Maria Izabel Grein, também da coordenação do Coletivo Estadual de Educação do Movimento, relata⁶¹ que, quando Luís Inácio Lula da Silva foi eleito, em 2002, o povo acreditou que a Reforma Agrária aconteceria de fato. Isso trouxe mais gente para os acampamentos, portanto, mais crianças que precisavam de escolas. As escolas próximas aos acampamentos não tinham vagas suficientes para receber as crianças. Conta ela, por exemplo, que do Acampamento Dorcelina Follador (Cascavel/PR) saíam, diariamente, três ônibus lotados de crianças para escolas em São João e Rio do Salto. O Movimento pediu uma audiência com o governador para expor a situação. O governo Requião entendeu a necessidade de tais escolas e, em seguida, foram feitas onze reuniões com diferentes departamentos da SEED/PR para definir a criação das escolas itinerantes. A questão não se resolveu na Secretaria e foi encaminhada ao CEE/PR. O processo contou com o apoio de Sonia Fatima Schendler, que havia assumido a coordenação da educação do campo dentro da SEED/PR, que mediou o diálogo com os conselheiros. Maria Izabel Grein conta que os primeiros problemas, após criadas as escolas itinerantes, estavam relacionados às matrículas dos educandos, pois o

⁶⁰ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 29/03/2012.

⁶¹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 23/05/2012.

sistema de informática da SEED/PR não previa turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental.

Conforme Camini (2009), no processo de criação oficial das EI do Paraná, uma das primeiras tarefas foi conhecer a experiência do Rio Grande do Sul. Para isso a equipe do Paraná visitou o Instituto Josué de Castro (Veranópolis/RS) e foi conhecer a Escola base – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nova Sociedade no Assentamento Itapuí, município de Nova Santa Rita. Assim, por meio do Parecer 1012, em 8 de dezembro de 2003 (anexo 10) e da Resolução 614, de 17 de fevereiro de 2004, da SEED/PR (anexo 9), o CEE aprovou o funcionamento das escolas itinerantes no Paraná, como ‘experiência pedagógica’, por dois anos e, em 2005, sob o Parecer 735/05, renovada por mais 3 anos. Em 2008, a SEED apresentou um relatório sobre a experiência que foi aprovado pelo CEE/PR.

A escola itinerante foi criada para “atender as crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento” (MST, 2008 b, p. 88). Seus objetivos eram/são: ser uma escola do Movimento, vinculada e comprometida com a luta pela Reforma Agrária e da classe trabalhadora; formar para a atualidade; promover uma educação voltada para a formação omnilateral; garantir apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente; democratizar as relações na escola; privilegiar na metodologia de ensino, processos de cooperação, trabalho e participação; promover integração entre escola e comunidade (MST, s/d, s/p).

Num texto, no qual se apresenta uma avaliação dos quatorze primeiros anos de Escola Itinerante no Brasil, Camini e Ribeiro (2011) evidenciam que a mesma não é “uma escolha, mas um imperativo ao povo sem terra, destituído de direitos essenciais à vida humana” (p. 139) e que a mesma não está isenta de contradições, que representa um espaço de contraposição, de resistência, tendo potencialidade para provocar mudanças e que acompanha os processos de luta dos trabalhadores.

Para custear as despesas das escolas itinerantes, com pessoal, foi celebrado um convênio⁶² entre o governo do Paraná e a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP), que é pessoa jurídica de direito privado. Os recursos repassados a ela foram

⁶² Informações coletadas nos arquivos da Secretaria do MST, em Curitiba, em março de 2012.

destinados especificamente para pagar salários, encargos sociais, 13º Salário, terço constitucional e verbas rescisórias, sendo a liberação desses recursos feita em parcelas mensais. A Associação tinha que apresentar relatórios semestrais e finais contendo número de educandos, séries, educadores e coordenadores com grau de formação, ações desenvolvidas, análise e discussão do processo e resultados dos trabalhos desenvolvidos nas EI. Por meio dos Convênios firmados, os educadores recebiam, em 2011, R\$ 587,75; os coordenadores, R\$ 1317,24 e os auxiliares administrativos, R\$ 540,00. As verbas estão sendo repassadas desde 2004. Os últimos dois Convênios foram: número 262010003 para o exercício 2010/2011 no valor de R\$ 1.224.583,63 e o número 26200110046 para o exercício 2011/2012 no valor de R\$ 1.259.923,03, vigente até 03/05/2012. Em alguns momentos houve problemas no repasse e os trabalhadores envolvidos receberam com atraso. Um exemplo disso, foi o último Convênio que, por causa do atraso nos encaminhamentos que a Secretaria da Fazenda deveria fazer, os trabalhadores receberam o mês de janeiro e fevereiro de 2012, somente em março. Em 2011, havia 98 trabalhadores vinculados ao Convênio. Para o Convênio 2012/2013, o Movimento solicitou pagamento também para Auxiliar de Serviços Gerais e Merendeira, trabalhos antes realizados voluntariamente por pessoas da comunidade. Também foi solicitado um reajuste para que os pagamentos acompanhem o aumento do salário mínimo. No Convênio 2012/2013 estas solicitações foram atendidas.

Além desse Convênio, o governo do estado do Paraná compra e repassa às escolas: livros, materiais para cozinha, folhas de madeirite, folhas de amianto, eletrodomésticos, móveis, caixa d'água, TV, DVD. Como a estrutura da escola é simples ela custa muito pouco aos cofres públicos. Mesmo assim, o repasse de materiais é insuficiente, por isso a maioria das EI se encontra em situação precária. Nos arquivos da Secretaria do MST, em Curitiba, encontramos muitos documentos encaminhados a órgãos do governo, solicitando materiais. Muitos desses pedidos não foram atendidos e uma das justificativas para isso era a ilegalidade da situação de ocupação. Segundo depoimento⁶³ de um dos coordenadores do Coletivo Estadual de Educação do MST/PR (já citado anteriormente), a estrutura precária da escola torna cômoda a situação do governo, pois é uma escola barata, mas nem essa estrutura o governo tem mantido adequadamente. Segundo ele, a tendência é que o governo

⁶³ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 29/03/2012.

se desobrigue à medida que a comunidade o faz e essa precariedade tem comprometido a qualidade do trabalho realizado nas escolas.

Em 2004, eram 6 escolas itinerantes; em 2005, eram 9; de 2006 a 2009 eram 11 escolas (MST, 2008 b). Em 2010 e 2011 eram 10, em 2012 e 2013 eram 9 escolas. Nesse período houve um decréscimo no número de educandos que está relacionado à diminuição do número de moradores nos acampamentos.

Todas as escolas itinerantes, mesmo as que atendem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, fazem parte da rede estadual, dada sua natureza de itinerância, podendo por isso mudar de município. Justamente por essa natureza itinerante, precisam estar vinculada a uma escola-base que foi designada para acompanhar e dar suporte legal e pedagógico a elas. Todas as escolas itinerantes têm (2013) como escola-base, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak (situado no Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu/PR). É na escola-base que ficam arquivados os documentos dos educandos das escolas itinerantes e é ela quem faz o cadastramento e expede documentos dos educandos e dá suporte pedagógico às EI.

No quadro a seguir apresentamos todas as escolas itinerantes⁶⁴ criadas em acampamentos, no Paraná, de 2003 em diante e a situação em que se encontram em 2013. Nesse período foram criadas dezessete escolas itinerantes, destas, três passaram a funcionar em assentamentos, cinco cessaram suas atividades e nove continuam ativas.

Quadro 1 - Escolas Itinerantes do Paraná, criadas a partir de 2003 e situação em 2013

Escola	Acampamento/ Município	Data da ocupação	Data de início da escola	Situação em 2013 ou período anterior
E. I. Antonio Tavares	2ª. Conquista/ Espigão Alto do Iguaçu	Anterior a 2003	Março de 2003	Encerrou suas atividades em 2006 por causa de despejo.
E. I. Anton Makarenko	Companheira Roseli Nunes/ Amaporã	27/07/2005	Outubro de 2005	Em 2008 passou a ser escola de Assentamento

⁶⁴ O processo de reafirmação das questões prioritárias das escolas itinerantes foi registrado no Manifesto dos Educadores e Educadoras no II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST (anexo 5).

E. I. Ernesto Che Guevara	Quilombo dos Palmares/ Jardim Olinda ⁶⁵ Março 2007 (Fazenda Videira) Em 6/3/2008 foi para o Acampamento Oito de Março/Guairacá	2003 (no Quilombo dos Palmares)	2004	Encerrou suas atividades em 2009.
E. I. Novos Caminhos do Campo	4 de setembro/ Céu Azul	04/07/2006	Fevereiro de 2007	Várias famílias foram assentadas e a escola encerrou suas atividades em 2008
E. I. Terra Livre	Terra Livre/ Santa Tereza do Oeste/Cascavel	14/03/2006	Março de 2006	Em 2008 foi despejada e encerrou suas atividades
E. I. Chico Mendes	Acampamento José Abílio dos Santos/ Quedas do Iguaçu	10/05/1999	30/10/2003	Escola do assentamento Celso Furtado a partir de 2007.
E. I. Olga Benário	Acampamento Dez de Maio/ Quedas do Iguaçu	10/05/1999	16/02/2004	Escola do assentamento Celso Furtado a partir de 2007.
Escola Itinerante Oziel Alves	Casa Nova/ Cascavel	1999	2007	Incorporada à EI Zumbi dos Palmares em 2012, passando a funcionar no Pré-Assentamento Valmir Motta
Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	Criada no Acampamento Dorcelina Folador (fazenda Cajati) e depois levada ao Acampamento 1°. De agosto/ Cascavel	01/08/2004	Em 07/02/2004 - inauguração oficial, mas novembro de 2003 foi o início das atividades	Incorporou a EI Oziel Alves em 2012, passando a funcionar no Pré-Assentamento Valmir Motta
Escola Itinerante	Chico Mendes/ Matelândia	31/07/2004	Nov/2004	Continua funcionando

⁶⁵ Despejados três vezes em 2006; em 2009 houve a presença de milícias armadas que atacaram o acampamento.

Sementes do Amanhã	(distrito de Agro Cafeira)			como escola de acampamento
Escola Itinerante Paulo Freire	Acampamento Primeiro de Maio e em 2007 itenera para o Acampamento Reduto de Caraguatá/em Paula Freitas)	01/05/2003	08/06/2003	Continua funcionando como escola de acampamento
Escola Itinerante Caminhos do Saber	Acampamento Maila Sabrina/ Fazenda Brasileira Ortigueira	2003	2007	Continua funcionando como escola de acampamento
Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi	Eli Vive/ Londrina	1ª. Ocupação em 1991 e segunda ocupação em 2009	2010	Continua funcionando como escola de acampamento
Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira	Companheiro Kenó/ Jacarezinho	2008	2008	Continua funcionando como escola de acampamento
Escola Itinerante Carlos Marighella	Elias Gonçalves de Meura/ Planaltina do Paraná	31/07/2004	Setembro de 2004	Continua funcionando como escola de acampamento
Escola Itinerante Construtores do Futuro	1°. De setembro/ Rio Branco do Ivaí	01/09/2007	2010	Continua funcionando como escola de acampamento
Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu/ Porecatu)	2008	2009	Continua funcionando como escola de acampamento

Fonte: Bahniuk (2008), coleta de dados nos locais pela pesquisadora; MST (2008 a); MST (2008 b); MST (2011a); MST (2011b); contribuições de Daniela Carla de Oliveira (até início de 2011 integrante da equipe de Coordenação de Educação do Campo da SEED/PR), Relatórios das EI de 2006 e 2009. Quadro elaborado pela autora.

A EI no Paraná já passou por dois governos e três gestões: de 2003 a 2010, governo Roberto Requião do PMDB (duas gestões), e a partir de 2011, governo Roberto Richa, do PSDB. A relação que o

Movimento estabeleceu com os dois governos não foi a mesma, mas ambos exigiram um processo de pressão, tensionamento e luta para garantir a continuidade e manutenção das EI. Segundo depoimento de um dos coordenadores do Coletivo Estadual de Educação do MST⁶⁶, Alessandro Mariano, o governo Requião se colocou mais aberto às demandas, reconheceu legalmente a EI (isso exigiu do governo posterior, encaminhamentos para dar continuidade ao funcionamento das EI), atendeu parcial e minimamente as necessidades dessas escolas e não construiu escolas em assentamentos. Apesar disso, segundo ele, existia uma relação de confiança e a equipe designada para atender às questões das escolas do campo, estava ligada aos Movimentos Sociais. O governo Richa assumiu postura de continuidade, com a preocupação de criar um aspecto de responsabilidade social em suas ações, porém também atendendo parcial e minimamente as necessidades, com demora, justificando algumas recusas e omissões pela ilegalidade da ocupação. Neste governo estão sendo construídas três escolas de assentamento e a equipe designada para atender às questões das escolas do campo, não é ligada aos Movimentos Sociais. Existe com esse governo, segundo Alessandro Mariano, uma relação de tensão, de um certo estranhamento e de expectativa, pois não se define, ainda, claramente a posição assumida. Maria Izabel Grein, outra coordenadora do Coletivo Estadual de Educação, confirma⁶⁷ essas informações e acrescenta que o governo Requião, apesar de não ser um governo da classe trabalhadora, tinha um caráter mais populista e mais flexibilidade para atender às necessidades das escolas e considera o governo Richa mais burocrático, legalista e controlador, criando maiores dificuldades para resolver as questões.

Podemos perceber no posicionamento dos governos, que a educação no campo, enquanto política de Estado, é tratada no limite da legalidade, ou seja, de se cumprir o que a lei prevê – o acesso à escola como direito – porém, por se tratar de uma escola ligada a um movimento social, de luta, de enfrentamento, de tensionamento, o faz na precariedade, atendendo minimamente as necessidades dessa escola. Assim, o Estado ‘capitalista’ não pode ser acusado de não cumprir a lei e nem de se colocar a favor de quem se contrapõe à classe que detém os meios de produção, que define as regras do mercado. Fica o Estado, de certa forma, numa posição confortável e protegida, mascarando seu caráter de classe.

⁶⁶ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 29/03/2012.

⁶⁷ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 23/05/2012.

1.1.2. A imigração dos suábios do Danúbio e a criação do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina

O segundo movimento que analisamos é dos imigrantes suábios (anexo 33), que se auto-intitulam descendentes dos “suábios do Danúbio”⁶⁸, do qual emerge a segunda proposta analisada na pesquisa que é a do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Segundo Elfes (1971), a vinda dos suábios foi resultado, além de outros fatores, do programa de governo de Bento Munhoz da Rocha Netto⁶⁹ que incluiu nele a renovação das áreas econômica e biologicamente esgotadas e a reorganização no campo paranaense. Para consolidar tal meta, uma das prioridades foi a implantação de três núcleos coloniais, Castrolanda (com os holandeses), Witmarsum (com os menonitas) e Entre Rios (com os suábios).

Gora (2010, p. 25) diz que “os suábios do Danúbio são, de maneira geral, povos de etnia e cultura germânicas que ocuparam o sudoeste e o oeste da Europa (hoje Alemanha)” que imigraram, segundo o autor, no século XVIII, para a parte sudeste da Europa (hoje Croácia, Sérvia, Romênia e Hungria, entre outros locais). Muitos alemães agricultores, oriundos da Suábia e outras partes da Alemanha, migraram para a região do Danúbio. Inicialmente, segundo o autor, três áreas às margens do Danúbio foram ocupadas: Banat, Batschka e Schwaebische. Rüdiger *apud* Stein (2011, p. 49) assim os definiu: “são os habitantes das regiões de colonização alemã ao longo do médio Danúbio aproximadamente de Ofenpest até Orsova, principalmente na grande região de planície, a qual apresenta suas fronteiras naturais no prolongamento dos Cárpatos do Norte e ao sudeste as áreas por ele percorridas” (anexo 33).

⁶⁸ Atribui-se o uso desse termo ao geógrafo alemão e suábio, Hermann Rüdiger, que afirma que o termo nasceu de uma conversa com Robert Sieger, professor de Geografia da Universidade de Graz (STEIN, 2011).

⁶⁹ Bento Munhoz da Rocha Netto, filho do ex-presidente Caetano Munhoz da Rocha e de Olga Carneiro de Souza Munhoz da Rocha, nasceu em Paranaguá, a 17 de dezembro de 1905. Chegou ao governo do Estado em 1951, apoiado numa ampla coligação de partidos, muito semelhante àquela que elegeu seu antecessor, disposto a pôr em prática seu slogan de campanha, a dignificação da função pública. Tomou posse a 31 de janeiro e constituiu o secretariado à imagem das forças que sustentaram sua candidatura (PR, UDN, PTB, PSP e PRP). (www.casacivil.pr.gov.br)

A história mostra que a trajetória que os suábios do Danúbio percorreram da Europa até chegar a Entre Rios é de muita luta e sofrimento, é um dos caminhos percorridos pela classe trabalhadora em movimento. Essa trajetória tem estreita relação com as duas primeiras guerras mundiais. Logo após a Primeira Guerra, o império Austro-Húngaro “foi desmembrado e a região que era também habitada pelos membros desse grupo foi dividida – mediante assinaturas de tratados – entre a Hungria, Iugoslávia e Romênia” (STEIN, 2011, p. 44). A maior parte deles se encontrava na parte que se transformou na Iugoslávia. Esse processo de desmembramento não finalizou os conflitos étnicos. Segundo o autor, na Iugoslávia havia conflitos entre eslavos e húngaros com as populações de origem alemã e também entre croatas, eslovenos e sérvios. A população de origem alemã tentou fortalecer suas características culturais fundando jornais, associações e partidos. Mesmo assim, segundo Stein (2011), o governo iugoslavo impôs restrições a eles em relação as suas escolas, sociedades e aquisição de propriedades.

No início da Segunda Guerra Mundial o governo alemão tentou construir estratégias para unir os alemães que estavam dentro e fora da Alemanha. Com o início da Guerra, a Alemanha tinha aliados, inclusive na Iugoslávia, mas em 1941, segundo Stein (2011), o governo iugoslavo foi deposto e foi assumido por oficiais “‘anti-alemães’ o que provocou a invasão do país pelas tropas alemãs” (Idem, p. 51). As tropas alemãs foram vencidas e, os suábios do Danúbio que as apoiavam foram expulsos das terras, mortos ou feitos prisioneiros. Também houve os que foram se refugiar na Áustria.

Quando a guerra terminou, várias instituições de ajuda foram acionadas para socorrer os refugiados, tentando auxiliá-los a construir um novo começo, mas isso nem sempre era possível na Europa, diante da situação econômica pós-guerra, em que se encontravam vários países.

Foi assim que, por meio da instituição “Ajuda suíça à Europa” (Schweizer Europahilfe), as negociações para trazer os suábios ao Brasil começaram. O que viabilizou isso, segundo Stein (2011) foi a aprovação do Decreto Lei 7967/45, pelo presidente Getúlio Vargas que permitiu a assinatura de vários convênios com países afetados pelo conflito. Esses convênios também expressavam o interesse do governo em trazer força-de-trabalho qualificada para o projeto de desenvolvimento do campo brasileiro. Morissawa (2001), ao analisar esse fato, entende que Getúlio Vargas não tinha consideração com os trabalhadores rurais e que não podia ir contra os grandes proprietários que o haviam apoiado, assim, o que sobrou foram projetos de colonização sem alteração da estrutura

fundiária. Segundo Serra (1991), os projetos de colonização tinham dupla função: no Paraná, por exemplo, o incentivo ao processo de colonização representava uma válvula de escape para os conflitos entre grileiros, posseiros e companhias colonizadoras durante as décadas de 1940 e 1950 (como por exemplo, na região de Porecatu), portanto reforçava a “ideologia da paz agrária”, que camuflava a luta de classes engendrada no campo. Ao mesmo tempo esse processo representava uma estratégia do Estado para incentivar o desenvolvimento econômico do campo.

No caso específico dos suábios⁷⁰, outro fato que fortaleceu as negociações foi a possibilidade de aumentar a produção de trigo que faltava no Brasil. Existiam dois locais para a fixação dos suábios: Goiás e Paraná. A Comissão que analisou o projeto apresentou vários motivos contrários a Goiás: distância dos centros consumidores e a base de produção de arroz que oscilava muito nos preços. Esse projeto despertou o interesse do governador do Paraná, na época, Bento Munhoz da Rocha Netto que ofereceu várias áreas do estado, que foram rejeitadas por motivos que iam desde o transporte à qualidade do solo. Quando representantes dos suábios vieram conhecer a região de Pinhão no Paraná, acabaram conhecendo o Distrito de Entre Rios, em Guarapuava/PR e optaram pelo mesmo (STEIN, 2011). Segundo Elfes (1971, p. 45), foram decisivos para a escolha da área os seguintes fatores:

- O clima considerado vantajoso para camponeses europeus.
- As análises do solo que demonstraram ser o solo, em Entre Rios, ácido e pobre de matéria orgânica, porém relativamente rico em minerais nutritivos e tendo boa estrutura física.
- A possibilidade de mecanização imediata de todos os trabalhos agrícolas.
- Vantajosas ofertas para compra de um total de 22.000 hectares de terras de campo e floresta,

⁷⁰ Os suábios não foram os únicos imigrantes alemães que vieram para o Paraná. Várias regiões foram colonizadas por eles, de 1829 a 1929: Rio Negro (1829); Lapa, Johanninsdonf e Mariental (1877/79); Irati (1908); Ponta Grossa (1877/79); Palmeira, Papagaios Novos e Cruz Machado (1912); Cândido de Abreu (1928); Serra Negra (1928); e outros. Em 1929, os imigrantes alemães representavam em torno de 5% da população do estado, ou seja, em torno de 30.000 pessoas (ABECK, 1980).

ligados entre si e pertencentes a 22 proprietários diferentes.

- Boa localização, relativamente a meios de comunicação e comercialização, devido à já existente ferrovia Guarapuava-Curitiba e São Paulo.

- Decisivos foram também o espírito de cooperação e a boa vontade do governo estadual, bem como da administração municipal de Guarapuava.

O governo paranaense, diante da possibilidade da vinda dos suábios, ofereceu muitas vantagens aos mesmos.

Trabalhos de medição e loteamento da área a ser colonizada, às expensas da secretaria do Estado;
Construção da estrada de comunicação entre Guarapuava e a nova Colônia;

Transporte dos colonos e de seus pertences desde o porto até a área a ser ocupada;

Mediação de professores brasileiros conhecedores da língua alemã e de um médico;

Fornecimento de sementes e mudas;

Acomodação, por tempo limitado, do grupo pioneiro, na cidadezinha de Guarapuava;

Fornecimento de cem porcos de criação, inclusive 50 varões, 50 vacas holandesas e dois touros, bem como 1000 dúzias de ovos de galinhas de raça para chocar. (ELFES, 1971, p. 45)

Segundo Stein (2011), em 1951, o compromisso foi firmado entre os governos e o Paraná desapropriou para isso várias fazendas. Houve resistência de alguns fazendeiros, mas que acabaram concordando em trocar suas terras por áreas do norte do Paraná para o cultivo de café⁷¹. Precisamos considerar que isso foi atrativo, pois o Paraná viveu nos anos 1950 o auge da produção do café. Batista (2010, p. 132) destaca nesse processo, o ano de 1959, ao afirmar que “um fato importante ocorrido na safra de 1959 foi a produtividade obtida no Paraná, de quase

⁷¹ Muitos fazendeiros acabaram indo para o norte para produzir café. A princípio foi um bom negócio para os mesmos, pois pagaram no norte do estado 10% do valor recebido por hectare em Entre Rios e entraram no processo de produção de café, naquela região, quando esse tipo de cultivo estava no auge. No entanto, poucos anos depois, enfrentaram a crise do café.

13 sacas por hectare, ficando bem acima da média brasileira, que por aquela época foi pouco superior a 9 sacas”.

O governo adquiriu na época 22.000 hectares para assentar 500 famílias suábias (isso dava em torno de 44 hectares por família, ou seja, muito mais do que se disponibiliza em projetos de Reforma Agrária articulados pelos governos que, em geral, se limitam a lotes de 5 ou 6 hectares). Segundo Elfes (1971), desses 22.000 hectares, 10.000 eram de campo, terras aráveis; 12000 eram de florestas e havia na área 70.000 árvores de corte.

De acordo com Martins (1992), o pagamento pelas terras foi feito da seguinte maneira: os fazendeiros receberam Cr\$ 2000,00 por alqueire e mais Cr\$100,00 por unidade de pinheiro e imbuia; deste total a Cooperativa Agrária Agroindustrial, criada no mesmo ano, sob a direção do Engenheiro Agrônomo Michael Moor, pagaria Cr\$ 700,00 e o governo Cr\$ 1300,00 mais o custo das árvores. Os fazendeiros foram transferidos para terras devolutas (escolhidas por eles) e pagariam Cr\$ 200,00 por hectare e despesas de medição.

Os primeiros suábios chegaram a Guarapuava em junho de 1951. Ficaram provisoriamente instalados no Colégio Visconde de Guarapuava e foram recebidos pela população com festa. Quem custeou as despesas para o transporte marítimo foi o governo suíço e o ICEM (Intergovernmental Committee for European Migration) (ELFES, 1971). Os critérios utilizados para seleção das famílias que vieram eram: ser camponês ou artesão; preferência para famílias numerosas e não ter envolvimento com delitos políticos ou de guerra. Assim, garantiu-se uma certa homogeneidade do grupo (ELFES, 1971).

Os suábios organizaram a área em cinco colônias⁷², cada uma delas tinha escola, igreja, armazém, bar, ferraria, cemitério e campo de futebol. Conforme Gora (2010), as colônias estavam organizadas em forma de pentágono, distante entre 5 a 11 km, imitando a organização das aldeias na Alemanha.

⁷² Segundo Elfes (1971) as vantagens de se organizar dessa forma eram: estimulava e facilitava a comunicação do grupo; facilitava o atendimento em escolas, assistência social, cultural e médica; possibilitava economia nas ligações elétricas e no fornecimento de água; proporcionava mais calor humano aos refugiados que apresentavam problemas emocionais decorrentes da guerra. E as desvantagens, segundo o autor eram: maiores necessidades de transporte para material, força de trabalho e animais para os serviços na lavoura; problemas de higiene e saúde em decorrência da concentração de animais em áreas reduzidas; dificuldades para justa distribuição de terras.

Stein (2011) apresenta em sua obra vários elementos para mostrar como os suábios se sentiam nos primeiros tempos no Brasil. Entendiam que aqui havia a possibilidade de redefinir a vida, reencontrar sua identidade. Existia perturbação emocional entre os colonos, em consequência das experiências na Europa em tempos de guerra. Uma das saídas que encontraram para superar esse estado de coisas, foi trabalhar a memória, a preservação da cultura.

Abeck (1980) afirma que alguns fatores contribuíram para dificultar a preservação da cultura alemã: a campanha de nacionalização; as consequências da Segunda Guerra Mundial; a interrupção e diminuição da imigração alemã; as mudanças na Alemanha no pós-guerra; a falta de assistência; a propaganda anti-germânica no mundo.

Num período anterior, essa dificuldade era bem maior. Nos anos 1930, por exemplo, a campanha de nacionalização havia sido mais acirrada. Em 1938, segundo Aued (2008), por meio do Decreto 868, passou a ser obrigatório o uso da língua portuguesa e o ensino da história do Brasil; as escolas deveriam ter dois terços, no mínimo, de professores brasileiros e seus dirigentes não podiam ser estrangeiros. Existia naquele momento um movimento para nacionalizar os estrangeiros e para a destruição das escolas alemãs. Houve também um processo de resistência por parte dos imigrantes. Mas, nos anos 1950, quando os suábios se instalaram em Entre Rios, de certa forma, essas questões foram relativizadas em função dos interesses econômicos vinculados ao projeto de desenvolvimento do país e do estado. Isso tornou mais fácil a implementação do projeto de preservação da cultura alemã que acompanhou o projeto de desenvolvimento forjado pelos imigrantes.

De acordo com Stein (2011), o início foi difícil e o trabalho foi realizado coletivamente sob a coordenação da Cooperativa Agrária Agroindustrial que, entre 1952 e 1955 constituiu cinco cooperativas filiadas, ou seja, uma em cada colônia. A divisão das terras entre os imigrantes foi feita, segundo o autor, da seguinte maneira: cada agricultor receberia uma casa com $\frac{1}{2}$ hectare de terras no interior da vila. Já as terras localizadas fora das vilas seriam assim divididas: 20 hectares seriam destinados ao chefe da família e sua esposa, para cada filho 10 hectares e as filhas receberiam cinco hectares.

Segundo Elfes (1971), como as terras foram sorteadas ficou difícil agradar a todos e isso acabou sendo motivo de insatisfação e levou a tensões entre os colonos e a direção da cooperativa. No início produziam trigo, criavam gado, galinhas (abate e produção de ovos),

abelhas e bicho-da-seda. Também desenvolviam atividades industriais e de artesanato.

Muitos foram os problemas enfrentados pelos imigrantes suábios, desde moradia, estradas, colheitas ruins e outros. Os principais problemas, no início, conforme Stein (2011), eram principalmente referentes à crise financeira, de relacionamento entre dirigentes e colonos e más colheitas. Isso provocou a volta de parte dos suábios à Europa ou a busca por outras localidades no próprio Brasil. Gora (2010) entende que “no início não se conhecia o solo, o clima, variedades de trigo e isso fez com que as primeiras colheitas fossem um fracasso total” (p. 65). Para resolver os problemas passaram a procurar outras alternativas, sendo que uma delas foi o plantio de arroz.

A partir da segunda metade dos anos 1960, Mathias Leh assumiu a presidência da Cooperativa Agrária Agroindustrial. Segundo Gora (2010), ele nasceu em 1937, na ex-Iugoslávia, e veio para o Brasil ainda criança. Foi membro do Conselho Fiscal da Cooperativa e, em 1966, com 28 anos, foi eleito presidente da Cooperativa, em um momento de crise: a cooperativa estava em declínio, 50% dos colonizadores tinham ido embora. Leh foi um sujeito de relações importantes, que o fizeram trazer, inclusive, o presidente Ernesto Geisel para Entre Rios. Faleceu em 1994, após 28 anos à frente da Cooperativa. Um dos feitos de Leh foi a reorganização fundiária da Colônia, ou seja, a cooperativa comprava mini-áreas dentro de Entre Rios e glebas maiores fora dele. Estas eram vendidas e compradas para possibilitar a ampliação de propriedade⁷³ (STEIN, 2011). De acordo com Szilvassy *apud* Stein (2011) o tamanho inicial das propriedades “inviabilizava o uso lucrativo da mecanização das lavouras” (p. 152). Para financiar a compra dessas áreas, a Cooperativa criou um Fundo Fundiário. As compras também eram financiadas pelo BRDE (Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul) e Banco do Brasil.

Segundo Gora, a “Reforma Agrária” interna funcionava assim:

[...] compravam-se grandes áreas de terra (ex: 1000 hectares) e dividiam-nas em lotes menores (digamos, 100 hectares) que eram revendidos para

⁷³ Em 1974 alguns cooperados da Cooperativa se envolveram num conflito relacionado à propriedade da área “denominada Invernada Paiol de Telha, cuja propriedade é reivindicada por um grupo de descendentes de escravos” (STEIN, 2011, p. 162) que até hoje não se resolveu. O relato mais detalhado desse conflito, que envolve a disputa de 1200 alqueires, pode ser melhor conhecida em Gomes (2009).

os cooperados. Aquele que comprava os 100 hectares tinha de revender a área menor para o vizinho. Todos ganhavam e cresciam porque, com a reforma, criou-se uma classe de produtores médios muito forte que vem sustentando a cooperativa até hoje. Se a reforma não fosse praticada, Entre Rios poderia ter apenas grandes produtores mas em número reduzido. O sistema ainda oferecia aos produtores assistência financeira e técnica, obtida por convênios com a EMBRAPA e EMATER, por exemplo. (GORA, 2010, p. 52 e 53)

A reestruturação fundiária feita, além de ampliar o processo de concentração de terras, potencializou uma preocupação com outros aspectos: a modernização da produção, a preservação da cultura alemã e, conseqüentemente, a construção do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.

Se os primeiros anos da vida dos suábios em Entre Rios foram difíceis e provocaram a reemigração, uma das saídas estava relacionada à modernização da produção a partir dos anos 1960. Gora (2010), ao se referir a esse período inicial, afirma que o trabalho na época era feito com tração animal e

Alguns anos depois começou a mecanização com arados e tratores e a área que até então era apropriada, passou a não comportar mais esse sistema. Diante dessa situação nova tentou-se fazer uma prestação de serviços, ou seja, comprava-se uma máquina em conjunto que ia sendo emprestada a todos. Esta tentativa não deu muito certo porque o produtor era orgulhoso e queria ter a sua própria máquina: as pessoas ainda não estavam maduras. (GORA, 2010, p. 71)

A Cooperativa Agrária Agroindustrial teve papel decisivo nesse processo e sua parceria com o governo alemão trouxe à colônia um grupo de técnicos alemães para trabalhar com experimentos ligados à fertilização do solo e desenvolvimento de técnicas para aumentar a produção de trigo e soja. Outra frente de ação da Cooperativa foi a aquisição de colheitadeiras e adubo fosfatado (STEIN, 2011).

Gora (2010) também apresenta em sua obra elementos desse processo. Relata o autor que entre 1950 e 1960 a Cooperativa tinha uma equipe de agrônomos que pesquisava métodos de plantio, manejo de

cultura e adubação. Na época, segundo ele, a Cooperativa adquiriu várias colheitadeiras. No início dos anos 1970, conseguiram dobrar a produção de trigo. Além disso, foram também feitas curvas de nível para combater a erosão e um ensaio de plantio direto, passou-se a usar um herbicida chamado Surflan e foi feita a rotação de culturas.

Esse processo de modernização esteve intimamente ligado ao processo de reestruturação fundiária de Entre Rios, pois o aumento do tamanho das propriedades viabilizava, no entendimento dos imigrantes, a mecanização. O quadro a seguir mostra a mudança na distribuição das terras entre os suábios de 1964 para 1971.

Quadro 2 – Distribuição de terras entre os suábios

Tamanho das propriedades	1964		1971	
	Número de proprietários	Porcentagem em do total	Número de proprietários	Porcentagem do total ⁷⁴
Abaixo de 20 ha	197	51,7%	19	8,2%
Entre 20 e 50 ha	136	35,7%	63	27,3%
Entre 50 e 100 ha	30	7,9%	53	22,9%
Acima de 100 ha	18	4,7%	96	41,6%
Total	381	100%	231	100%

Fonte: Elfes *apud* Stein, 2011, p. 160

Os dados da mudança do tamanho das propriedades revelam o movimento de concentração de terras, pois o número de propriedades abaixo de 20 hectares cai 43,5%, enquanto o número de propriedades maiores de 100 hectares aumenta em 36,9%. O total dos proprietários cai em torno de 40%.

Temos aí dois elementos do capitalismo que afetam o campo: a concentração da propriedade privada e a modernização da produção para aumento da produtividade. A combinação desses elementos estava presente, conforme Wood (1998), nas origens agrárias do capitalismo, na Inglaterra, entre os séculos XVI e XVIII, quando houve o processo de cercamento e incentivos aos arrendatários para aumentar a produção, submetendo a renda às condições do mercado. No século XIX isso ganhou reforço, segundo a autora, pela perspectiva da ‘agricultura científica’ que estabelecia uma relação indissociável entre produtividade e lucro.

Wood (1998) afirma que a “ética dos ‘melhoramentos’, no seu sentido original, no qual a produção e o lucro são indissociáveis, é

⁷⁴ Coluna incluída pela autora.

também a ética da exploração, da pobreza, e do desamparo” (p. 22). E isso atinge a todos. De acordo com a autora

uma vez que o mercado torna-se o ‘disciplinador’ ou o ‘regulador’ econômico, uma vez que os atores econômicos se tornam dependentes do mercado, no que diz respeito às condições de sua própria reprodução, até mesmo trabalhadores que são donos dos seus meios de produção, individual ou coletivamente, serão obrigados a responder aos imperativos do mercado – competir, acumular, abandonar as empresas ‘não-competitivas’ e seus trabalhadores e a explorar a si mesmos. (WOOD, 1998, p. 23)

Essa lógica que parece distante quando nos referimos ao século XIX, está mais presente que nunca e atingiu os imigrantes suábios que, apesar de se movimentarem enquanto classe trabalhadora, quando aqui chegaram, rapidamente absorveram esses imperativos do mercado e acabaram excluindo do processo seus próprios compatriotas, tornando-se, em parte, a burguesia agrária que foi se constituindo em Entre Rios e lá está até hoje.

A esse processo se somaram elementos presentes no contexto dos anos 1960, no Brasil, como por exemplo, o pacote tecnológico da Revolução Verde⁷⁵. Se, em algum momento “o desenvolvimento de técnicas e instrumentos contribuíram para diminuir a dependência da agricultura em relação à natureza e produzir alimentos para erradicar a fome” (HESPANHOL, 2008, p. 118), nos anos 1960 essas questões

⁷⁵ “A introdução em larga escala, a partir da década de 1950, em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, de variedades modernas de alta produtividade foi denominada Revolução Verde. Esse ciclo de inovações, cujo objetivo foi intensificar a oferta de alimentos, iniciou-se com os avanços tecnológicos do pós-guerra, com um programa de valorização do aumento da produtividade agrícola por meio de uma tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial, a fim de solucionar a fome no mundo, visto que na época se considerava a pobreza, e principalmente a fome, como um problema de produção. Com base nessa lógica, a Revolução Verde foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso. Esse processo vinha sendo gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar como uma ruptura com a história da agricultura”.(PEREIRA, 2012, p. 687)

deixaram de ser centrais e passaram a ser prioridade a produtividade e o lucro.

Segundo Martine e Garcia *apud* Hespanhol (2008, p. 119),

[...] o pacote tecnológico da Revolução Verde era composto de sementes melhoradas, de mecanização, de insumos químicos e biológicos e prometia viabilizar a modernização agropecuária de qualquer país, aumentando a sua produção, por meio de sua padronização em bases industriais.

Esse pacote incluiu, segundo Hespanhol (2008), os interesses do Estado, das empresas de capital nacional e internacional. É o caso da Cooperativa Agrária Agroindustrial quando recebeu subsídios do Estado e fez parcerias com empresas da Alemanha. O Estado brasileiro organizou-se institucionalmente para fortalecer esse processo de modernização da agricultura, criando o Estatuto dos Trabalhadores Rurais (1963), o Estatuto da Terra (1964), a concessão de crédito subsidiado (1965), o investimento em pesquisa agrônômica e extensão rural e a política fundiária, valorizando a propriedade das terras atrelada ao mercado das mesmas (HESPANHOL, 2008). Isso fazia parte do grande programa de desenvolvimento brasileiro.

A forma como Mathias Leh dirigiu a Cooperativa Agrária Agroindustrial, a partir dos anos 1960, indica claramente a adoção da perspectiva da corrente dos economistas conservadores, ou seja, a adoção de uma modernização conservadora, sem mudanças estruturais, com adoção do pacote tecnológico da Revolução Verde. Esse processo de modernização se estendeu aos anos 1970.

Serra (1991) caracteriza o quadro agrário do Paraná na virada dos anos 1970: o processo de modernização atingia todas as regiões do estado do Paraná e deixava marcas técnicas e sociais no campo; evidenciava-se uma tendência à concentração da propriedade da terra; havia relação entre o tamanho do estabelecimento, tipo de cultura e acesso à tecnologia; diminuía o nível de ociosidade da terra, bem como de florestas naturais; aumentava o preço da terra; eram privilegiadas as lavouras para exportação; declinavam a pequena propriedade e a produção familiar.

Nesse contexto, a Cooperativa Agrária Agroindustrial foi crescendo, integrando a agricultura à indústria. Gora (2010, p. 72) entende que a Cooperativa viveu três grandes ciclos até chegar à estrutura atual:

O primeiro foi o ciclo do desenvolvimento técnico e fundiário, que foi a passagem do sistema de tração animal para a mecanização. O segundo foi industrial, no qual se buscou melhor infraestrutura para acomodar o trigo com a ampliação do moinho, linha de financiamento por parte do governo federal para a cevada que culminou com a construção da maltaria, e criou-se a indústria de óleo e a fábrica de rações. O terceiro, o administrativo, marcado pela crise financeira, que resultou na mudança de diretoria (1994/1999) que havia assumido após a morte de Mathias Leh.

Esses ciclos explicitam a modernização conservadora e também a integração da indústria e da agricultura. Gora (2010)⁷⁶ apresenta um quadro da situação da Cooperativa no início do século XXI (ver também anexo 3): tem status agroindustrial; principais produtos são soja, milho, trigo, cevada, aveia, suínos; tem mais de 500 associados⁷⁷; gera aproximadamente 1000 empregos; capacidade de armazenagem de 593 mil toneladas; faturamento anual de 1 bilhão; moinho com capacidade de 137.760 toneladas/ano, produzindo farinhas do tipo industrial e doméstico; fábrica de rações; produção de óleo de soja degomado e farelo de soja (capacidade de 501.000 toneladas/ano); uma maltaria (principal indústria da Cooperativa) com capacidade de produção de 220 mil toneladas/ano.

⁷⁶ Esses dados o autor buscou junto à Cooperativa Agrária em 2007.

⁷⁷ Segundo Elfes (1971), a Cooperativa tinha em 1959, 518 associados; em 1960, 511; em 1968, 360; em 1970, 369.

Figura 3 – Cooperativa Agrária Agroindustrial



Fonte: site oficial da Cooperativa (2011)⁷⁸

Concomitantemente ao processo de desenvolvimento econômico, os suábios tiveram a preocupação em preservar e guardar a memória da pátria de origem, mesmo depois de tantos anos residindo no Brasil. A própria Cooperativa em seu site oficial anuncia que tem dois objetivos: a produção agroindustrial e a preservação da cultura dos suábios do Danúbio.

Os suábios temiam que o contato com os caboclos provocasse um rebaixamento cultural. Também tinham uma preocupação de não perder suas raízes culturais e encontraram várias formas de combater tais possibilidades. Uma das questões centrais para eles, foi/é a preocupação com a preservação da língua materna. A partir dessas questões criariam uma Fundação Cultural. É interessante registrar que além das atividades promovidas pela Fundação, no Colégio Imperatriz também há marcas dessa preocupação. Na Educação Infantil, por exemplo, tanto na oralidade como na escrita, até 2011, as crianças usavam a língua alemã; na matriz curricular há a disciplina da Língua Alemã e alguns educandos do Ensino Médio, anualmente, vão estudar a língua e a cultura na Alemanha.

Conforme Stein (2011), a Cooperativa, com essas preocupações, acabou apoiando várias ações, dentre elas: a criação do museu (em 1971), a publicação de livros (inclusive em Alemão), criação e manutenção de grupos folclóricos, a construção e o apoio ao Colégio,

⁷⁸ http://www.agraria.com.br/portal/institucional_quem_somos.php

onde há ênfase no ensino da Língua Alemã, a criação do Jornal de Entre Rios (em 1980), a criação de uma emissora de rádio (mantém programação alemã de duas horas diárias), a criação da Revista Entre Rios (publicada bimestralmente em Alemão e Português). Gora (2010) entende que essas iniciativas contribuíram para tornar Entre Rios a única colônia de “suábios isolada do mundo que conseguiu sobreviver, mantendo as tradições” (p. 48). Além dessas ações, outra forma encontrada para garantir a preservação da cultura foram as festas comemorativas, especialmente relativas ao aniversário da Colônia.

Stein (2011) mostra em sua obra que o presidente da Cooperativa até 1994, Mathias Leh, entendia que, se uma pessoa perdesse suas raízes culturais, perderia motivação para a vida e novas realizações. O presidente entendia que a preservação das raízes étnicas, segundo o autor, era combustível que animava o grupo diante das dificuldades que encontravam. Isso significa que a preservação da cultura os ajudou a enfrentar a saudade da velha Pátria e as dificuldades na nova Pátria. Percebemos, no entanto, que a preservação da cultura está ligada, de certa forma, à preservação do poder, do controle econômico e caracteriza-se, em certo grau, como um processo de segregação e de superioridade.

Se todas essas ações foram consolidadas tendo como uma das preocupações a preservação da cultura, de igual maneira isso fica acentuado na proposta do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. O papel da educação escolar também seria, nesse caso, de guardião da cultura e da identidade suábia, entre outros.

Um motivo que levou à criação do Colégio pode ser melhor compreendido na divisão que Elfes (1971) faz dos suábios: o primeiro grupo composto por adultos que lutaram na guerra e que fugiram da sua pátria; o segundo, composto por crianças e adolescentes que viveram em campos de refugiados; e o terceiro, composto por filhos nascidos no Brasil. Muitos do primeiro e segundo grupos tiveram restrições relacionadas à instrução escolar e sentiam medo de submergir no primitivismo cultural, especialmente por causa do contato com os caboclos que viviam em Entre Rios. Segundo o que consta no Regimento do Colégio (ENTRE RIOS, 2010), inicialmente, foram criadas escolas nas cinco colônias do distrito de Entre Rios e também um internato na Colônia Vitória, mantido por uma congregação religiosa. Mais tarde, em 1968, os associados da Cooperativa Agrária Agroindustrial fundaram a Associação de Educação Agrícola Entre Rios e decidiram centralizar o sistema educacional no distrito, criando para isso, no mesmo ano, o Ginásio de Entre Rios. Outro motivo foi a

preocupação com a preservação da cultura alemã. Mathias Leh estando à frente da Cooperativa,

conseguiu da Alemanha a construção e o aparelhamento da escola, professores da língua alemã, de música, orientadores para a juventude, e a Casa do Estudante de Entre Rios em Curitiba. Conseguiu enviar jovens de Entre Rios para a Alemanha para uma formação mais completa. (GORA, 2010, p. 56)

Stein (2011) confirma isso, ao relatar que, por meio de um acordo entre o governo brasileiro e o alemão, a Cooperativa Agrária Agroindustrial recebeu doações de máquinas que foram revendidas aos cooperados, e o dinheiro arrecadado foi aplicado na construção e manutenção do Colégio. Segundo o que consta no Regimento do Colégio (ENTRE RIOS, 2010), o mesmo foi criado para atender às necessidades educacionais dos imigrantes suábios e é, desde 1968, mantido pela Associação de Educação Agrícola Entre Rios. Em 1969, esse Ginásio passou a se chamar Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina; depois, em 1974, Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina; e só em 1977, Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Em depoimento⁷⁹, a ex-diretora afirmou que a escolha do nome do Ginásio e, posteriormente, do Colégio se deu por três motivos: primeiro, porque Leopoldina foi a primeira imperatriz-consorte do Brasil; segundo, por ser ela austríaca (portanto, próxima dos suábios); e terceiro, por ela defender a preservação da cultura de origem. A escolha do nome tem uma marca de classe bem definida, assim como a das escolas itinerantes que recebem o nome de militantes que sacrificaram a vida pela causa do Movimento.

No decorrer deste trabalho veremos com mais detalhes o início das atividades do Colégio e os elementos presentes em sua proposta, resultado do contexto em que se estabeleceram, em Entre Rios, os suábios e da orientação da Cooperativa Agrária Agroindustrial.

⁷⁹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 27/07/2011.

1.2.A CLASSE TRABALHADORA EM MOVIMENTO, O PAPEL DO ESTADO, A REFORMA AGRÁRIA E A PROPRIEDADE PRIVADA

Nesse primeiro capítulo fizemos um esforço para demarcar os determinantes sociais e históricos das propostas que serão analisadas em seus aspectos pedagógicos a partir do Capítulo II, bem como os elementos que caracterizam a gênese das mesmas. Trata-se, portanto, da análise de duas singularidades que expressam de forma diferente, elementos do universal. Explicitamos elementos do universal, do particular e do singular⁸⁰ para realizar tanto o processo de concreção quanto o de generalização, mesmo que ainda parcialmente. Esse duplo movimento⁸¹ nos permite voltar ao singular, compreendendo-o como expressão da totalidade, como complexo do complexo⁸². E é a partir desse entendimento, que apresentamos quatro questões que nos parecem centrais para compreender o contexto do qual emergem as duas experiências pesquisadas: a classe trabalhadora em movimento; o papel do Estado; a Reforma Agrária e a propriedade privada.

Percebemos que tanto os militantes do MST, que ocuparam/ocupam várias áreas no Paraná e criaram as escolas dos acampamentos, quanto os descendentes dos suábios, que se instalaram em Entre Rios/Guarapuava/PR e criaram o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina são expressão do mesmo movimento histórico do capital que expulsa e explora trabalhadores para se valorizar, tanto na América Latina como na Europa, nesses casos. São fruto do mesmo processo no campo: de concentração fundiária, de modernização conservadora da agricultura e de exploração do trabalho. Para Vendramini (2008), o campo é espaço de contradição, pois apresenta várias formas de trabalho (temporário, sem relações contratuais, sazonal e outros); produz riqueza e miséria; usa força de trabalho escrava; explora o trabalho infantil; é espaço de pequenos e grandes proprietários. Entendemos que, num determinado momento, os dois grupos pertenciam à classe trabalhadora que se modificou, que se transformou, num movimento cheio de contradições, portanto, a classe trabalhadora não está parada, movimenta-se e, em diferentes direções. No primeiro caso, movimentando-se contraditoriamente, ora na direção do capital, quando defende a propriedade privada; ora contra o capital, quando propõe sua

⁸⁰ Ver Lukács, 1970.

⁸¹ Ver Kosik, 1989.

⁸² Ver Medeiros, 2005.

redistribuição com vistas à construção de uma sociedade socialista como próximo passo. No segundo caso, parte dela se movimenta para reproduzir o capital, absorvendo os imperativos do livre mercado e defendendo a propriedade privada, outra parte sucumbe, nesse sentido, no caminho por não cumprir tais imperativos.

Para compreendermos o caráter de classe dos dois sujeitos coletivos, buscamos o entendimento dessa categoria a partir da análise marxista. Temos vivenciado um movimento de substituição da categoria classe pela de grupo que tem a intencionalidade de fragmentar e dissolver a união ainda possível da classe trabalhadora, justificada pela necessidade de enfatizar a diversidade cultural e não só econômica, como se uma dimensão estivesse descolada da outra. Isso também tem se evidenciado nas discussões referentes à educação no campo, desconsiderando-a no embate dos interesses das diferentes classes que a disputam e enfatizando a luta isolada de cada grupo que a compõe: os quilombolas, os indígenas, os ribeirinhos, os extrativistas, os militantes de movimentos sociais vinculados à luta pela Reforma Agrária, os empresários e outros. Essa é uma estratégia neoliberal para que nesse espaço se perca de vista o aspecto classista dos diferentes projetos em andamento. Miliband (1999) faz uma análise interessante disso ao discutir sobre a identidade do ser social. Afirma ele que o ser social é uma “entidade complexa e contraditória na qual muitas identidades diferentes coexistem (mulher, negro e outras)”, mas que a “localização na estrutura social é crucial para se determinar as maneiras pelas quais as pessoas vivenciam a discriminação, a exploração e a opressão” (Idem, p. 497), ou seja, “é a classe que influi e afeta mais profundamente todos os outros elementos” (Idem, p. 498).

Tanto Marx quanto Engels, e outros teóricos marxistas (Mészáros, 2002; Thompson, 1987; Lukács, 2003 e outros) têm nos apresentado muitos elementos no sentido de indicar a compreensão da ‘classe’. Na obra *Manifesto do Partido Comunista* (1848), Marx e Engels reconhecem a existência das classes e a luta entre elas, mesmo que às vezes oculta, em várias sociedades, indicando que na sociedade capitalista, identificam duas grandes classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

A história de toda a sociedade até aqui é a história de luta de classes. [Homem] livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo [*leibeigener*], burgueses de corporação [*zunftbürger*] e oficial, em suma opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma

luta ininterrupta, ora oculta, ora aberta, uma luta que de cada vez acabou por uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou pelo declínio comum das classes em luta.

Nas anteriores épocas da história encontramos quase por toda a parte uma articulação completa da sociedade em diversos estados [ou ordens sociais – *Stände*], uma múltipla gradação das posições sociais. Na Roma antiga temos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média: senhores feudais, vassallos, burgueses de corporação, oficiais, servos, e ainda por cima, quase em cada uma dessas classes, de novo gradações particulares.

A moderna sociedade burguesa, saída do declínio da sociedade feudal, não aboliu as oposições de classes. Apenas pôs novas classes, novas condições de opressão, novas configurações de luta, no lugar das antigas.

A nossa época, a época da burguesia, distingue-se, contudo, por ter simplificado as oposições de classes. A sociedade toda cinde-se, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes que directamente se enfrentam: burguesia e proletariado (MARX E ENGELS, 1848, s/p).

Nessa afirmação, os autores indicam que classes e luta de classes estão relacionadas e que a burguesia se transformou, transformando os trabalhadores. Entendem que isso se inicia com o estabelecimento do mercado mundial que deu ao comércio, à navegação, às comunicações e aos transportes um desenvolvimento enorme. Ao indicar esse processo, os autores reconhecem a burguesia como produto histórico e como classe revolucionária num determinado momento histórico. Ela destruiu as relações feudais e no lugar das relações de exploração encobertas por ilusões políticas e religiosas, pôs a exploração seca, direta, depuradora. Transformou os homens em trabalhadores assalariados. Sua necessidade de expansão exigiu a ampliação do novo modo de produção para uma escala mundial e submeteu o campo à dominação da cidade, arrancando do campo grande parte da população. Criou, segundo os autores, forças de produção mais massivas e mais colossais do que todas as gerações passadas. Forjou também, portanto, nesse processo, as forças produtivas necessárias para avançar.

Na obra *Miséria da Filosofia* (2001), ao criticar Proudhon, Marx indica que os homens não têm o livre-arbítrio de suas forças produtivas, porque elas são adquiridas, portanto, produto de momentos e relações anteriores. Afirma ele que as relações de produção são relações materiais que constituem a base de todas as relações, mas que as mesmas são transitórias e históricas. O autor aponta que há, portanto, transformações nessas relações e que, por exemplo, o desenvolvimento da maquinaria foi consequência da concorrência entre os países. O aperfeiçoamento da maquinaria teve consequências humanas, pois a relação que foi estabelecida entre o trabalhador e o capitalista, apesar de legal, era indecente. Na obra *Manifesto do Partido Comunista* (1848), Marx e Engels também evidenciam a que condições haviam sido submetidos os trabalhadores, afirmando que os mesmos só viviam enquanto encontravam trabalho e só encontravam trabalho enquanto seu trabalho aumentava o capital, tornando-se assim uma mercadoria como qualquer outra, ficando expostos às vicissitudes da concorrência. Os custos do trabalho do trabalhador reduziam-se só aos meios de vida de que precisavam para seu sustento e de sua família. Nessa mesma obra, os autores asseveram que o nível de exploração provocado pelas relações de produção capitalistas desencadeou a reação da massa dos trabalhadores que começaram a se unir tendo interesses comuns que se contrapunham aos interesses dos capitalistas. Interesses esses que vão se constituindo como interesses de classe. A princípio quem põe a massa de trabalhadores em movimento é a própria burguesia para defender o novo modo de produção. Depois, os trabalhadores passam a se organizar para se contrapor à burguesia, organizando-se na fábrica, depois unindo trabalhadores de fábricas do mesmo ramo industrial, ampliando cada vez mais a organização.

Marx e Engels (1848) entendem que a condição para que a classe burguesa domine é a acumulação da riqueza nas mãos de privados, formação e reprodução do capital e o trabalho assalariado. Afirmam que essas condições, contraditoriamente, estabelecem a concorrência entre os trabalhadores, mas também sua união revolucionária e que elas produzem o coveiro da burguesia. Nessa parte, os autores são otimistas e indicam a vitória inevitável da classe trabalhadora.

Nas obras citadas, os autores elencam elementos que caracterizam a constituição de uma classe. Na obra *18 Brumário de Luís Bonaparte* (2008), Marx, ao discutir as relações entre os camponeses, indica que não constituem classe se existir entre eles apenas uma ligação local, se os interesses comuns não criam entre eles comunidade alguma, nem organização política.

A partir das questões discutidas nas obras apresentadas anteriormente, podemos identificar alguns elementos que Marx e Engels indicam para caracterizar a classe: que ela é constituída não localmente; exige interesses comuns contra interesses opostos; exige a constituição de comunidade e organização política (sem negligenciar a luta socioeconômica).

Essas discussões também estão presentes na obra *A ideologia Alemã* (1991), que apresenta outros elementos para essa discussão. Marx e Engels entendem que qualquer classe que aspire o domínio deve primeiro conquistar o poder político para poder representar o seu interesse como interesse geral. Nessa obra, afirmam que as transformações nas relações de produção produzem forças de produção que são de destruição e que uma determinada classe (composta pela maioria) acaba suportando os fardos desse processo e outra tem o domínio sobre a mesma. Nesse caso, entendem que só a classe submetida à exploração pode forjar a revolução e que essa deve representar oposição ao modo de produção vigente. Os autores evidenciam que há uma classe dominante e outra ‘dominada’ e que a dominante tem poder material e também espiritual, pois, além de ter a sua disposição os meios para produção material, têm, ao mesmo tempo os meios para produção espiritual, ou seja, as ideias dominantes produzidas não são mais do que a expressão das relações materiais dominantes. A classe que domina determina o conteúdo de uma época, regula a produção e distribuição de ideias. Contraditoriamente, no mesmo momento em que se produz tais ideias, também se produz ideias revolucionárias, desde que a classe revolucionária tenha sido forjada.

Segundo Mattos (2011), depois de Marx e Engels, também Lênin, após à Revolução de 1917, apresentou uma definição de classe que explicita elementos comuns ao conceito apresentado por eles.

As classes são grandes grupos de homens que se diferenciam entre si pelo lugar que ocupam em um sistema de produção social historicamente determinado, pelas relações em que se encontram com respeito aos meios de produção (relações que as leis referendam e formulam em sua maior parte), pelo papel que desempenham na organização social do trabalho, e, conseqüentemente, pelo modo e proporção em que recebem a parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos humanos, um dos quais pode apropriar-se do trabalho de outro por

ocupar postos diferentes em um regime determinado de economia social (LÊNIN *apud* MATTOS, 2011, p. 57-58).

Mészáros (2002), ao problematizar a relação entre o indivíduo e a classe, também contribui para esse debate ao apresentar uma afirmação presente na obra *A Ideologia Alemã*:

A classe, por sua vez, assume uma *existência independente em relação aos indivíduos*, de modo que esses últimos encontram sua condição vital *predeterminada*, assim como sua posição na vida e seu desenvolvimento pessoal *destinados a eles por sua classe*, tornando-se assim *subordinados a ela*. Este é o mesmo fenômeno da *sujeição* de cada indivíduo à divisão do trabalho e só pode ser eliminado através da abolição da propriedade privada e do *próprio trabalho* (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2002, p. 1025).

Mészáros chama nossa atenção para o fato de que a submissão dos indivíduos à classe é decorrente do antagonismo interclasses, no que se refere aos interesses das diferentes classes e que, portanto, a solidariedade da classe é um pré-requisito necessário para a constituição de uma classe.

Na obra *Manuscritos econômico-filosóficos* (2006), Marx, ao escrever sobre a possibilidade de emancipação na Alemanha, retoma a questão de classe e alerta para o fato de que a emancipação humana só poderia ocorrer se houvesse a constituição de uma classe que tivesse esferas radicais, que representasse a dissolução de todas as classes, que tivesse caráter universal e que não exigisse reparação particular, que buscasse a redenção total do ser humano. Ou seja, Marx afirma que a emancipação humana, quando motivo da luta de classes, só poderia ser alcançada com o fim da existência das classes. Assim, entendemos, que a constituição de uma classe revolucionária é necessária para buscar não a mudança de posição de classe, não a inversão do domínio entre as classes, mas o fim das classes.

Nesse contexto, compreender a posição de classe é fundamental, mas igualmente importante é compreender o papel do Estado, especialmente no momento de transição. Lênin (Uliánov), com a preocupação de esclarecer sobre a teoria de Marx e Engels sobre o Estado, escreveu a obra *O Estado e a Revolução*, na qual retomou trechos de várias obras dos dois autores para explicitar o papel no

Estado na luta de classes. Entende ele que as interpretações sobre o entendimento de Engels de que o Estado é manifestação do antagonismo inconciliável das classes levou a alguns equívocos. E que também há uma distorção sobre o entendimento de Marx do Estado como “órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes” (Uliânov, 1845, s/p). Entende o autor que na Revolução russa de 1917, o entendimento do Estado enquanto conciliador de classes ganhou amplitude. Mas qual seria o papel do Estado num período de transição? Lembra ele que Engels afirmava que o Estado nem sempre existiu e que, a divisão da sociedade em classes tornou o Estado uma necessidade, mas que se caminharmos para uma forma de organização sobre a base da associação livre e igual de todos os produtores, o Estado será desnecessário. Também afirma que Engels entendia que o definhamento e a morte do Estado aconteceria por meio de uma revolução proletária, portanto, no momento da transição haveria a tomada da posse dos meios de produção pelo Estado, em nome da sociedade. Assim, entende Lênin que, segundo Marx, haveria necessidade de substituir o Estado burguês pelo Estado do proletariado, mas que o proletariado só teria necessidade de um Estado em definhamento; que as classes exploradas precisariam da dominação política para o completo aniquilamento de qualquer forma de exploração, entendendo que a classe proletária é a única capaz de fazer tal revolução e de agregar todos os trabalhadores nessa luta. Resumindo: o papel do Estado no momento de transição seria, então, a dominação, pela classe proletária, dos meios de produção, a agregação de todos os trabalhadores e a reorganização da produção sobre a base da associação livre e igual de todos os produtores que levaria, conseqüentemente, à morte do próprio Estado.

Entendendo, então, que classe é constituída não localmente; que exige interesses comuns, constituição de comunidade e organização política; que necessita de apropriação de meios para produzir ideias que se tornem universais, primeiro, na classe no processo de luta, que expressem interesses comuns, depois que se tornem universais quando houver a superação da sociedade de classes, contribuindo para construir uma consciência massiva de classe, que é elemento da identidade de classe; e que a constituição de uma classe revolucionária só se justifica na luta pelo fim das classes, é que elaboramos nossa análise acerca das propostas de educação no campo, realizadas pelo MST e pelos imigrantes suábios, compreendendo-os enquanto sujeitos coletivos, forjados historicamente, com marca distinta de classe, que constroem

projetos educacionais com interesses opostos. Esse entendimento exige uma análise do posicionamento de classe desses sujeitos.

Discutir o posicionamento de classe do Movimento, exige também indicar quem são, afinal, os sujeitos que o compõe. No capítulo I do caderno que apresenta as Normas Gerais do Movimento (MST, 1988c), afirma-se que este articula trabalhadores rurais sem terra e que esses são “os companheiros que vivem como parceiros, arrendatários, meeiros, assalariados rurais, ou posseiros e pequenos proprietários com até 5 hectares de terra” (idem, p. 7). Mesmo com essa afirmação, no mesmo texto, mais adiante, indica-se que o MST está “aberto a todos os trabalhadores independente de raça, credo religioso, filiação partidária ou outras características culturais e regionais” (Idem, p. 7). Stédile (1997) ratifica esse entendimento e acrescenta como sujeitos desse coletivo “os filhos adultos dos pequenos proprietários, que não possuem condições de se reproduzir como agricultores familiares” (p. 28). Aued e Fiod (2002, p. 29), ao analisarem as origens dos movimentos rurais em Santa Catarina afirmam que

Os descendentes dos imigrantes, igualmente incapazes de continuar a produzir sua existência, seja através de trabalho realizado para si mesmos ou pelo assalariamento, compõem nos dias atuais os excedentes humanos expulsos da relação social que os engendrou. Impossibilitados de se realizarem como produtores independentes, muitos deles formam o contingente dos sem-terra que vagueiam em busca de trabalho, na indústria ou na agricultura e, sem consegui-lo, integram o movimento do MST.

Essa constatação das autoras em relação a Santa Catarina pode também ser feita no Paraná. Atualmente, é assim que o Movimento se compõe, agregando trabalhadores do campo e da cidade, em condições precárias de sobrevivência, homens, mulheres, adultos, jovens, idosos e crianças de diferentes etnias, religiões, filiações partidárias, descendentes de diferentes povos, com diferentes culturas. Têm em comum a sua origem de classe, são todos trabalhadores. Apesar de ampliar o perfil dos que o compõe, o Movimento mantém sua característica de origem, tendo em sua maioria, integrantes vindos do campo. Segundo Dalmagro (2002), “a terra e o trabalho estão, dessa maneira, na raiz da formação do MST” (Idem, p. 137).

O depoimento⁸³ de uma das lideranças explicita um pouco essas questões.

[...] é quem não conhece [...] pra eles nós somos ladrões, terroristas. Muitas pessoas não chegam perto de nós. Tem pessoas que quando a gente diz que é do acampamento se esconde de nós. Claro que não tem só gente boa [...] mas assim, aqui no Movimento tem muita gente boa e olha tem uma coisa que ninguém vê. Muitas vezes nós recuperamos pessoas. Aqui vêm as pessoas que tão com os maiores vícios, que tão com muita dificuldade. Muitas vezes perdeu a casa, perdeu a família, perdeu o emprego, perdeu a vontade de viver e no movimento eles conseguem resgatar tudo isso de volta, porque realmente quem vem pro acampamento não vem porque simplesmente quis vim pro acampamento, é porque ele não tá bem na cidade [...] e esse não tá bom é os pobres porque acabou tudo, já não tem mais expectativa nenhuma e o Movimento faz o ser humano pensar diferente as coisas [...].

Alguns pesquisadores têm se esforçado no sentido de compreender o que é e o que representa o MST como sujeito coletivo, de caráter político, que agrega uma parcela da classe trabalhadora e por ela é composto. Vendramini (2004), por exemplo, nos ajuda a refletir sobre essa identidade de classe do Movimento e afirma que “os interesses imediatos de classe constituem interesses no seio de dada conjuntura de relações sociais e os fundamentais centram-se em interesses que questionam a própria estrutura” (p. 219), ou seja, ao mesmo tempo em que o Movimento se organiza no interior da sociabilidade capitalista, a ela se opõe. Isso ocorre de forma bastante limitada. A autora considera que o MST se move de forma contraditória tendo suas

[...] reivindicações imediatas inscritas nos marcos das reivindicações legalistas da sociedade civil, estando dependentes da ação do Estado, ao mesmo tempo em que questionam a estrutura social, na sua luta contra o capital financeiro, contra a concentração de terras e riquezas. (VENDRAMINI, 2004, p. 226-227)

⁸³ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 05/07/2011.

Germer⁸⁴ também analisa o caráter de classe do Movimento e afirma que ele é, em grande parte, composto pelo semi-proletariado rural.

O MST tem a sua base social predominantemente no semi-proletariado agrário, isto é, entre os pequenos agricultores semi-autônomos (aqui também denominados semi-assalariados), cuja área total é menor que 20 hectares e que ou não têm terra própria, ou não têm sequer equipamentos de tração animal para o seu trabalho, ou não possuem ambos. Este é o segmento em que as contradições com o desenvolvimento capitalista da agricultura são mais acentuadas, o que origina uma postura mais contundente de contestação ao sistema estabelecido. O persistente trabalho de base e as lutas concretas pela conquista da terra, ao lado de uma adesão firme à luta pela reforma agrária, são talvez os fatores responsáveis pelo fato de que o MST, apesar das deficiências que apresenta e da crise que também o atingiu, durante a segunda metade dos anos 80, ainda consegue sustentar uma coesão e uma combatividade que começam a faltar à estrutura sindical. (GERMER, 2002, p. 276)

Em várias passagens, Germer (2004) critica o sindicalismo rural e entende que no campo a luta não é só por melhores salários ou por dois dias de férias a mais por ano, mas “pelo controle do processo produtivo, por uma nova sociedade” (p. 151). O autor entende que “a salvação definitiva está no controle da terra e dos meios de produção por aqueles que trabalham e produzem” (Idem). Esse é um diferencial que podemos indicar entre os sindicatos rurais e o MST e outros Movimentos de luta no campo. Entende o autor que é importante que a direção seja definida por quem trabalha e produz, para não ser dominada por concepções reformistas buscando consolidar a ilusão de tornar o proletariado capitalista e que a organização da luta no campo seja difícil porque os sujeitos não estão concentrados geograficamente como no espaço urbano. Poucos são os espaços onde há essa concentração no campo.

⁸⁴ Foi, nos anos 1980, Secretário da Agricultura do governo José Richa, do PMDB, justamente um dos governos que tratou de forma truculenta as questões da luta pela terra no estado do Paraná.

Bogo (2008) também contribui para compreender o caráter de classe do Movimento comparando-o à classe operária nos séculos XVIII e XIX, pois, como eles 'nada' têm a perder a não ser os seus grilhões e a vida. Por isso, o autor entende que os integrantes do Movimento empenham a própria vida na luta pela terra. Entende ele que o campo é território e a busca pela conquista da terra contribui para constituir uma classe por meio da inclusão de pessoas em uma coletividade em luta. "É pela luta que os Sem Terra e os pequenos agricultores encontram sua identidade de classe" (BOGO, 2008, p.139), e para fazê-la precisam organizar-se e assumir coletivamente essa identidade. O autor não atribui ao Movimento um caráter de classe revolucionária, mas afirma que "a identidade revolucionária virá na medida em que o movimento das contradições gerais apontarem para a revolução" (Idem, p.138).

Oliveira (2008, p. 239) questiona o projeto de classe que o MST apresenta e entende que é um

projeto anti-capitalista, no sentido de rejeitar o capitalismo, mas também não é propriamente pós-capitalista, no sentido de que a superação deste regime de produção e reprodução social não se fará com a aposta em sociedades menos complexas, como se o avanço civilizatório trazido pela sociedade capitalista pudesse ser deixada à margem da história. A indicação é que o MST quer uma sociedade socialista, mas na sua visão o socialismo seria a retomada a sociedades menos complexas, de base mais rural, comunitárias.

Os posicionamentos dos autores nos levam a pensar se a luta do Movimento é reformista ou revolucionária, ou ambas as coisas, contraditoriamente. Há uma linha tênue entre essas duas possibilidades. Não é tão simples pensar na ação do Movimento como reforma ou revolução, até porque essa questão não é particular do Movimento, mas de todos que se colocam em movimento nesta sociabilidade, principalmente de oposição a ela. Para chegarmos à revolução precisamos construir elementos concretos. Na obra *A ideologia alemã*, Marx e Engels afirmam que a revolução implica, de um lado, a derrubada do poder do modo de produção e de outro, o desenvolvimento do caráter universal e da energia do proletariado para a realização da apropriação e isso exigiria o fim da propriedade privada. Os autores entendem que a revolução será feita pela classe que tem suportado os encargos da sociedade sem usufruir de suas vantagens, mas que ela precisa construir para isso a consciência de uma revolução radical por

meio da percepção da situação de classe. A transformação da consciência não se dá *a priori*. Os autores afirmam que

A transformação em larga escala dos homens torna-se necessária para a criação em massa desta consciência comunista, como também para o sucesso da própria causa. Ora, tal transformação só se pode operar por um movimento prático, por uma *revolução*; esta revolução é necessária, entretanto, não só por ser o único meio de derrubar a classe *dominante*, mas também porque apenas uma revolução permitirá à classe que *derruba a outra* varrer toda a podridão do velho sistema e tornar-se capaz de fundar a sociedade sobre bases novas. (MARX & ENGELS, 1991, p. 108-109)

Miliband (1999) contribui nesse debate, pois, ao discutir a relação entre as classes, identifica a pressão exercida pela classe dominada, de baixo para cima e propõe a expressão ‘reformismo revolucionário’ para mostrar a ação dos movimentos operários dos países capitalistas avançados ao exercer pressão para a realização de reformas com objetivos revolucionários, ou seja, reformas que “são buscadas para realizar no devido tempo a transformação fundamental – ‘revolucionária’ – da ordem social e a abolição total da subordinação” (Idem, p. 487). Apesar de valorizar esse processo, o autor indica uma outra faceta do mesmo, afirmando que ele serve para atenuar a “rudeza da dominação e da exploração de classe” (Idem, p. 488), contribuindo para que a classe dominante fique “livre de ser assaltada pela força-de-trabalho” (Idem, *ibidem*).

Um dos aspectos que nos faz olhar para o Movimento como reformador-revolucionário, emprestando a expressão de Miliband, é a defesa que faz da propriedade privada, mesmo quando a faz na perspectiva da (re)distribuição contrapondo-se à concentração. Apesar de, na Proposta de Reforma Agrária (1995), indicar que o título de concessão de uso pode ser coletivo ou familiar, na maioria dos assentamentos, não há propriedade coletiva, mas individual (familiar) e a terra de trabalho, muitas vezes, passa a ser a terra de negócios. Marx, na obra *Munuscritos econômico-filosóficos*, apresenta vários elementos para refletirmos sobre a questão da propriedade privada no contexto do capitalismo. Afirma que

[...] a propriedade agrária, a base da propriedade privada, seja arrastada para o movimento da

propriedade privada e se transforme em *mercadoria*; que o domínio do proprietário surja como o regime nu e cru da propriedade privada, do capital, dissociado de toda a tonalidade política; que a relação entre o proprietário e o trabalhador se reduza à relação econômica de explorador e explorado; que toda relação pessoal entre o proprietário e sua propriedade seja extinta, transformando-se em simples riqueza *material*; que em lugar do honroso casamento com a terra se instale o casamento do interesse, e a terra, juntamente com o homem, se deprecie a objeto de especulação. [...] Finalmente, é inevitável que nessa concorrência a propriedade agrária, sob a forma do capital, manifeste seu domínio sobre a classe trabalhadora como sobre o próprio proprietário, à medida que as leis do movimento do capital os arruinem ou movem” (p.107)

Para Marx, a “propriedade privada *material*, imediatamente perceptível, é a expressão material e sensível da vida *humana alienada*” (2006, p. 138), superá-la significa superar a alienação. O autor afirma que a propriedade privada nos tornou estúpidos e parciais, impedindo-nos de ver que toda forma de propriedade está a serviço do trabalho e da criação de capital. Para o autor, quanto mais o homem luta pela propriedade privada das coisas mais pobre fica como homem.

Mesmo com essas considerações fica difícil dizer qual o caminho para a revolução. Será que um movimento cheio de contradições poderia contribuir para levar à revolução? Será que reformas poderiam potencializar a revolução? Nesse caso, lutar pelas reformas seria a tática e a revolução seria o projeto estratégico? Seria possível considerar as ações do Movimento como táticas que visam um projeto estratégico de mudança na atual socialibilidade? Se não podemos, com certeza, afirmar que o Movimento é reformista ou revolucionário, podemos por ora reconhecer seu caráter contraditório e a luta relevante que vem forjando. E essa luta agrega várias lutas, inclusive pela educação.

Se há no processo luta por reformas, consideramos que elas contêm o embrião para a ruptura com o capitalismo e indicam a preocupação com a construção de uma nova sociedade que, para ser construída, precisa da união da classe trabalhadora. Segundo Dalmagro (2002, p. 148), “o Movimento Sem Terra nega o ‘fim da história’, a eternidade do capital e a incondicional submissão e exploração humana”. É preciso olhar para o MST com a perspectiva da história,

portanto, de movimento que tem continuidade e descontinuidade. O MST é um movimento importante, que agrega e transforma sujeitos; mas contraditório e que produz esperança, que transforma e põe em movimento a classe trabalhadora.

Nosso segundo sujeito coletivo - parte dos imigrantes suábios - assumem outra posição de classe. Anteriormente afirmamos que os imigrantes suábios se movimentaram da Europa até aqui, no início como classe trabalhadora, transformando-se e constituindo-se depois, parte deles, organizados por meio da Cooperativa Agrária, como burguesia agrária. Germer (2002) nos dá elementos para compreender o que representa na sociedade a burguesia agrária ao afirmar que ela ocupa o papel de dirigente econômico e político, vinculada à estrutura agroindustrial e ao mundo empresarial e como setor agroindustrial dedica-se ao processamento das matérias-primas agrícolas, especialmente para fins alimentares. O autor afirma também que ao contrário desse segmento, a grande massa de pequenos agricultores segue empobrecendo e proletarizando-se.

Buzanello (1993), ao realizar um estudo para caracterizar a organização social no campo, apresenta sua constituição em três segmentos: o proletariado rural (trabalhadores rurais assalariados permanentes ou temporários e trabalhadores dependentes, como agregados, parceiros e outros); o campesinato (unidades de pequenos proprietários que contratam trabalhadores assalariados mas de forma apenas complementar) e a burguesia agrária que considera ser a classe dominante na agricultura, donos dos meios de produção, empresas capitalistas que administram direta ou indiretamente a produção, servindo-se da contratação de um considerável número de assalariados, buscando a acumulação pela apropriação do trabalho excedente. Esse autor considera que a burguesia agrária não se restringe ao essencialmente agrário, mas expande suas atividades para outros espaços, especialmente para transformação da produção. Nesse sentido, divide a burguesia agrária em agropecuária e agroindustrial (essa se origina fundamentalmente do capital comercial e industrial).

A análise dos dois autores contribui para identificarmos os imigrantes suábios, agregados e organizados em torno da Cooperativa Agrária como burguesia agrária. Os dados que apresentamos para mostrar a situação atual da Cooperativa também comprovam tal afirmação. Em Entre Rios, na região e em outras localidades, o papel da Cooperativa tem sido de dirigente político e econômico, tem ampliado suas atividades, além da produção, para o comércio e indústria, necessita da contratação de inúmeros trabalhadores assalariados para realizar a

produção e a transformação dos produtos, tem concentrado (entre o que possui e arrenda) enormes áreas de terra.

No Paraná, a burguesia agrária tem se organizado em torno de organizações (como a UDR, por exemplo), tem eleito deputados e senadores para pressionar a aprovação de leis e de políticas públicas, tem se organizado para construir propostas educativas (Sistema S é uma das referências).

Coletti (2006), ao analisar a situação dos setores agrários da burguesia, nos anos 1990, ao constatar que naquele momento os mesmos estavam em dificuldades (devidos às políticas de financiamento, à sobrevalorização cambial e ao preço das terras e outros fatores), nos instiga a refletir sobre a relação que existe entre a fragilização ou fortalecimento da burguesia agrária e o avanço da luta pela terra e do próprio MST. Se vivemos hoje um momento de fortalecimento da burguesia agrária, resultado das políticas de financiamento, da valorização das terras, da própria organização dos seus integrantes, entendemos que isso é fator importante para compreendermos o enfraquecimento e a necessidade de reorganização dos movimentos de luta pela terra.

Esse posicionamento de classe dos sujeitos coletivos em questão implica em uma relação diferenciada com a parte política do Estado. No caso do MST, a ação do Estado, em geral mascarada, é de repressão e violência, no sentido de não permitir mudanças na estrutura fundiária. No caso dos suábios, os trabalhadores são amparados pelo Estado e por outras instituições, num processo de colonização que implica numa Reforma Agrária conservadora, também sem mudanças na estrutura fundiária, estrategicamente organizada para colocar o campo a serviço de um projeto desenvolvimentista desarticulando possíveis conflitos.

Temos então, no mesmo contexto, a classe trabalhadora em movimento, transformando-se e a presença do Estado capitalista, que de 1945 a 1964, segundo Saes (2001), se configurou num “processo *contra-revolucionário*, amplamente favorável aos desígnios do capital monopolista e do imperialismo, de ‘contenção política das massas brasileiras’” (p. 125-126). Isso explica, em parte, a posição do Estado diante do processo vivido pelos dois grupos. Mesmo nas décadas seguintes, isso não mudou significativamente, pois o Estado, de certa forma, continuou agindo na mesma perspectiva, pois, constituiu-se, segundo o autor, como Estado capitalista e como tal precisa combater qualquer movimento que se oponha à perpetuação do capitalismo. Mesmo após a ditadura, com os novos arranjos no sistema hegemônico, o Estado continua sendo guiado e serve aos interesses da classe

dominante, por isso, combativo de um lado e articulador de outro, mas do tamanho adequado para cumprir essa tarefa. Boron (1999) ratifica esse entendimento afirmando que “os governantes das décadas de 80 e 90 se esforçam para declarar sua fidelidade aos preceitos e receitas da feitiçaria neoliberal” (p. 16).

Assim, conforme Oliveira (1999), o Estado passou a ser o “algoz do seu próprio povo” (p. 77), por isso combativo em relação ao MST. O Estado se posiciona claramente pela manutenção da estrutura fundiária, agindo em consonância com seu caráter de classe e isso se expressa no processo de Reforma Agrária, mas também ao impor às EI condições precárias de funcionamento, enquanto seu mantenedor.

Miliband (1999) chama também atenção para o papel do Estado que faz parte de um sistema político que a classe dominante usa para seus próprios fins. Para ele, o Estado serve, muitas vezes, para atenuar os custos da empresa capitalista. No processo de colonização, por exemplo, ao propiciar as condições de fixação dos imigrantes ou favorecer as colonizadoras na aquisição das terras, é isso que faz. Também contribui para assegurar a manutenção e força-de-trabalho quando se responsabiliza “pela previdência e pelos serviços coletivos” (p. 486) e quando ‘precariza’ esses serviços, o faz no sentido de aumentar a dependência da classe trabalhadora. O Estado também exerce papel importante na propaganda, doutrinação e formação de consenso e o faz, principalmente, por meio da mídia e da educação. Exemplo disso foi, no governo Bento Munhoz da Rocha Netto, a criação de um aparato enorme de publicidade no processo de colonização. O autor entende que o Estado desempenha papel importante na manutenção da ordem social “baseada na exploração e dominação de classe”. Também chama a atenção para o fato do não intervencionismo do Estado que, em última análise fortalece algumas facetas do ‘estatismo’, ou seja, torna o Estado do tamanho e com o poder adequado para que o mercado seja o regulador. Ao analisar o sistema político, o autor também destaca que a democracia capitalista desempenha papel importante na contenção e neutralização da classe trabalhadora. É o caso, quando reprime a pressão feita pelo MST e outros movimentos ou quando propõe processos de colonização para reprimir processos de ocupação.

A classe trabalhadora, em movimento, se organizou e contribuiu para consolidar dois tipos de Reforma Agrária: de um lado, uma reforma que exigiu a distribuição de terras, apesar de pouco significativa e de outro lado, uma reforma que levou a uma maior concentração de terras, ou seja, um processo de luta pela terra e um processo de colonização.

Silva (1971) entende que os defensores dos processos de colonização, coordenados pelo Estado, afirmavam que os mesmos são substitutivos da proposta de Reforma Agrária apresentada pelos movimentos sociais. Nos anos 1960, vários organismos/instituições se posicionaram, segundo o autor, sobre as diferenças das duas formas de reorganização fundiária: na Declaração de Lima, em 1964, afirmou-se que não era aceitável que a expansão agrícola e a colonização pudessem substituir a Reforma Agrária; na Conferência Mundial pela Reforma Agrária, em 1966, afirmou-se que os programas de colonização deviam ser considerados como medidas complementares da Reforma Agrária e não como alternativa para ela.

Nenhuma das duas formas concretizadas, mesmo quando limitadamente, provocou mudança significativa na estrutura fundiária. Apesar das diferenças entre as duas, os dois processos se realizam no limite do próprio capitalismo, por isso, esta mudança insignificante da estrutura fundiária está, nos dois casos, intimamente relacionada à preservação da propriedade privada que, como destaca Marx (2006) tem início justamente com a propriedade agrária. Para ele, a propriedade privada, no interior do capitalismo se transforma em mercadoria e a relação entre proprietário e trabalhador se reduz à relação econômica entre explorador e explorado. O autor entende também que a grande propriedade agrária arrasta mais depressa para a crise do que sua divisão. Essa análise de Marx indica que a verdadeira antítese não está entre a falta de propriedade e a propriedade, mas entre trabalho e capital. É com esse entendimento que, ao fazermos o corte de classe, analisamos o movimento realizado pelos integrantes do MST e pelos imigrantes suábios. Assim, é necessário entender que a apropriação da terra e as relações de produção no campo não podem ser vistas isoladas, pois no interior do processo de desenvolvimento contraditório e combinado do campo, produz-se, ao mesmo tempo as relações capitalistas e não capitalistas, pois a apropriação dessa última também se faz para reproduzir ainda mais o capital (GOMES, 2009). Mesmo entendendo, a partir disso, que de um ou de outro modo, os dois movimentos analisados, acabam servindo ao capital, precisamos indicar que há diferença entre eles, especialmente porque o MST, apesar disso, questiona as atuais relações de produção, a propriedade privada e se movimenta no sentido de derrubar barreiras.

Segundo Sorj (1980), a penetração do capitalismo no campo se explicita, principalmente pela redução da necessidade de força-de-trabalho, pela diminuição do uso de terras necessárias para produzir e pelo aumento do investimento em novas técnicas. Esse processo ficou

mais acirrado, principalmente a partir de meados dos anos 1960, quando houve uma redefinição das relações entre agricultura e indústria a partir do desenvolvimento do complexo agroindustrial. De acordo com o autor, a agricultura passou a se reestruturar para garantir sua inclusão no circuito de produção industrial, como consumidora de insumos e maquinarias produzidos pela indústria e como fornecedora de matéria-prima e esse complexo passou a ser central no processo de acumulação do capital, permitindo a expansão da produção agrícola, inclusive para exportação; criando um novo espaço de valorização do capital (produção de insumos e produtos industriais para a agricultura). Isso provoca a transformação do latifúndio em moderna empresa capitalista e ao pequeno produtor resta, ou se integrar a esse complexo, tornando-se pequeno produtor capitalizado ou, em caso de não integração, sendo marginalizado, como no caso dos acampados. Isso fica visível em nossa pesquisa quando descrevemos a transformação de parte dos trabalhadores imigrantes que aqui chegaram, em empresários, por meio da Cooperativa Agrária Agroindustrial, que se constitui num grande complexo agroindustrial. Aos que não se adaptaram para se integrar a esse complexo, cumprindo metas impostas pelo novo modelo, restou a marginalização e a exclusão do quadro de associados. O Estado, nesse processo, investiu primeiro na expansão das fronteiras agrícolas, mas também, na modernização conservadora do campo.

A ocupação das terras do Paraná se deu, dos anos 1950 aos anos 1980, pelo grande capital, segundo Sorj (1980) pela possibilidade de ganhos enormes e transferência de renda e de mais-valia social e não pela ocupação produtiva das terras. O autor indica que a penetração do capitalismo no campo não elimina a pequena produção desde que se transforme numa produção altamente capitalizada, promovendo, portanto, a desintegração das formas não capitalistas de produção e a criação de um proletariado e de uma burguesia agrária. A partir das discussões pudemos perceber que a ocupação das terras do Paraná, as questões da Reforma Agrária e a reorganização da produção no campo estão intimamente relacionadas ao processo de expansão capitalista e que esse provocou diferentes reações da classe trabalhadora.

Foi nesse contexto que as propostas em questão foram forjadas, portanto, nasceram de um processo de luta, com a marca distinta das classes que as produziram, por isso, articuladas a diferentes projetos de sociedade e, conseqüentemente de ser humano, como veremos nas discussões feitas nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II – A MATERIALIDADE DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ E DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

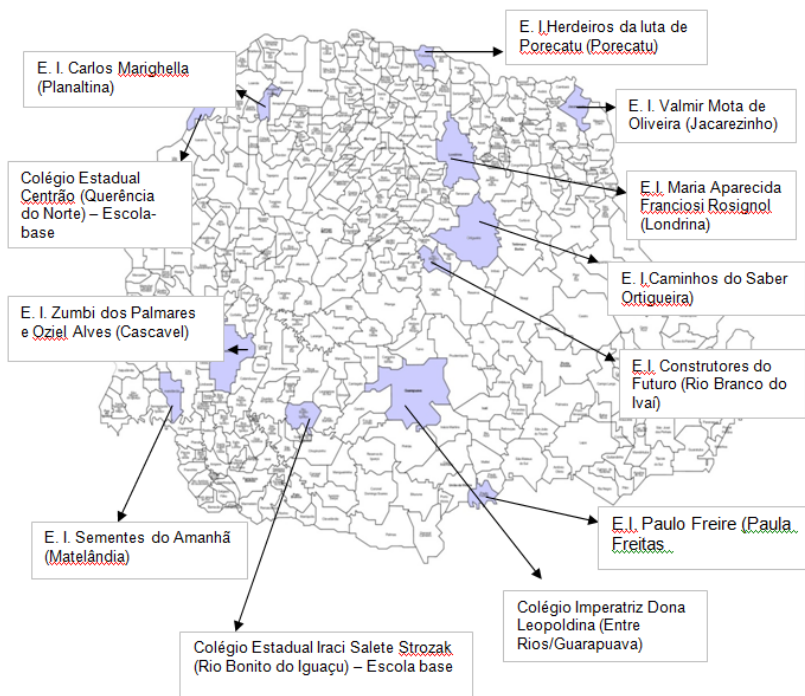
A escola é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias...[...] a luta pela escola nunca pode ser separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta de classes [...]

(SNYDERS, 2005, p. 102 e 103)

Com base no contexto das escolas pesquisadas, pretendemos nesse segundo capítulo, caracterizá-las visando analisar os elementos que possibilitam ou dificultam a implementação de suas propostas pedagógicas. Compõem o quadro de análise a escola-base, as escolas itinerantes e o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, todos localizados no estado do Paraná. Na primeira parte, apresentamos a caracterização da escola-base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e das escolas itinerantes (localizadas em acampamentos), com o objetivo de explicitar a especificidade de cada uma delas, no que se refere à localização, à estrutura física, à oferta de vagas em diferentes níveis de ensino, ao perfil e condições de trabalho dos educadores que nelas atuam, às dificuldades encontradas pelas mesmas, à participação da comunidade e outros, bem como das atividades de cada comunidade para produzir sua sobrevivência. Na segunda parte, apresentamos a caracterização do Colégio Imperatriz em relação à localização, níveis de escolaridade que oferece, estrutura física e educadores, bem como as condições gerais de trabalho no distrito de Entre Rios. Para finalizar o capítulo confrontamos as condições dos dois grupos no processo de implementação das respectivas propostas. As propostas em análise estão vinculadas, de um lado, à esfera pública, no caso das escolas itinerantes e escolas-base; e de outro, à esfera privada, no caso do Colégio Imperatriz.

A análise das escolas e suas propostas, implica considerar a relação com as condições concretas de criação e existência das mesmas, com o seu entorno, com a produção da vida por parte das famílias que frequentam a escola. As escolas em questão estão localizadas em diferentes regiões do Paraná, como podemos observar no mapa a seguir.

Figura 4 – Localização das escolas pesquisadas



Fonte: <http://200.189.113.52/ftp/Mapas/municipios.pdf>

Obs. Destaque colorido e indicações das escolas incluídos pela autora.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ E DA ESCOLA-BASE IRACI SALETE STROZAK

Nesse primeiro grupo, a pesquisa foi desenvolvida em onze escolas: o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak⁸⁵, escola-base das itinerantes e que também dá as orientações pedagógicas a elas; e dez

⁸⁵ Apesar de serem duas escolas-base em 2010, consideramos na pesquisa apenas o Colégio Iraci por ser ele a referência em termos de PPP e de formação dos educadores. O Colégio Centrão (situado no Assentamento Pontal do Tigre, Querência do Norte/PR), que atendia, em 2012, a 418 educandos do Ensino Fundamental e Médio, responde apenas pelo arquivamento dos documentos e pela matriz curricular da Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu. Em 2013, o Colégio Iraci Salete Strozak passou a ser a escola-base de todas as escolas itinerantes em funcionamento.

escolas itinerantes (de acampamento), a saber: Escola Itinerante Oziel Alves; Escola Itinerante Zumbi dos Palmares; Escola Itinerante Sementes do Amanhã; Escola Itinerante Paulo Freire; Escola Itinerante Caminhos do Saber; Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi; Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira; Escola Itinerante Carlos Marighella; Escola Itinerante Construtores do Futuro e Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu. (ver fotos nos anexos 11 a 21). A situação em 2011 e 2012 em relação ao número de educandos, nas escolas itinerantes, apresentava-se da seguinte maneira:

Quadro 3 – Número de educandos matriculados nas Escolas Itinerantes em 2011 a 2013

Escola	Acampamento/ município	Número de educandos e níveis ofertados em 2011	Número de educandos e níveis ofertados em 2012	Número de educandos e níveis ofertados em 2013
Escola Itinerante Oziel Alves	Casa Nova/ Cascavel	12 Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Incorporada à EI Zumbi dos Palmares	Incorporada à EI Zumbi dos Palmares
Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	Criada no Acampamento Dorcelina Folador (fazenda Cajati) e depois levada ao Acampamento 1º. De agosto/ Cascavel	84 Educação Infantil ao Ensino Médio	198 Educação Infantil ao Ensino Médio	216 Educação Infantil ao Ensino Médio
Escola Itinerante Sementes do Amanhã	Chico Mendes/ Matelândia	38 Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	32 Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	48 Educação Infantil ao Ensino Fundamental
Escola Itinerante Paulo Freire	Acampamento Primeiro de Maio e em 2007 itinerante para o Acampamento Reduto de Caraguatá/	10 Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	15 Educação Infantil, 1º. Ao 6º. Ano do Ensino Fundamental	14 Educação Infantil ao Ensino Fundamental

	Paula Freitas)			
Escola Itinerante Caminhos do Saber	Maila Sabrina/ Ortigueira	158 Educação Infantil ao Ensino Médio	168 Educação Infantil ao Ensino Médio	186 Educação Infantil ao Ensino Médio
Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi	Eli Vive/ Londrina	312 Educação Infantil ao Ensino Médio	348 Educação Infantil ao Ensino Médio	355 Educação Infantil ao Ensino Médio
Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira	Companheiro Keno/ Jacarezinho	100 Educação Infantil ao Ensino Médio	104 Educação Infantil ao Ensino Médio	85 Educação Infantil ao Ensino Médio
Escola Itinerante Carlos Marighella	Elias Gonçalves de Meura/ Planaltina do Paraná	34 Educação Infantil e Ensino Fundamental	51 Educação Infantil e Ensino Fundamental	13 Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)
Escola Itinerante Construtores do Futuro	1º. De setembro/ Rio Branco do Ivaí	51 Educação Infantil e Ensino Fundamental	90 Educação Infantil e Ensino Fundamental	105 Educação Infantil e Ensino Fundamental
Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu/ Porecatu)	30 Educação Infantil e Ensino Fundamental	52 Educação Infantil e Ensino Fundamental	42 Educação Infantil e Ensino Fundamental

Fonte: Arquivos da secretaria das Escolas-Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e da secretaria da EI Herdeiros de Luta de Porecatu. Quadro⁸⁶ elaborado pela autora.

A seguir indicamos dados gerais (localização, características do acampamento, significado do nome da escola, estrutura física, educandos e educadores, grito de ordem e outros) de cada uma delas com o objetivo de explicitar suas especificidades. Posteriormente, nos deteremos à apresentação da proposta comum a todas. Vamos perceber

⁸⁶ Não incluídos dados da EJA, PROEJA e PROJOVEM.

aspectos específicos de cada escola, mas a proximidade entre elas, marcada pela ocupação dos espaços, pela luta por um dos principais meios de produção – a terra. O conjunto das escolas de acampamento explicita que aquilo que deveria ter um caráter de provisoriade, acabou se estendendo no tempo e que há um modo peculiar de produzir a vida em cada acampamento, mas que carrega a marca das relações capitalistas de produção, portanto, de exploração, de alienação e de desumanização.

Colégio Estadual Iraci Salete Strozak⁸⁷

Figura 5 – Colégio Iraci Salete Strozak - entrada⁸⁸



O Colégio Iraci Salete Strozak⁸⁹ (anexo 11) fica no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguçu/PR. O nome do Colégio foi escolhido em homenagem à Iraci Salete Strozak, que faleceu em 21/9/97, em acidente de ônibus, aos 27 anos. Era uma líder da comunidade, primeira mulher a coordenar uma regional do MST (coordenadora da Regional do Norte Velho). Foi também coordenadora do setor de Educação (HAMMEL, SILVA E ANDREETTA, 2007).

⁸⁷ Visitado em 2010, 2011 e 2012.

⁸⁸ Disponível em http://www.feata.edu.br/noticias/2011/imagem_2011-08-09_2.html

⁸⁹ Ver Leineker (2012); Cericato (2008); Janata (2012).

Segundo Janata (2012), há no Assentamento em torno de 578 famílias organizadas em onze comunidades. A maior delas é a Centro Novo (onde se localiza o Colégio) que tem 120 famílias. As comunidades também se organizam em Associações e há uma Associação Central, a ACAMF. A maioria das residências ainda é de madeira, o acesso à saúde e comunicação ainda são precários. No Assentamento há onze escolas (seis municipais e quatro estaduais) que atendiam, conforme a autora, em 2010, a 4.585 estudantes.

No Assentamento Marcos Freire, 80% dos moradores compraram os lotes e não participaram do processo de ocupação, portanto, o vínculo com o MST foi enfraquecido no decorrer dos anos. As atividades para sobrevivência giram em torno da produção leiteira, do plantio de milho, feijão, soja e fumo (integração com as empresas Universal Leaf e Souza Cruz), plantio de hortaliças e frutíferas (MST, 2010 c).

Assim como as escolas itinerantes, o Colégio nasceu do processo de luta pela terra, como indicamos no Capítulo I, envolvendo a ocupação da Fazenda Pinhal Ralo. A princípio, o Colégio era extensão da Escola Estadual José Alves dos Santos. Para garantir o acesso à escolarização, após a fixação das famílias no Assentamento, foram necessárias muitas mobilizações, inclusive ocupação da prefeitura de Rio Bonito do Iguazu e do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul, em 1999. No início, a comunidade construiu algumas salas de aula num local chamado Vila Velha, mas por questões políticas, a estrutura atual foi construída na localidade chamada Centro Novo, em 2003 (HAMMEL, SILVA E ANDREETTA, 2007).

Em 2012, o Colégio atendia 470 educandos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (de formação geral e Formação de Docentes – Magistério). Desenvolvia vários projetos, principalmente, na área cultural, como: música e teatro, destacando-se na região. Grande parte dos educandos viajava, em média, 45 minutos de ônibus diariamente para chegar ao Colégio. O transporte intracampo era feito em condições não adequadas, no que diz respeito aos ônibus e às estradas.

O Colégio (anexo 11), em 2012, tinha oito salas de aula, laboratórios de física/química, biblioteca, sala multiuso, banheiros, sala dos professores (no mesmo espaço funciona o laboratório de informática e a sala da coordenação pedagógica), secretaria, refeitório (espaço

aberto), quadra coberta e um espaço para horta. A estrutura era pequena para atender às necessidades da escola⁹⁰.

No mesmo ano, havia no Colégio a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Conselho Escolar e Grêmio Estudantil. A participação dos pais era mais efetiva quando se considerava o grupo que compõe a diretoria da APMF e do Conselho Escolar. A equipe do Colégio, segundo depoimentos de Ana Cristina Hammel e Ritamar Andreetta⁹¹ fez reuniões descentralizadas com os pais nas dezenove comunidades que compõem os dois assentamentos de onde vêm os educandos do Colégio. Em cada turma havia um coordenador e uma coordenadora (que são trocados a cada seis meses) que participavam da diretoria do Grêmio, que desenvolvia algumas atividades, como: jornal, rádio, mural, reuniões de formação (a cada dois meses). O Grêmio, em 2012, teve papel fundamental para resolver duas questões da escola. Para isso, ocuparam as instalações do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul para garantir a contratação de um caseiro e um serviços gerais e dinheiro para fechar o saguão da escola. Como não havia caseiro, os educandos que chegavam cedo ao Colégio, precisavam esperar o ônibus dos professores chegar para poder entrar. Em dias de chuva e frio isso era um problema. O movimento dos educandos deu resultado.

O Colégio foi escolhido para ser escola-base das itinerantes por causa da proposta que desenvolve e por estar localizado num dos maiores assentamentos da América Latina. Isso foi regulamentado pelo Parecer 1.012/2003 (anexo 10) do Conselho Estadual de Educação do Paraná, ratificado na Resolução 614/2004 (anexo 9) que diz o seguinte:

Art 1º. – Autorizar a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e como escola base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio,

⁹⁰ Segundo depoimento da vice-diretora (em entrevista concedida a Marlene Lucia Siebert Sapelli em 02/05/2012), havia um problema sério no abastecimento de água, pois havia um poço artesiano que não fornecia água em tempos de seca, porque havia um problema no local onde foi construído. Um vizinho fornecia água por mangueira, mas nem sempre se dispôs a fazê-lo. Em alguns momentos, o caminhão pipa precisava fornecer a água. Também colocaram uma caixa d'água para recolher a água da chuva, usada na limpeza.

⁹¹ Entrevistas concedidas à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 02/05/2012.

localizado no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguçu, no NRE de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

§ 1º. – Para garantir a estrutura e o funcionamento da Proposta Pedagógica da Escola Itinerante, a Unidade Escolar citada no artigo servirá como Escola Base e será responsável pelo registro, guarda e expedição da documentação escolar do aluno assim como pelo suporte legal e pedagógico.

Para se tornar escola-base, a SEED/PR teve que autorizar, apenas para esse fim, que o Colégio ofertasse Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da Resolução 1660/04 (anexo 6), passando a ser nominado ‘Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio’. No início, o estabelecimento era escola-base de todas as itinerantes, depois dividiu a tarefa com o Colégio Estadual Centrão e, em 2012, passou a ser escola-base de oito das nove escolas itinerantes, mas a proposta de referência para as Itinerantes foi implementada a partir da experiência do Iraci Salete. O fato de o estabelecimento se tornar escola-base, em 2004, acarretou alguns problemas. Naquele ano, por exemplo, apesar de assumir essa tarefa não recebeu nenhum funcionário novo, isso só aconteceu em 2005 e foi difícil colocar o trabalho em ordem. Também houve/há dificuldades financeiras, pois para visitas e comunicação com as itinerantes, pois, há despesas que não são pagas adequadamente pelo governo (HAMMEL, SILVA E ANDREETTA, 2007).

Segundo depoimentos de Ana Cristina Hammel e Ritamar Andreetta⁹², quando o Colégio Iraci passou a ser escola-base, deixou de atender somente seus educandos e passou a ser responsável por mais de dois mil educandos com o mesmo quadro de pessoal. Mais tarde foram contratados mais quatro funcionários e uma direção auxiliar. Segundo elas, o governo estadual nunca pagou deslocamento para acompanhar as escolas itinerantes, não paga despesas de correio (usa-se o malote entre Núcleo Regional de Educação para enviar documentos) e nem as despesas de telefone. Muitas crianças, no início, não tinham documentação e isso dificultava ainda mais o trabalho da secretaria do

⁹² Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 02/05/2012.

Colégio. Assim, a equipe dessa escola-base, acaba cuidando da documentação dos educandos, participa dos momentos de formação dos educadores das itinerantes e faz visitas a escolas, esporadicamente. Em 2013, passou a ser, novamente, escola-base de todas as escolas itinerantes.

A seguir passamos a caracterizar as escolas itinerantes.

Escola Itinerante Oziel Alves⁹³

Figura 6 – Escola Itinerante Oziel Alves - Frente da escola – salas de aula e refeitório



Fonte: Arquivo pessoal – tirada em julho/2011

A Escola Itinerante Oziel Alves⁹⁴ (anexo 12) estava situada no Acampamento Casa Nova⁹⁵, na Fazenda Cajati, em Cascavel/PR. Lá,

⁹³ Visitada em 2011

⁹⁴ O grito de ordem (que são alguns versos que expressam um pouco da identidade da escola.) da escola é: “Educar pra libertar/ É nossa conduta / Oziel mais uma vez/ Tá na luta”. Os educandos e educadores costumam cantar o hino do Movimento e o hino nacional no tempo formatura (que é um tempo educativo no qual, em geral, os educandos são reunidos no pátio da escola para cantar o hino do Movimento, para dizer os gritos de ordem da turma, para apresentações, para comunicados de interesse coletivo).

⁹⁵ O acampamento se chama ‘Casa Nova’ porque na época da ocupação havia uma casa velha no local, aí os acampados resolveram chamar o Acampamento de Casa Nova.

vivem em torno de 35 famílias. Ficaram às margens da BR 277 durante dois anos e, depois, ocuparam parte da Fazenda Cajati, em 1999, perto de onde estão hoje, e só mais tarde foram para esse local. O acampamento está organizado em setores, núcleos de base e uma brigada⁹⁶.

Para sobreviver, as pessoas do acampamento trabalham na cidade no trabalho doméstico, recebendo de 60,00 a 80,00 por dia; na Ferropar (no carregamento dos trens, inclusive para a Bunge⁹⁷) recebendo 80,00 por dia; como diaristas nas fazendas vizinhas (em geral, como boias-frias), no plantio e colheita, recebendo em torno de 40,00 por dia. No acampamento plantam feijão, arroz, amendoim, alho, batata doce, milho, mandioca, pipoca. A maioria entrega os produtos por meio do PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) para a CONAB (que compra e entrega para as entidades).

Antes de criar a escola no acampamento, as crianças estudavam no distrito de São João. Segundo depoimento⁹⁸ de uma das lideranças do Acampamento, a escola, entre outros motivos, foi criada para evitar que as crianças tivessem que enfrentar o perigo das estradas todos os dias. A escola iniciou suas atividades em 2007, portanto, oito anos após a primeira ocupação da fazenda. O nome da escola foi escolhido em homenagem a Oziel Alves Pereira, um rapaz de 17 anos, um dos líderes do Acampamento da Fazenda Macaxeira, assassinado com um tiro em cada olho e outro na testa no Massacre de Eldorado dos Carajás (Pará), em 1996.

A estrutura da escola foi construída pela própria comunidade. Não havia energia elétrica, o que dificultava o trabalho e impedia o uso de tecnologias (às vezes emprestavam o gerador de algum vizinho para passar filmes, por exemplo). Para as aulas do noturno usavam o lampião. Não havia água encanada, só poço. Havia uma sala de aula,

⁹⁶ Os núcleos de base são compostos, em geral, por cerca de 10 famílias, estas compõem as brigadas de 50 famílias, que compõem a brigada regional de cerca de 500 famílias (o MST recomenda que nos Núcleos de Base e Brigadas haja sempre na coordenação um homem e uma mulher). São coletivos que se reúnem em diferentes momentos para discutir questões, tomar decisões e executar ações locais, regionais e nacionais. Os setores são organizados com representantes desses grupos para cuidar de questões específicas, como saúde, disciplina, comunicação, produção, formação, cultura, gênero e outros no acampamento, em âmbito regional, estadual e nacional (MST, 2005 c).

⁹⁷ Empresa que pertence à Holding Bunge Limited, fundada em 1818, com sede em White Plains, Nova York, EUA.

⁹⁸ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 07/07/2011.

biblioteca, refeitório, cozinha e uma sala de estudos onde ficavam os materiais (como mapas, jogos matemáticos e outros). A biblioteca era bem pequena e foi reorganizada pelos educandos e educadores, em 2011. Foi colocada lona branca nas paredes e foram confeccionadas estantes. O material da biblioteca era quase todo composto por livros didáticos, doados pelos educadores da EJA que vinham da cidade.

Ofertava anos iniciais do Ensino Fundamental, EJA (anos finais do Ensino Fundamental) e PROEJA⁹⁹. Para os anos iniciais a escola foi organizada de forma multisseriada. Os demais educandos do Ensino Fundamental e Médio estudavam até 2011, no distrito de São João. As crianças com necessidades especiais (três com dificuldade intelectual) são atendidas em São João, em uma sala de recursos e o transporte é feito pela prefeitura.

Em 2012 a Escola foi incorporada à EI Zumbi dos Palmares e passou a funcionar no Pré-Assentamento Valmir Motta de Oliveira (Keno), na mesma fazenda onde estava.

⁹⁹ A diferença entre EJA e PROEJA é que o segundo oferece concomitantemente à Educação Básica a qualificação profissional, enquanto o primeiro refere-se à formação geral.

Escola Itinerante Zumbi dos Palmares¹⁰⁰

Figura 7 – Escola Itinerante Zumbi dos Palmares¹⁰¹ - Cada barraco é uma das salas de aula, organizadas em duas fileiras, ao fundo, o barraco onde fica a secretaria



Fonte: Arquivo pessoal tirada em julho/2011

A princípio, as famílias moravam no Acampamento Dorcelina Folador (ocupação da Fazenda Cajati, em Cascavel, em 18 de maio de 1999). Havia em torno de 1200 famílias que resistiam, apesar da truculência do governo Lerner (1998-2002). Em agosto de 2004, 800 dessas famílias fizeram nova ocupação na mesma fazenda, criando o Acampamento Primeiro de Agosto (MST, 2008 a), onde estava situada a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, até 2011. Quando ocuparam, segundo depoimento de uma das lideranças do acampamento¹⁰², houve helicóptero sobrevoando, mas como viram que havia muitas crianças, não houve confronto. Na Fazenda Cajati há três acampamentos: Dorcelina Folador, Casa Nova e Primeiro de Agosto. Em 2012, a escola incorporou a EI Oziel Alves e passou a funcionar no Assentamento Valmir Motta de Oliveira (Keno), recebendo os educandos que estudavam na Escola Municipal José Silvério, da comunidade São João,

¹⁰⁰ Visitada em 2011 e 2012

¹⁰¹ Ver Jurczaki (2007)

¹⁰² Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli, em 05/07/2011.

moradores do acampamento Sete de Setembro e do Assentamento Valmir Motta de Oliveira.

Em 2011, viviam no acampamento cerca de 95 famílias. Para sobreviver trabalhavam de diaristas em fazendas e granjas (matar frangos) próximas, recebendo de R\$ 30 a 40,00 por dia. Na Ferropar faziam trabalho temporário e recebiam de R\$ 700 a 800,00 por mês mais horas extras. Outros trabalhavam na cidade como ajudantes de pedreiro e recebiam em torno de R\$ 35 a 40,00 por dia ou como pedreiro recebendo R\$ 70,00 por dia. No acampamento plantavam arroz, cenoura, tempero, pipoca, mandioca, milho, chuchu, abóbora, batata doce e feijão. Muitos entregavam os produtos por meio do Programa de Aquisição de Alimentos (35 cadastros). Os moradores recebiam cesta básica do governo de três em três meses. As famílias do acampamento estavam organizadas em Setores, equipes, núcleos de base, brigadas e havia também uma direção e coordenação do acampamento. Em 2012, a maioria dos moradores do Acampamento foi para o Assentamento Valmir Motta de Oliveira, organizando-se para produção agroecológica.

Em 2011, para manter a segurança do acampamento, 24 horas por dia, havia gente de guarda na guarita da entrada. Cada morador tirava guarda uma vez por semana. Ao chegar ao acampamento, para entrar, as pessoas precisavam se identificar e serem autorizadas. Não havia energia elétrica, apenas gerador, para os espaços coletivos. Alguns moradores usavam luz à bateria. A água chegava aos barracos em mangueiras.

O nome da escola foi escolhido após debate coletivo. As sugestões iniciais eram: Kalinda Cristina, Antônio Conselheiro, Sepé Tiarajú, Chico Mendes, Zumbi dos Palmares e Aprendendo com a terra e com a vida. O que se destacou foi Zumbi dos Palmares, por causa de sua luta pela libertação dos escravos negros no século XIX. Como a última sugestão também recebeu destaque, o nome ficou: Escola Itinerante Zumbi dos Palmares - Aprendendo com a terra e com a vida.

Segundo depoimento de uma das lideranças do Acampamento¹⁰³, as crianças estudavam na escola do distrito de Rio do Salto/Cascavel/PR e eram discriminadas por cheirarem a fumaça e serem do Movimento. Segundo essa liderança, a escola foi criada para as crianças ficarem perto dos pais, para que os mesmos possam participar mais, para não serem discriminadas e para que recebam uma formação mais próxima daquela que o Movimento propõe, e da realidade do campo; as crianças sentem-se bem porque há mais simplicidade do que na escola da cidade

¹⁰³ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 05/07/2011.

e não precisam enfrentar transporte diário; a criação da escola também facilitou o acesso dos adultos à escolarização, especialmente, em processos de alfabetização. Essa mesma liderança disse que há uma preocupação permanente com a escola, pois de alguma forma se sentem ameaçados pelo governo, pelo risco de fechamento da mesma.

No dia 07 de fevereiro de 2004, a escola foi inaugurada oficialmente, mas suas aulas já aconteciam desde 20 de novembro de 2003, após quatro anos da primeira ocupação da Fazenda, no Acampamento Dorcelina Folador (do qual a escola veio), anteriormente, portanto da data de aprovação das escolas itinerantes pelo CEE (MST, 2008 a). A escola¹⁰⁴ estava organizada em núcleos de base e coordenação.

Segundo depoimento¹⁰⁵ da coordenação, a escola chegou a ter 540 educandos, mas aos poucos foram para outros acampamentos, assentamentos e até para a cidade. Em 2011, no período da manhã, atendiam turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. À tarde, atendiam turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de Educação Infantil. Atendiam a crianças da ciranda¹⁰⁶ no período da tarde que eram filhos de duas educadoras que trabalhavam à tarde na escola. À noite, eles atendiam turma de EJA. Havia uma grande dificuldade em relação à EJA, pois a desistência era superior a 50%. Os que frequentavam, faltavam muito. Os adultos se desmotivavam e se desinteressavam facilmente, em geral, porque se sentiam incapazes de aprender ou por não encontrarem motivo para continuar os estudos. Além disso, a dificuldade de estudar à noite, também estava associada à dura jornada de trabalho diária e às precárias

¹⁰⁴ O grito de ordem da escola é: “Somos educadores/ Herdeiros de Zumbi/ No estudo e no trabalho/ Mundo novo construir”.

¹⁰⁵ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 05/07/2011.

¹⁰⁶ “Ciranda Infantil é um espaço educativoda infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos. O nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças no coletivo infantil. Em março de 1997, o nome Ciranda Infantil foi o mais votado numa reunião do coletivo nacional do MST, e, em julho de 1997, o setor de educação já organizava a primeira Ciranda Infantil Itinerante Nacional, sendo o nome das creches dos assentamentos e seus projetos político-pedagógicos substituídos por Ciranda Infantil. Na ocasião, foram definidos também dois tipos de Ciranda: permanente e itinerante”. (ROSSETTO E SILVA, 2012, p. 127)

condições da escola. As crianças com necessidades especiais são atendidas no distrito de São João e, para isso, utilizavam o transporte da prefeitura.

Em 2011, a escola oferecia oficinas, como de teatro e violão. A merenda dos educandos era preparada por voluntárias, mães dos mesmos. A estrutura física, no acampamento, era composta por: secretaria com sala dos educadores e outros espaços (para guardar materiais, banheiro, sala da pedagoga), sete salas de aula e uma para ciranda, biblioteca, refeitório com cozinha, almoxarifado. Havia TV com pen drive, computador (parados, pois não havia energia elétrica). Para as aulas do noturno e outras atividades era usado o gerador. Quando passou para o assentamento, em 2012, a estrutura continuou precária, constituindo-se de nove salas de aula de madeirite, biblioteca, refeitório e secretaria (todas as salas de chão batido, de terra). A nova escola foi construída a 3,5 km de onde estão morando as famílias atualmente, mas onde será a comunidade do Assentamento, posteriormente.

Na biblioteca havia muitas obras, mas a maioria são coleções como a Barsa ou livros didáticos. Em 2011, estava bastante desorganizada e quem cuidava dela, voluntariamente, era um educando da escola. No mesmo ano, sob a coordenação do educador Marcos Gehrke, a biblioteca foi reorganizada. Foram retirados alguns livros didáticos (havia excesso deles) e os que ficaram foram organizados seguindo as normas de organização de bibliotecas. A comunidade fez piso na biblioteca e a pintou. Também foi designada uma funcionária para dinamizar o atendimento. Em 2012, parte desse trabalho se perdeu, pois a escola foi para o assentamento Valmir Motta de Oliveira. A biblioteca está organizada, mas agora em um espaço com chão batido, de terra.

Escola Itinerante Sementes do Amanhã¹⁰⁷

Figura 8 – Visão parcial da EI Sementes do Amanhã¹⁰⁸ (salas de aula e pátio central)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

A Escola Itinerante Sementes do Amanhã¹⁰⁹ (anexo 14) está situada no Acampamento Chico Mendes¹¹⁰, em Agro Cafeeira, distrito de Matelândia/PR. Esse Acampamento é resultado da ocupação feita na Fazenda Boito, em 2004.

No início, viviam no Acampamento, aproximadamente 800 famílias, mas em 2011 não chegava a 100 famílias. Para sobreviver muitos trabalhavam fora do acampamento como pedreiros, doméstica,

¹⁰⁷ Visitada em 2011

¹⁰⁸ Grito de ordem: “Sementes do amanhã/ Resistindo à opressão/ lutando com pertença/ cultivando a educação”.

¹⁰⁹ Ver Bahniuk (2008)

¹¹⁰ “Francisco Alves Mendes Filho, foi um dos mais importantes ambientalistas (pessoas que lutam em defesa da preservação do meio ambiente) brasileiros. Nasceu na cidade de Xapuri (estado do Acre) no dia 15 de dezembro de 1944. Trabalhou na região da Amazônia, desde criança, com seu pai, como seringueiro (produzindo borracha). Tornou-se vereador e sindicalista” (http://www.suapesquisa.com/biografias/chico_mendes.htm).

faziam serviço de limpeza em plantações de eucaliptos e outros, recebendo de R\$ 30,00 a R\$ 75,00 por dia. Havia uma polêmica entre os acampados, pois, alguns se submetiam à relação de trabalho imposta por duas grandes empresas da região, a Lar e a Frimesa. Alguns também trabalhavam na pedreira próxima ao Acampamento, ganhando por produtividade, de R\$ 30,00 a 50,00, por dia. Outros trabalhavam no próprio acampamento, plantando milho, feijão, mandioca, cana, pasto, amendoim, batata doce e branca, e criando animais como, galinha, porco, cavalo, vaca (produção leiteira). Alguns faziam a venda dos produtos por meio do Programa de Aquisição de Alimentos do governo federal (em torno de quinze famílias participavam).

Logo no início do Acampamento, foi organizado o Setor de Educação, com várias frentes de trabalho: Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. As aulas para a Educação de Jovens e Adultos iniciaram em 2004, portanto, no mesmo ano da ocupação da fazenda. As crianças que estudavam numa escola da Vila próxima ao acampamento eram discriminadas por causa da forma como se vestiam e por serem do Acampamento, recebendo tratamento desigual dos professores. Por isso, o setor de educação do Acampamento decidiu lutar pela criação da escola itinerante. Outro motivo refere-se ao número de acampados, em torno de 800 famílias, portanto, muitas crianças em idade escolar, jovens e adultos sem ou com pouca escolarização.

A comunidade demonstrava, no início, uma certa insegurança em relação à escola, porque tinha dúvidas sobre sua legalidade, sobre os educadores serem do Acampamento e não terem formação específica e sobre a continuidade do recebimento do ‘bolsa família’. O Setor foi buscar ajuda na Secretaria Municipal de Educação de Matelândia e obteve lonas pretas e material para instalar eletricidade. A própria comunidade construiu a escola e as atividades iniciaram em 21 de abril de 2005. Mas os temporais destruíram a escola que teve que ser reconstruída. Assim, a nova estrutura foi feita com piso de alvenaria, no local que antes servia para abrigar as máquinas da fazenda (MST, 2008 b).

Houve uma discussão coletiva para a escolha do nome da escola. Foram apresentadas várias sugestões: Patativa do Assaré, Paulo Freire, Dandara, Olho de Água e Sementes do Amanhã. Foi escolhido o último por considerarem que as crianças são “sementes do amanhã que almejamos para um futuro não tão distante” (MST, 2008 b, p. 29). Em 2011, a escola atendia educandos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os educandos dos anos finais do

Ensino Fundamental e os do Ensino Médio eram transportados para a sede do distrito. A EJA tinha vários educandos matriculados, mas poucos efetivamente frequentavam as aulas (em torno de 10). Segundo o coordenador¹¹¹, a desistência, nesse caso, ocorreu, principalmente, por desinteresse, baixa auto-estima (consideram-se incapazes) e por causa do trabalho. Em 2013 passou a atender também os educandos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2011, a estrutura física da escola, bastante precária, era composta de seis salas de aula, sala de vídeo (TV pen drive e aparelho de som), secretaria, sala dos educadores, sala da ciranda e salão para reuniões. A biblioteca, a secretaria, a sala para ciranda e o salão funcionavam num antigo barracão da fazenda. As demais foram construídas pela comunidade. Além disso, havia o refeitório que funcionava no antigo chiqueirão da fazenda e a cozinha. Tinha computador e impressora na secretaria. O mimeógrafo não funcionava. A água usada na escola vinha de uma fonte natural e era utilizada sem tratamento. Havia duas patentes externas para uso dos educandos. Havia luz na escola e nos barracos.

¹¹¹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 14/09/2011.

Escola Itinerante Paulo Freire¹¹²

Figura 9 – Vista parcial da EI Paulo Freire¹¹³



Fonte: Arquivo da escola (tirada em agosto de 2011)

O Acampamento faz parte da Brigada do Contestado (formada pelos Assentamentos de Bituruna e pelo Acampamento). A ocupação da Fazenda, de propriedade do extinto Banestado, foi em 2005. Na ocasião, os integrantes do MST expulsaram os moradores que se encontravam na fazenda para retirar a madeira e tem, até hoje, conflitos com eles, recebendo inclusive ameaças.

Em 2012, moravam no Acampamento em torno de 35 famílias, organizadas em uma Brigada, três Núcleos de Base (dez cadastros por núcleo) e setores (saúde, infraestrutura, produção, segurança, educação). Algumas famílias recebiam do governo, de duas a três vezes por ano, uma cesta básica e, às vezes, também o Bolsa Família.

Havia energia elétrica no acampamento e muitas famílias tinham geladeira e TV, mas não podiam instalar chuveiro elétrico, pois, causaria

¹¹² Visitada em 2012

¹¹³ O grito de ordem da escola é: “Paulo Freire/ Educador do povo/ Seguimos sua luta/ Na construção do novo”.

uma sobrecarga que provocaria a queda da luz. Poucas tinham acesso à internet. A água vinha das nascentes e era encanada.

Para sobreviver, as famílias trabalhavam no acampamento no plantio de feijão, milho, mandioca, batata doce e cultivam hortaliças. Cada família pode plantar em um alqueire. Em geral, a produção se destinava apenas à subsistência das famílias, mas quando sobrava vendiam fora do acampamento. Coletivamente produziam erva-mate. A produção feita no acampamento tinha um diferencial: não usavam nenhum tipo de veneno para produzir os alimentos e faziam a preservação ambiental, não podendo, inclusive, cortar árvores. Dentre outras árvores, percebemos que havia muitas araucárias antigas no Acampamento.

O trabalho realizado no Acampamento não era suficiente para sobreviverem, por isso buscavam o trabalho nas fazendas vizinhas colhendo fumo (já houve intoxicações de trabalhadores por causa dos venenos usados na produção do mesmo) e carpindo, recebendo de R\$ 30,00 a 40,00 por dia.

O nome da escola foi escolhido coletivamente para homenagear o educador Paulo Freire. A escolha foi feita por meio de um processo coletivo e alguns nomes sugeridos estavam ligados a nomes de santos. A trajetória da escola é um exemplo do que representa ser uma escola *itinerante*, pois já funcionou em três locais diferentes. A escola foi criada quando o coletivo do Assentamento Etiene cedeu dois alqueires para formar o acampamento, em 8 de junho de 2003 (com 90 educandos e 5 educadores), portanto, antes também da aprovação oficial das escolas itinerantes pelo CEE, como extensão da Escola Municipal João de Paula (localizada no Assentamento Rondon, em Bituruna). Em agosto de 2003, como as famílias fizeram a ocupação da Fazenda Zattar, em General Carneiro, a escola foi para lá, mas houve uma demora de 60 dias para transportar os materiais da escola para o novo local (MST, 2008b).

Em 2007, como havia conflitos no acampamento, inclusive colocando em questão os princípios do Movimento, após várias reuniões, os participantes tomaram a decisão do Movimento se retirar do acampamento. Mesmo assim, os educadores tentaram continuar as atividades na escola. Foram pressionados e ameaçados para se retirarem do acampamento. A partir de uma reunião feita em 19 de setembro de 2007 com o coletivo de educadores, com o secretário de educação de General Carneiro e representantes do NRE de União da Vitória, decidiu-se que a escola iria para outro acampamento, encerrando ali suas atividades em 30 de novembro de 2007. No final daquele ano, as

atividades da escola foram retomadas no acampamento Reduto de Caranguatá¹¹⁴, no município de Paula Freitas, onde está até hoje (MST, 2008 b). A escola chegou, portanto, dois anos após a ocupação da fazenda.

Em 2012, a escola tinha quatro salas de aula (em forma de diferentes figuras geométricas), biblioteca junto com a secretaria, refeitório, cozinha, pátio coberto e pátio externo com grama (anexo 15). A comunidade contribuiu na construção da escola e na limpeza da mesma e no preparo da merenda. Nesse mesmo ano, a escola atendia a educandos da Educação Infantil, anos iniciais (não tem 5º. Ano, porque não há educandos matriculados para o mesmo) e finais (apenas 6º. Ano) do Ensino Fundamental e de Ensino Médio (EJA, no período noturno). As turmas do 1º., 2º. e 3º. anos do Ensino Fundamental estavam organizadas em uma sala multisseriada. Em 2013 passou a atender também educandos do 7º. Ano.

¹¹⁴ Nome dado em homenagem aos caboclos que lutaram na Guerra do Contestado, em 1914; o Reduto era um acampamento dos mesmos. (MST, 2008b)

Escola Itinerante Caminhos do Saber¹¹⁵

Figura 10 – Entrada da EI Caminhos do Saber¹¹⁶



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

A Escola Itinerante Caminhos do Saber¹¹⁷ (anexo 16) fica no Acampamento Maila Sabrina. Praticamente, não há registro escrito da história do Acampamento. Segundo depoimento de uma das lideranças do acampamento e de um dos educadores¹¹⁸, que lá moram desde o início, o acampamento é resultado de ocupações feitas na Fazenda Brasileira (que fica parte no município de Faxinal e parte no de Ortigueira), em 2003. No começo, eram aproximadamente 500 famílias. Em 2006, o Acampamento passou a se chamar Maila Sabrina, em homenagem a uma garota de quatro anos que morreu no Acampamento, vítima de leucemia.

Em 2011, o acampamento possuía energia elétrica (não podiam ter geladeira, máquina de lavar e chuveiro elétrico, pois não havia carga

¹¹⁵ Visitada em 2011

¹¹⁶ O grito de ordem da escola é: “Plantamos a semente/ Regamos pra crescer/ Na escola itinerante/Caminhos do Saber”.

¹¹⁷ Ver Urquiza (2009), Filipak (2009).

¹¹⁸ Entrevistas concedidas à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 02/10/2011.

suficiente). A água vinha das nascentes e era encanada. Não tinha esgoto. O lixo era queimado. Havia um ônibus para transportar os acampados até a cidade. Havia em torno de 290 famílias no acampamento, cada família plantava perto de 6 alqueires. Poucos trabalhavam fora e os que trabalhavam, colhiam café (14,00 a saca – chegando a tirar R\$ 150,00 por dia). Plantavam milho e feijão em maior quantidade e em menor quantidade plantavam amendoim, mandioca, abóbora. Havia hortas no acampamento e uma na escola. A maioria já morava em casas de madeira, mas bem precárias. Criavam galinha, cavalos, búfalos, vacas. O uso de leite de búfala terminou com a anemia entre crianças e idosos. Dos acampamentos da pesquisa, esse era o que apresentava melhores condições de vida, não para todos, mas para boa parte dos acampados. Um fator responsável por isso era a disponibilidade de terra para cultivar. As famílias do acampamento estavam organizadas em setores, núcleos de base e brigadas.

Só em 2005 é que começaram a pensar a criação da escola, portanto dois anos após a ocupação da fazenda. Segundo Urquiza (2009), o que levou a comunidade a criar a escola foi, principalmente, a dificuldade de transportar as crianças do acampamento por mais de 50 km até a escola de Vista Alegre (trajeto que faziam com ônibus ou caminhão baú do Movimento; na época houve inclusive um acidente), bem como as dificuldades de adaptação das mesmas nessa escola, especialmente por causa dos preconceitos que sofriam. O acampamento tinha aproximadamente 180 crianças. As primeiras discussões foram feitas pelo setor de educação. O Setor indicou quem estava fazendo Ensino Médio para dar aula na escola. Foram feitos vários estudos, reuniões e debates com materiais do MST que apresentavam os princípios filosóficos e pedagógicos. As aulas iniciaram em 2006, com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e educadores da própria comunidade. No início, as aulas aconteciam em casas ou barracão de maquinário da fazenda. Com muita luta e pressão conseguiram materiais para construir as salas, o que foi feito pela própria comunidade. Em 2008 começaram as aulas dos anos finais e do Ensino Médio (MARTINI *et all*, s/d). Não houve muita discussão para se definir o nome da escola.

O primeiro mutirão para construir a escola foi feito em 2006, e foram construídas três salas de aula e em 2007, no segundo mutirão, foram construídas mais quatro salas (URQUIZA, 2009).

Em 2011, a estrutura da escola era composta de sete salas de aula, sala de educadores, biblioteca, secretaria, refeitório e cozinha (esses quatro últimos num único barracão), parque, quadra de areia com

iluminação, havia uma sala de cinema no barracão em frente à secretaria. Havia dois banheiros externos com vaso e água encanada. Na biblioteca havia livros didáticos, de literatura, publicações do Movimento e poucos paradidáticos.

Segundo depoimento¹¹⁹ de um dos educadores, existia um pouco da organicidade do Acampamento, também na escola, pois os educandos estavam organizados em Núcleos de Base e havia dois coordenadores por turma e estes representavam a turma na coordenação da escola.

Em 2011 e 2012, a escola atendia educandos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nesses anos não houve turmas de EJA (alfabetização), mas funcionaram turmas de EJA (anos finais do Ensino Fundamental) e do PROJOVEM (anos finais do Ensino Fundamental). Não havia no Acampamento crianças com deficiência visual e auditiva. Em 2011, as crianças com deficiência intelectual eram atendidas na APAE de Ortigueira, mas isso exigia que cada um deles tivesse um acompanhante, o que fez os pais desistirem. Em 2012 passaram a frequentar a APAE de Faxinal. Dos quatro (dois são maiores de idade), apenas um utilizava o transporte pago pela comunidade do acampamento.

¹¹⁹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 02/10/2011.

Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi¹²⁰

Figura 11 – Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi - Crianças chegando à escola no período da manhã. Cada casa uma sala de aula; à direita, construção aberta é o Refeitório com cozinha



Fonte: Arquivo pessoal tirada em maio/2011

A EI Maria aparecida Rosignol Franciosi¹²¹ (anexo 17) está situada no acampamento Eli Vive fica na Fazenda Guairacá, em Lerroville, Londrina/PR. Tal acampamento tem esse nome em homenagem a Eli Dale Molle, que foi assassinado na frente da sua família, em sua casa em Ortigueira/PR, em 2008 (FILIPAK, 2009).

A Fazenda Guairacá é considerada uma das maiores fazendas de Londrina e fez parte da Gleba Três Bocas. O dono da Gleba tomou posse da área em 1928 e morreu em 1954, quando seu filho assumiu os negócios. Para fazer os pastos, o novo dono contratou os safristas que já trabalhavam na Gleba. Atribuiu a cada um deles um lote coberto de mata que poderia usar durante dois anos. Ao final desse prazo, deveriam devolver a ele com capim plantado. A formação dos cafezais se deu a partir de 1954 e a gleba chegou a ter 1.200.000 pés em 2400 hectares

¹²⁰ Visitada em 2011.

¹²¹ O grito de ordem da escola é: “Derrubando cercas/ Conquistando o chão/ Escola Itinerante/ Está em construção”.

(grande parte queimou nos incêndios dos anos 1960 e outra parte foi perdida com as geadas dos anos 1970). Depois a família ampliou a produção de gado. Como havia ameaças de invasão, o proprietário fez uma ‘reforma agrária comercial’, ou seja, dividiu a Gleba em seis loteamentos. Um deles, o “Mil Alqueires”, que ficava ao sul da Fazenda Guairacá, deu origem ao distrito de Lerroville, onde fica o acampamento (BATISTA, 2010).

Em 2011, no acampamento viviam aproximadamente 500 famílias que estavam organizadas em brigadas, núcleos de bases. Cada núcleo tinha um coordenador e uma coordenadora. Também havia no acampamento os setores. A primeira ocupação foi em 1991 (naquele momento Iraci Salete Strozak¹²² era uma das lideranças do acampamento). Houve um despejo brutal. A Fazenda foi reocupada em 2009 e hoje o acampamento já é considerado um assentamento. “De acordo com o Incra, a fazenda Guairacá tem área de 5.8 mil hectares e capacidade inicial estimada para assentar 570 famílias” (LUPORINI, 2009). A água é de mina e levada ao acampamento por bombas e a luz é fornecida pela COPEL.

Para sobreviver, as famílias trabalhavam dentro e fora do Acampamento. No acampamento plantavam abóbora, mandioca, chuchu, batata, milho, feijão, amendoim, temperos e outros e criavam animais. Cada família plantava em torno de três alqueires. Algumas famílias entregavam seus produtos por meio do Programa de Aquisição de Alimentos, garantindo uma renda de até R\$ 4.500,00 por ano. Também trabalhavam fora do acampamento na colheita do café, da batata doce, do cará e fazendo roçadas, recebendo de R\$ 35,00 a R\$ 40,00 por dia; na colheita da vassoura, recebendo por produtividade (um quadro ou um salaminho¹²³ rende R\$ 80,00); como diaristas na construção civil e casas, recebendo R\$ 50,00 por dia.

Como já consideram o local um pré-assentamento e já assinaram os contratos dos lotes, estão organizando a produção ecológica para o Assentamento que será em três linhas: produção de leite, de hortaliças e de café (que será entregue numa Cooperativa do Movimento que fica em São Jerônimo).

Segundo informações fornecidas pelo coordenador da escola¹²⁴, o nome da escola foi escolhido pela comunidade para homenagear a

¹²² Nome dado, posteriormente, a uma das Escolas- Base.

¹²³ Medida popular, originalmente celamin, antiga medição agrária que corresponde a mais ou menos 2.000 m².

¹²⁴ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 20/05/2011.

educadora Maria Aparecida Rosignol Franciosi (que era da EI Caminhos do Saber), que morreu num trágico acidente de carro. A escola iniciou suas atividades em 23/03/2009 no barracão de confinamento de gado, na sede da fazenda, portanto, no mesmo ano da segunda ocupação da fazenda. Os educadores vieram de Ortigueira e Cascavel. Para sentar, as crianças usavam os cochos. A escola era vinculada, no início, à Escola Base Centrão. Como era difícil o deslocamento para a sede da fazenda, a comunidade fez um mutirão e construiu a escola de bambu e lona dentro do acampamento. Em 2010, a escola recebeu a estrutura da EI Terra Livre, de Cascavel e Anton Makarenko, de Amaporã (a comunidade juntou dinheiro para buscar os materiais). Assim, em agosto de 2010, a escola mudou para o Acampamento. Em 2011, construíram uma nova escola. Cada brigada (50 famílias) ficou responsável pela construção de uma sala de aula e, assim, em 2012, foram construídas mais seis salas. Em 2011 e 2012 a escola atendia educandos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Conforme depoimento¹²⁵ de uma das lideranças do Acampamento, a comunidade queria a escola porque ela acompanha o acampamento. Segundo ela, a escola é importante porque ensina a comunidade, é um lugar de encontro da juventude. No início alguns chegaram a tirar da escola e levar para a cidade, porque não queriam que os filhos estudassem em um barraco.

Em 2011, na escola havia 12 espaços, sendo 8 salas de aula, uma sala para atender as crianças da ciranda, uma sala para biblioteca, uma sala para secretaria e um espaço aberto que era o refeitório. As crianças com necessidades especiais eram atendidas na APAE da cidade.

¹²⁵ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 20/05/2011.

Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira¹²⁶

Figura 12 - Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira¹²⁷ – educandos e educadores no tempo formatura



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Essa escola (anexo 18) está no Acampamento Valmir Motta de Oliveira, no município de Jacarezinho/PR. A escola fica na fazenda Itapema, mas também recebe moradores da Fazenda Cambará. As duas áreas foram ocupadas em 2008. A Fazenda Itapema estava abandonada e o dono tinha muitas dívidas públicas. As famílias moram nas casas dos antigos funcionários da fazenda ou em barracos. A Fazenda Cambará já foi desapropriada e, em breve, lá será o Assentamento Companheiro Kenô.

Os moradores do acampamento eram, em 2011, em torno de 100 famílias que estavam organizadas em núcleos de base. Para sobreviver, colhiam cana e café, trabalhavam no emprego doméstico, de pedreiro, de pintor, recebendo em torno de R\$ 25,00 a R\$ 40,00 por dia. Na colheita de cana ganhavam R\$ 0,11 por metro linear colhido. No

¹²⁶ Visitada em 2011.

¹²⁷ O grito de ordem da escola é “Escola Valmir Motta por uma nova educação/ Seguimos nossa luta/ Pra fazer transformação”.

acampamento, produziam, principalmente, legumes, feijão, milho e mandioca (na cidade vendiam por R\$ 1,00 e na farinheira por R\$ 0,20 o quilo). Vendiam bem esses produtos porque a maioria, em seu arredor, só produzia cana para fornecer matéria prima à Usina que havia perto. O solo era bastante arenoso e a terra era roxa. Também havia famílias que criavam galinha, pato, peru, cabrito, vaca (produziam o leite para vender). Várias famílias comercializavam os produtos por meio do Programa de Aquisição de Alimentos.

A água usada pelos moradores do Acampamento vinha de uma mina d'água e havia energia elétrica fornecida pela CPFL (Companhia Paulista de Energia Elétrica).

A escola começou suas atividades em 2008, portanto, no mesmo ano da ocupação, com a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; em 2009 passou a atender também educandos dos anos finais do Ensino Fundamental e, em 2010, passou a atender o Ensino Médio e também EJA. Em 2012 passou a atender turmas de EJA para alfabetização e também escolarização do Ensino Fundamental e Médio. As crianças com necessidades especiais estudavam na Escola Itinerante no período da manhã e duas vezes por semana eram atendidas na cidade em salas de apoio, dependendo para isso do transporte escolar.

O nome da escola foi resultado de uma discussão coletiva e é uma homenagem a Valmir Motta de Oliveira, conhecido como “Keno”, assassinado, aos 34 anos, em consequência da ação da milícia armada, na Fazenda Syngenta em Santa Teresa do Oeste, em Cascavel/PR, no dia 21/10/2007 (CAPITANI, 2010).

Em 2011, a estrutura física era composta de oito espaços, sendo sete barracos e uma casa. Em cinco barracos, com piso bruto e paredes de madeirite funcionavam as salas de aula. Em outros dois barracos, com a mesma estrutura funcionavam a secretaria e sala dos educadores, num dos barracos e noutro o refeitório e a cozinha. A biblioteca e a sala de informática estavam em uma das casas que antes servia de moradia para os antigos funcionários da fazenda. A biblioteca estava desativada por falta de espaço, os livros estavam apenas guardados naquele espaço. A sala de informática tinha três computadores, mas nenhum podia ser usado por falta de CPU. A escola tinha duas TVs-pendrive, mas apenas uma funcionava. Havia energia elétrica na escola, mas dificuldade para acessar as tecnologias.

No pátio da escola havia bastante areia (natural da região) e, em frente de cada sala, um jardim feito pela comunidade. Em sua entrada, um espaço onde as bandeiras do Movimento, do Brasil e do Paraná

estavam dispostas. Havia uma horta da qual eram colhidas as verduras para as refeições servidas na escola.

Como o acampamento estava dividido em duas partes que ficavam a uma distância aproximada de quatro quilômetros, alguns educandos precisavam usar o transporte intracampo e isso acontecia nos três períodos de funcionamento da escola. Antes de conseguirem o ônibus para transporte, os educandos vinham de trator, de moto e até a pé, era bem sofrido, segundo afirmou uma das lideranças do acampamento¹²⁸.

A escola tinha coordenadores de turmas e estava organizada em núcleos de base. A comunidade participava nas atividades da escola, desde a limpeza, preparo da merenda, organização de eventos, reuniões e discussão da proposta.

Escola Itinerante Carlos Marighella¹²⁹

Figura 13 – Parte central do pátio da EI Carlos Marighella (nas laterais, sala de aula e outras dependências)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

¹²⁸ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 03/08/2011.

¹²⁹ Visitada em 2012.

A Escola Itinerante Carlos Marighella¹³⁰ (anexo 19) está situada no Acampamento Elias Gonçalves de Meura, em Guairaçá/PR, porém, mais vinculado à Planaltina do Paraná por causa da proximidade geográfica para fazer compras, buscar atendimento médico e outros. O acampamento fica numa região do Paraná que tem dezessete assentamentos. O acampamento é resultado, como dissemos no Capítulo I, da ocupação da Fazenda Santa Filomena, em 2004. Segundo depoimento de uma das lideranças do Acampamento¹³¹, a ocupação foi feita com crianças, mulheres e homens, com muita violência por parte dos jagunços da fazenda, deixando vários companheiros feridos e Elias Gonçalves de Meura, morto.

Em 2012, moravam no acampamento em torno de 76 famílias, mais ou menos 180 pessoas, bem menos do que no início, quando eram 400. As famílias estavam organizadas em setores, brigadas e núcleos de base. Havia energia elétrica no acampamento e a água vinha de uma nascente e chegava aos barracos por mangueiras. Para sobreviver, trabalhavam dentro e fora do acampamento. Dentro do Acampamento produziam leite que entregavam para o laticínio por R\$ 0,80 o litro, plantavam mandioca (era o que produzia melhor; quando entregavam para a indústria recebiam R\$ 200,00 por tonelada), milho, feijão e cultivavam hortaliças, em geral, para consumo próprio. Cada família podia plantar um alqueire e uma quarta. Fora, trabalhavam em fazendas vizinhas, arrancando mandioca (recebendo de R\$ 40,00 a 50,00 por dia) e carpindo roças (recebendo R\$ 35,00 por dia). Recebiam, de três a quatro vezes por ano a cesta básica do governo.

Apesar das constantes ameaças de despejo, a comunidade, desde o início, discutia a necessidade da criação da Escola Itinerante. Em 2004 iniciaram-se as aulas com as crianças do acampamento nas estruturas que havia na fazenda, portanto, no mesmo ano da ocupação. Em 2005, muitas famílias do pré-assentamento Milton Santos decidiram que seus filhos também estudariam na escola do acampamento. Assim, iniciou-se a discussão sobre a construção de uma estrutura própria para a escola e sobre o transporte intracampo para os educandos. Como a prefeitura alegou falta de recursos para providenciar o transporte, as comunidades resolveram ocupar a prefeitura de Planaltina e o problema foi resolvido. Com a vinda das crianças do pré-assentamento, alguns espaços tiveram

¹³⁰ Os gritos de ordem da escola são: “Marighella – poeta e guerreiro/ lutamos pela liberdade/ do povo brasileiro” e “Guerrilheiro, guerrilheiro/ guerrilheiro Marighella/ defendemos essa Pátria/ Porque somos filhos dela”.

¹³¹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 13/03/2012.

que ser improvisados e foram utilizados os espaços da cozinha e a estrebaria dos animais (MST, 2008 b). Em 2012, a escola contava com seis salas de aula, biblioteca (faltam livros paradidáticos e precisava ser reorganizada, apresentava-se em condições não adequadas de uso), depósito para merenda, secretaria, sala dos professores, barracão coberto, patentes externas (só duas funcionando). A estrutura foi construída e era mantida pela comunidade do Acampamento. O governo entrou apenas com madeirite e a cobertura para parte da estrutura. A estrada de acesso à escola estava em boas condições de uso (tendo dificuldades só em dias de chuva), pois era usada pelos caminhões da usina, que ficava perto do Acampamento, para recolher a cana produzida na região.

Em 2012, a escola atendia educandos da Educação Infantil e Ensino Fundamental até 9º. Ano. Não havia turmas de EJA na escola. As crianças com necessidades especiais estudavam no município de Planaltina e para isso dependiam do transporte escolar. Em 2013, deixou de atender os educandos dos anos finais do Ensino Fundamental, em consequência da possibilidade do acampamento deixar de existir e do fato de várias famílias irem para Carlópolis/PR (uma parte delas mudou para esta localidade em outubro de 2012). Há, em andamento, um processo de reintegração de posse da área na qual o acampamento está localizado.

Paralelamente à construção da estrutura da escola, houve um processo de discussão do nome da escola. As sugestões apresentadas foram: Elias Gonçalves de Meura, Carlos Marighella e Florestan Fernandes. Decidiu-se pelo nome Carlos Marighella por ser militante do Partido Comunista, preso e torturado diversas vezes. Dedicou sua vida à causa dos Trabalhadores. Foi deputado estadual no Paraná nos anos 1940, denunciando a violência praticada contra os posseiros. Foi fuzilado em 1969, durante a Ditadura Militar (MST, 2008 b).

De acordo com o depoimento de uma das lideranças do Acampamento¹³², a escola é um reforço para a luta. Apesar dessa afirmação, relatou que alguns moradores do Acampamento mandam os filhos estudarem em escola na cidade, pois a consideram melhor.

¹³² Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 13/03/2012.

Escola Itinerante Construtores do Futuro¹³³

Figura 14 – Vista parcial da EI Construtores do Futuro



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

A EI Construtores do Futuro¹³⁴ (anexo 20) está situada no Acampamento 1°. De setembro, em Rio Branco do Ivaí, hoje nomeado Pré-Assentamento Egídio Brunetto (militante e liderança importante do MST, que morreu em acidente de carro, no Mato Grosso, em 28 de novembro de 2011). O acampamento é resultado da ocupação da Fazenda Mestiça, em 2007.

Em 2012, havia energia elétrica no acampamento e a água era de uma fonte natural, sendo levada em mangueiras para os barracos, mas houve momentos em que faltou água. Nos arredores do acampamento passa o Rio Ivaí.

Aproximadamente, 190 famílias viviam, em 2012, no acampamento e, para sobreviver, trabalhavam dentro do Acampamento produzindo feijão, milho, frutas (limão, acerola, manga, goiaba, banana, mixirica, jaca, carambola), mandioca, amendoim, batata doce, arroz e

¹³³ Visitada em 2012.

¹³⁴ O grito de ordem da escola é: “Construtores do Futuro/ Escola do Saber/ Com a Itinerante/ Queremos aprender”.

produção de leite (recebendo R\$ 0,58 por litro e entregavam para uma Associação em Rio Branco do Ivaí). Quando sobrava milho, feijão e mandioca vendiam para fora. Também trabalhavam fora do acampamento na colheita do café, recebendo R\$ 15,00 por saquinho (três saquinhos formam uma saca). Alguns chegavam a colher dez saquinhos (com a máquina) por dia e a colheita do café durava em torno de quatro meses. Também trabalhavam em fazendas nas proximidades do Acampamento recebendo em torno de R\$ 35,00 a 40,00, por dia, ou na cidade, como pedreiro, recebendo até R\$ 80,00 por dia.

No acampamento havia uma roça coletiva de arroz, milho, feijão e a renda obtida na mesma era usada para necessidades coletivas. Além dessa prática coletiva, era muito comum no acampamento, a realização de festas coletivas em datas comemorativas, especialmente natal, páscoa e aniversário do acampamento.

Em 2012, o acampamento estava organizado em brigadas (quatro de cinquenta famílias), núcleos de base (dezenove de dez famílias) e setores (saúde, disciplina, produção, alimentação, higiene, infraestrutura, cultura e comunicação). Em 2012, houve onze expulsões de moradores do acampamento por não cumprirem decisões coletivas.

No início do Acampamento as crianças iam para a escola em Porto Espanhol, mas eram discriminadas e insultadas por serem do MST. Assim, em 2008, portanto, no ano seguinte à ocupação, decidiram criar a escola que foi construída pela própria comunidade. No início, as aulas eram dadas em casas de alvenaria que existem nas fazendas.

Em 2012, a estrutura física da escola, que se encontrava em situação precária, era composta por oito salas de aula, um refeitório, uma cozinha, biblioteca, sala dos professores e um banheiro. A escola atendia educandos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola estava organizada em setores (infraestrutura, higiene e alimentação). Cada turma tinha um coordenador e uma coordenadora que se reuniam uma vez por semana.

As crianças com necessidades especiais eram atendidas na cidade e para isso dependiam do transporte da prefeitura. Em 2012 havia duas turmas do Projeto Paraná Alfabetizado e também turmas de escolarização (Ensino Fundamental).

Em 2012, havia alguns elementos da organicidade do acampamento na escola: os educandos dos anos iniciais estavam organizados em núcleos de base e havia setores (alimentação, infraestrutura e higiene). Os núcleos de base e a coordenação geral das turmas tinham reunião semanalmente e eram acompanhados por um educador.

Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu¹³⁵

Figura 15 – Vista parcial da EI Herdeiros da Luta de Porecatu¹³⁶



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

A EI Herdeiros da Luta de Porecatu¹³⁷ (anexo 21) está situada no Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu, na Fazenda Variante, em Porecatu. O nome da escola está relacionado ao longo processo de luta por terras em Porecatu. Já em 1944 houve lá a criação de duas Associações de lavradores (de Porecatu e Guaraci), foram criadas doze Ligas Camponesas em Porecatu e dezenas de sindicatos no Paraná. A resistência dos posseiros em Porecatu, teve presença forte do PCB (Partido Comunista Brasileiro). Houve, na região, superposição de títulos das terras que levaram a disputas judiciais, grilagens, falsificação de registros e violência. Uma das famílias que, desde os anos 1940, foi ampliando suas propriedades foi a de Ricardo Lunardelli que se tornou um dos personagens centrais nos conflitos. Lunardelli, em 1942, venceu

¹³⁵ Visitada em 2012.

¹³⁶ Porecatu significa 'salto bonito', do tupi, referência ao Salto Capivara do Rio Paranapanema. Esse nome foi escolhido por Ricardo Lunardelli.

¹³⁷ O grito de ordem da escola é: Herdeiros da Luta/ Resistência e memória/ Estamos nessa luta/ continuando nossa história.

a concorrência aberta pelo Instituto do Açúcar e Alcool e abriu uma usina de açúcar no norte do estado que começou a funcionar em 1945. A família também se tornou corretora de terras, locando e negociando áreas, garantindo a entrega de áreas ‘desocupadas’(OIKAWA, 2011). Outra família que lá se instalou nos anos 1970, criando a Usina Central do Paraná e é dona da Fazenda Variante, é a Atalla que, em 2008, teve vários problemas com a justiça por irregularidades trabalhistas, como apresentamos no capítulo I.

Segundo depoimento¹³⁸ de uma das lideranças do Acampamento, o mesmo é resultado, da ocupação da Fazenda Variante, em 2008, do Grupo Atalla (que tem, no Paraná, 42.000 hectares de terra). Em 2012, moravam no Acampamento em torno de 150 famílias que estavam organizadas em núcleos de base (dez famílias). Não havia energia elétrica no acampamento, algumas famílias tinham gerador coletivo e havia um gerador do acampamento para atender o mercado/bar. A água vinha de uma nascente e era levada aos barracos por mangueiras. Como a água era contaminada pelo veneno usado nas plantações de cana-de-açúcar, das fazendas próximas, antes de ir para os barracos era tratada pela Sanepar.

Dos acampamentos pesquisados, esse foi onde encontramos as condições mais precárias de sobrevivência: barracos com estrutura precária, alguns barracos construídos sobre o antigo ‘lixão’ da cidade, provocando o adoecimento de alguns moradores e há falta de emprego.

Segundo depoimento de uma das lideranças do acampamento¹³⁹, a falta de trabalho para sustentar as famílias decorre do fato de nas redondezas do acampamento haver muita monocultura e mecanização da produção. Para sobreviver, dentro do acampamento, as famílias plantavam milho, feijão, hortaliças e criavam vaca (produzindo leite), porco e aves. Também buscavam trabalho na cidade, como pedreiros (recebendo R\$ 100,00 por dia), como serventes de pedreiro (R\$ 50,00 por dia). Recebiam, duas ou três vezes por ano, cesta básica fornecida pelo governo.

A escola iniciou suas atividades em 2009, portanto, no ano seguinte à ocupação, pois a comunidade, segundo a liderança entrevistada¹⁴⁰, já trazia de outros acampamentos a experiência de ter escola no acampamento e considera que a escola o movimenta. A estrutura foi construída pela comunidade e contava, segundo

¹³⁸ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 10/4/2012.

¹³⁹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 10/4/2012.

¹⁴⁰ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 10/4/2012.

depoimento¹⁴¹ da acompanhante/coordenadora, de seis salas de aula, refeitório, banheiros masculino e feminino, sala para biblioteca e secretaria, atendendo da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental (não ofertando o 3º. Ano). Os educandos da EJA (anos finais e Ensino Médio) e do Ensino Médio (Técnico) estudavam à noite, na cidade. Em 2011 e 2012 a escola atendia educandos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. As crianças com necessidades especiais também eram atendidas na cidade e, para isso, usavam o transporte escolar. Até 2012 a escola estava vinculada à escola-base Colégio Centrão. A partir de 2013, como o referido Colégio estava com dificuldade de reformular o PPP para incorporar os elementos da proposta dos Ciclos de Formação Humana, a escola passou a estar vinculada à escola-base Colégio Iraci Salete Strozak, passando a adotar o todo da proposta dos Ciclos, inclusive a matriz curricular adotada pelas demais escolas itinerantes.

Segundo a acompanhante/coordenadora entrevistada, já havia um exercício da organicidade do Movimento na escola, mas que precisava avançar. Os educandos já estavam organizados em núcleos de base, havia participação nas mobilizações, discutia-se coletivamente o uso das verbas da escola, realizavam autosserviço (limpeza das salas, embelezamento do pátio), eram realizadas assembleias.

2.1.1. Escolas itinerantes: a produção da vida e a escola

Após conhecer, observar e analisar a situação em que se encontram as escolas itinerantes do Paraná, percebemos contradições e uma distância muito grande entre o que se quer e o que se consolida, mesmo assim pudemos reconhecer um esforço coletivo bastante importante na busca de alternativas para se avançar na construção e implementação da proposta pedagógica.

Antes de analisarmos as questões de infraestrutura das Escolas Itinerantes, gostaríamos de explicitar um pouco as relações de produção que envolvem os moradores dos acampamentos visitados e que, de certa forma, são determinantes de alguns encaminhamentos feitos na escola. Há vários aspectos importantes a serem analisados: o esvaziamento dos acampamentos, a exploração do trabalho e o seu caráter contraditório. Percebemos pelos relatos feitos, que a maioria dos acampamentos tinham, em 2012, bem menos famílias do que no período de 2003/2004 ou no início de cada ocupação e isso causa um grande desânimo. Em

¹⁴¹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 10/04/2012.

consequência disso, percebemos em algumas escolas, desânimo e pouco envolvimento da comunidade que é, justamente, reflexo do desânimo na luta, que é longa para alguns (alguns militantes moram, por exemplo, há mais de vinte anos num acampamento), e isso se deve, principalmente, à ausência ou insuficiência de políticas para a Reforma Agrária e à extrema concentração da propriedade da terra no Brasil, a qual se mantém praticamente intocada. Há uma demora e até estagnação nas ações do governo em relação à questão. Assim, entendemos que o processo de desestruturação da luta causa também um processo de desestruturação da escola itinerante, porque ela está organicamente vinculada ao Movimento. Assim, esse estado de coisas que é consequência, principalmente, da consolidação de políticas governamentais inócuas, morosas e que não atendem às necessidades da classe trabalhadora, impõe ao MST a exigência de reavaliar e rearticular estratégias de luta, levando-o no momento atual, a fortalecer acampamentos e assentamentos já existentes para, num momento posterior, ampliar a abrangência de suas ações.

Nesse processo, para sobreviver muitos são submetidos à exploração, a uma condição desumana de trabalho, desde a forma utilizada para chegar ao local de trabalho (a pé, em veículos pouco seguros) até o valor pago (às vezes, o trabalho duro de um dia inteiro rende apenas R\$ 20,00). Além disso, como a maior parte dos contratos é feita por dia (sem contrato formal), não há garantia de nenhum direito trabalhista. Há uma superexploração da força-de-trabalho. Muitos desses trabalhadores, trabalham em fazendas que ficam no entorno dos acampamentos ou nas próprias propriedades onde o acampamento se encontra, outros chegam a ir para a cidade ou localidades próximas. Em alguns casos, o trabalhador chega a ficar toda semana longe da família para trabalhar fora do acampamento.

Há também presente nessas relações aspectos de contradição. Um deles se explicita no fato de que os mesmos trabalhadores que ocupam a propriedade privada de um capitalista, para sobreviver vendem sua força de trabalho para ele. O seu adversário na luta de classes também é o seu explorador. Isso é compreensível nessa sociabilidade, uma vez que a primeira condição para fazer história, segundo Marx, é estar vivo. Enquanto não se conquista o meio de produção, vende-se a força de trabalho para quem o detém. Outras vezes a contradição reside nas próprias relações estabelecidas entre os integrantes do Movimento quando pagam, por exemplo, R\$ 160,00 a hora de trabalho do trator, que pertence a um dos acampados. Há, nesse caso, exploração entre os próprios companheiros de luta.

Para se reproduzir, o capital, mesmo num momento de automação, de predomínio do trabalho morto sobre o trabalho vivo, apropria-se de toda forma de trabalho, mesmo do braçal e não qualificado. Percebemos nas entrevistas feitas e nas visitas, o baixo nível de escolaridade dos adultos que moram nos acampamentos - a maioria tem menos de quatro anos de escolaridade. Em alguns locais, o que sobra para o trabalhador é o trabalho que as máquinas não fazem. Isso acontece, principalmente, nas fazendas que produzem café e cana-de-açúcar (mais ao norte do estado), que aos poucos estão trocando o trabalho vivo pelo trabalho morto¹⁴². Ao fazê-lo, o capitalista objetiva minimizar o valor. As justificativas apresentadas pelo capitalista não incluem esse motivo, outros são apontados para encobri-lo. Os produtores de cana, por exemplo, alegam que as exigências ambientais (redução em 25% das queimadas em cinco anos, por exemplo, pela Lei 2000) os obrigam a adquirir as máquinas. Outros explicam que é preciso modernizar a produção para enfrentar a competição internacional. Realmente, para reproduzir o capital, sacrifica-se não só o trabalhador, mas se necessário for, o próprio capitalista. Impõe-se tanto a um como a outro a exigência de se adaptar aos novos processos de produção capitalista. A troca crescente do trabalho vivo pelo trabalho morto expressa uma das contradições do capital, pois, somente o trabalho vivo produz mais-valia.

De acordo com Tavares (2004, p 62), “o capital, tal qual uma entidade divina, tem a propriedade da onipresença. Todos os espaços econômicos e sociais foram ocupados por ele, de modo que qualquer

¹⁴² Num comparativo de custos entre produção mecanizada e manual, Giglioti e Cataneo (2009) chegaram às seguintes conclusões: na produção de cana (em uma Usina de Açúcar e Alcool na região do Bariri/SP) o custo da tonelada no corte manual era de R\$ 6,92; no corte manual terceirizado era de R\$ 8,14 e no corte mecanizado de R\$ 5,04, ou seja, 27,17% a menos em relação ao corte manual e 32% a menos em relação ao corte manual terceirizado; na compra de uma colhedora de R\$ 700.000,00 que substitui 103,59 trabalhadores, considera-se: cada cortador ganha em média 647,00 por mês. Há 3 turnos de trabalho e 8 horas. O salário do operador de máquina colhedora era em 2005, R\$ 1600,00. Logo, $103,59 \times R\$ 647,00 = R\$ 67.022,73$; mais a manutenção da máquina R\$ 8,500,00; mais a força-de-trabalho de três operadores que são R\$ 4.800,00 por mês, totalizando um custo mensal de R\$ 80.322,73. Portanto, para adquirir a máquina o valor corresponde ao custo de 8,71 meses. Se a safra vai de março a dezembro, portanto 10 meses, o custo da máquina se cobre em apenas uma safra, dispensando 103,59 trabalhadores.

forma de trabalho está irremediavelmente, subordinada à produção capitalista”.

Em geral, o trabalho está associado à produção de matéria prima para indústrias que estão na região onde se situam os acampamentos, pois, há um processo de integração, ou melhor, de subordinação da agropecuária à indústria.

Em muitos casos, os acampados são prestadores de serviço dos donos das fazendas que oferecem matéria-prima à indústria, mas em alguns casos, eles próprios são os fornecedores. Por exemplo, em Guairaçá, os acampados trabalham na colheita da mandioca nas fazendas vizinhas e recebem R\$ 26,00 por dia e também vendem para a indústria a parte produzida no acampamento, recebendo em torno de R\$ 200,00 por tonelada. Se vendessem na cidade, como é o caso dos acampados, em Jacarezinho, receberiam R\$ 1,00 por quilo.

Esses exemplos mostram claramente que a contradição está entre ser proprietário e não ser proprietário, entre capital e trabalho. Também demonstram que a reestruturação produtiva levou muitos trabalhadores à informalidade que é “um fenômeno que faz parte da dinâmica econômica e social” (TAVARES, 2004, p. 42), portanto, do atual momento do capitalismo.

Praticamente todo trabalho realizado pelos acampados, fora do acampamento, em busca de ampliação da renda familiar é feito na informalidade. É o caso das mulheres que realizam trabalho doméstico; dos acampados que trabalham como boias-frias, como pedreiros, na colheita e no plantio, na criação de animais e outros, não tendo registro em carteira ou qualquer direito trabalhista garantido. Tavares (2004) apresenta elementos que contribuem para compreender essas questões. Segundo ela, a informalidade parece camuflar as relações de exploração, pois dão uma falsa impressão de autonomia, de parceria e até de liberdade. Essa informalidade só é possível porque há uma desregulamentação das relações de produção e um recuo do aparato jurídico de proteção do trabalho. O trabalho é a única mercadoria que produz valor, portanto, só se produz mais-valia com força-de-trabalho e na informalidade se potencializa essa possibilidade, pois ela representa uma redução de custos e está pautada, muitas vezes, em produtividade, ou seja, recebe-se pela quantidade produzida.

Trabalho informal, portanto, se constitui numa estratégia funcional ao capital, especialmente nessa era de acumulação flexível, em que a diversidade de status de assalariado permite, com maior liberdade, uma exploração mais intensa

dessa forma de trabalho, pela articulação sistemática da mais valia absoluta com a mais valia relativa. (TAVARES, 2004, p. 48)

Conforme a autora, os encargos trabalhistas, hoje, representam um entrave para a reprodução ilimitada do capital e com essa desregulamentação do trabalho e a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, tornou-se possível extrair mais-valia sem que haja uma relação direta e explícita de assalariamento. Pudemos perceber que os acampados ficam sem saída e a informalidade se apresenta como um mal menor diante do desemprego que se expande em consequência da modernização dos processos de produção no campo, que incorporam as tecnologias mais avançadas. Individualmente, cada um busca uma saída para sobreviver sem se dar conta de que todos fazemos parte do “trabalhador coletivo” (TAVARES, 2004, p. 124) e, mesmo quando se tem consciência disso, precisa garantir a sobrevivência. Em geral, portanto, os trabalhadores não têm como meta a acumulação, mas a sobrevivência. Essa situação ultrapassa a fronteira entre campo e cidade e atinge toda classe trabalhadora, pois a questão central é a sobrevivência, a reprodução. Se no campo o trabalho informal ocorre nas atividades de plantio, de colheita, de criação de animais e outros, na cidade ela ocorre também em variadas atividades do comércio, da indústria e da prestação de serviços, por exemplo.

Ao se encontrarem nessa situação, muitas famílias acabam dependendo também das ações assistencialistas do governo. É o caso das famílias que recebem, de três a quatro vezes por ano, a cesta básica fornecida pelo governo ou ainda, que recebem o bolsa família.

A situação em que se encontram os acampados, em relação ao trabalho, é muito próxima da situação de grande parte dos trabalhadores no Brasil. Segundo dados do DIEESE (2011), em 2009: 41,7% dos ocupados em atividades agrícolas trabalhavam em lavouras temporárias; apenas 16,8% dos trabalhadores do campo tinham emprego permanente; 83,6% dos trabalhadores do campo não contribuía com a previdência; o rendimento médio mensal dos trabalhadores do campo era R\$ 495,00 (homens) e 255,00 (mulheres). Em 2010, foram libertados 2628 trabalhadores em 309 fiscalizações feitas em fazendas.

Não encontramos nos acampamentos precariedade só no trabalho realizado pelos acampados, mas também das condições de trabalho dos educadores e das estruturas das escolas. A realização de qualquer proposta pedagógica exige condições estruturais adequadas, e estas vão desde estrutura física à formação de educadores. Antes, então, de

apresentar a proposta pedagógica queremos problematizar as condições e mostrar como, em parte, elas são limitadoras para a implementação da proposta. Isso significa dizer que a limitação é objetiva e não fruto meramente da vontade dos envolvidos. Partimos do entendimento que não se constrói um processo educativo que possibilite acesso amplo ao conhecimento produzido pela humanidade, na precariedade. Também não defendemos o outro extremo, o de entender que ter as condições estruturais seja garantia, por si só, para a consolidação desse processo.

Os educadores entrevistados das escolas apontam várias dificuldades encontradas para avançar com qualidade na implementação da proposta pedagógica. A maioria indica como problemas/dificuldades principais: a estrutura física das escolas (há, inclusive, relatos de que inúmeras vezes a escola foi destruída por temporais e teve que ser reconstruída); a perda de dias letivos (por causa das chuvas e situação das estradas); a forma de contratação dos educadores que contribui para a grande rotatividade dos mesmos; o desânimo de algumas comunidades em relação à escola, pois o comprometimento com a escola já foi maior; dificuldades em se organizar o planejamento coletivo com os educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio por causa da fragmentação dos horários e por trabalharem em várias escolas, permanecendo pouco na escola, por isso, também se consegue avançar pouco na proposta do trabalho por área; a falta de acesso a telefone, à internet e a outras tecnologias; falta de materiais para realizar as atividades; falta de atendimento às crianças com necessidades especiais nos acampamentos, que acabam, em geral, sendo levadas para as cidades vizinhas para tal; a falta de domínio de conteúdo por parte de alguns educadores; o número reduzido de pessoas para acompanhar e assessorar os educadores no processo pedagógico; a omissão do governo para garantir condições adequadas de trabalho. A seguir detalhamos algumas dessas questões.

A primeira questão diz respeito à estrutura física. A maioria das salas de aula é de madeirite, sem assoalho, sem ventilação e sem iluminação adequadas. A situação da iluminação é ainda mais grave quando se trata do ensino noturno. As instalações para banheiro, são, em geral, pouco higiênicas. Na maioria dos casos são utilizadas patentes externas, bem precárias. Em algumas, a comunidade até se organizou para colocar água encanada para eliminar os dejetos. Apesar dos pedidos protocolados junto à SEED, a situação não foi resolvida. A precariedade encontrada nas bibliotecas e o pouco acesso às tecnologias são fatores que dificultam enormemente o processo de pesquisa escolar, limitando, conseqüentemente, o acesso à informação. Os educadores não têm, em

alguns casos, livros didáticos suficientes para levar para a sala de aula. Há escola que não têm sequer mimeógrafo para reproduzir material, restando ao educador o registro daquilo que ele próprio anota resumidamente no quadro de giz.

Outro aspecto diz respeito à formação continuada. Nos arquivos do Movimento encontramos vários registros de processos de formação continuada em várias modalidades. Nos acampamentos são realizados grupos de estudo semanais, mas que acabam envolvendo mais os educadores dos anos iniciais por morarem no próprio acampamento. A coordenação do Coletivo Estadual de Educação do MST também organiza, em parceria com Universidades e a SEED alguns encontros regionais e estaduais. Nesses encontros, em geral, há dois enfoques: questões relacionadas especificamente à luta, à militância e relacionadas mais especificamente ao processo educativo escolar. Na primeira questão são discutidos temas relacionados à estrutura fundiária, à conjuntura político-social, à situação social; ao processo da luta de classes, à forma de produção da vida no campo e outros. A segunda questão traz para a formação discussões, principalmente relacionadas à proposta pedagógica, ou seja, à busca do entendimento dos elementos que compõem a proposta dos Ciclos de Formação Humana e também são articulados encaminhamentos teórico-práticos que são definidos a partir das dificuldades encontradas no trabalho pedagógico. São realizadas oficinas para trabalhar conteúdos de diferentes áreas, são feitos exercícios de planejamento coletivo, buscando confrontar e analisar diferentes formas de fazê-lo. Percebemos que as formações política e pedagógica não se separam em nenhum momento e que nos encontros há um processo permanente de avaliação da proposta pedagógica. Vários encontros foram realizados nos últimos anos em Faxinal do Céu, Cascavel, Matelândia, Curitiba, Londrina e demais acampamentos onde se situam as escolas itinerantes. Desses encontros participaram educadores, coordenadores, pessoas da comunidade, pesquisadores e estudantes.

Esses encontros regionais e estaduais são feitos, em geral, com bastante precariedade, pois nem sempre contam com financiamento do governo, que deveria ser o mantenedor das escolas. Em 2011, segundo depoimento de um dos coordenadores do Coletivo Estadual de Educação¹⁴³, não houve financiamento para nenhum momento de formação continuada. Mesmo assim, o Movimento se organizou e promoveu vários encontros, alojando os participantes nos barracos do

¹⁴³ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 29/03/2012.

acampamento onde os encontros foram realizados. Mesmo com tanto esforço, percebemos que a formação continuada acaba não acontecendo, pois não há continuidade que possa levar a um aprofundamento e há rotatividade muito grande dos educadores. O MST tem sido firme no sentido de definir o conteúdo no processo de formação. Em 2012, no mês de maio, foi feito o primeiro encontro de formação continuada, em parceria com o governo Richa, em Curitiba, com os educadores dos anos iniciais das escolas itinerantes. Houve financiamento por parte do governo, mas também pressão em relação ao controle do conteúdo do mesmo. Em outubro de 2012 houve um encontro com os coordenadores das escolas itinerantes e das escolas-base para analisar a proposta dos complexos de estudo, sem apoio financeiro do estado. Apesar desse esforço de formação continuada, percebemos pouco avanço nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Consideramos que isso ocorre pelos seguintes motivos: um deles é a rotatividade dos educadores, portanto, não há continuidade e nem aprofundamento na compreensão das questões teórico-práticas; outro é a precária formação inicial de muitos educadores, principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil que impede o aprofundamento teórico-metodológico limitado pela falta de domínio de conteúdos; e um terceiro motivo é a precariedade das condições de trabalho.

Figura 16 – Momento de formação continuada com educadores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas itinerantes



Fonte: MST (2012)

Além da formação continuada, há outros aspectos a serem analisados em relação aos educadores: o perfil, a formação inicial, o vínculo e o aceite em relação ao próprio MST e as condições de trabalho. Constatamos que grande parte dos educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuava até 2011, não tinha formação adequada, ou seja, em alguns casos, ainda estavam cursando o Ensino Médio, de formação geral, no próprio acampamento. Alguns estão em processo de formação em cursos de Magistério, Pedagogia e outras licenciaturas (do campo, Geografia e outras), em geral, em cursos em regime de alternância, por isso, afastando-se das atividades em vários momentos durante o ano letivo. A curto prazo, isso acarreta um problema, mas representa um instrumento para qualificar o processo educativo, a médio prazo, que é uma das preocupações permanentes da coordenação do coletivo estadual de Educação do Movimento. Há, nesse aspecto, um avanço importante, pois nos últimos anos, por meio de editais do MEC e parcerias com as Universidades públicas, alguns desses educadores cursaram ou estão cursando o Ensino Superior. Ocorre, porém, que grande parte deles, por necessidade da própria organização do Movimento, acaba não indo para a sala de aula,

permanecendo no trabalho interno das Universidades, acompanhando esses cursos, na coordenação do Coletivo Estadual de Educação do MST ou em projetos. Não se pode, assim, sentir ainda o impacto desses cursos nas salas de aula das escolas pesquisadas.

Apesar das dificuldades, manter o quadro da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental com militantes do Movimento é uma tentativa de possibilitar maior proximidade entre a escola e o Movimento. A tarefa dada aos educadores dos anos iniciais e Educação Infantil, em geral, considerando sua formação e experiência, é pesada demais, e até impossível, nessas condições de ser realizada com qualidade, garantindo avanços significativos no processo educativo. Alguns não têm a mínima condição de estar em uma sala de aula, pois não têm domínio de conteúdo.

O perfil do quadro de educadores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental teve uma mudança significativa após a assinatura do Convênio 2620110046¹⁴⁴, entre a ACAP e o governo do estado do Paraná. Nesse Convênio, a SEED exigiu que os educadores tivessem no mínimo o curso de formação docente (previsto como exigência mínima, no artigo 62 da LDB 9394/96) ou estivessem cursando uma licenciatura. No Relatório da ACAP, do primeiro semestre de 2012, aparecem 105 contratados, sendo 64 educadores (17 com Magistério, 22 com Pedagogia, 17 com Licenciatura em Educação do Campo, 7 com Ensino Médio e 1 com Licenciatura em Arte); 13 merendeiras (12 com Ensino Médio e 1 com anos iniciais do Ensino Fundamental); 10 auxiliares administrativos (9 com Ensino Médio e 1 com Magistério); 13 coordenadores (9 com Pedagogia, 1 com Licenciatura em Geografia e 3 com Licenciatura em Educação do Campo) e 5 funcionários para a biblioteca (4 com Ensino Médio e 1 com Magistério) (MST, 2012 c).

Interessante registrar aqui que antes do Convênio 2012/2013, todo trabalho de serviços gerais, preparação de merenda, auxiliar administrativo, serviços de biblioteca eram prestados voluntariamente pela comunidade, portanto, sem rendimentos. Com esse convênio, o governo passou a remunerar esses serviços, porém, outros (como construção de salas, organização dos espaços externos e outros) continuam sendo voluntários e expressam dois aspectos: de um lado, a

¹⁴⁴ O valor total desse Convênio era de R\$ 1.804.165,00 destinado ao pagamento dos educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenadores das escolas, auxiliar de serviços gerais e merendeira.

organização da comunidade e o compromisso com a luta; de outro, a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais, nesse caso, a educação, especialmente quando destinada à classe trabalhadora organizada na luta.

Os educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, em sua grande maioria, são licenciados e até com pós-graduação (encontramos um com Mestrado). O que chama a atenção é que muitos estão em início de carreira e acabam indo para as escolas itinerantes porque estavam no final da lista de classificação, feita pela SEED, a partir do Processo Seletivo Simplificado e não tinham outra opção. Alguns atuam fora da área de formação. Há uma rotatividade muito grande, pois, assim que abre vaga em escolas da cidade ou mais próximo de suas casas, muitos acabam pedindo transferência. Como grande parte é contratada pelo Processo Seletivo Simplificado, ou seja, tem contrato temporário, mesmo querendo permanecer na escola itinerante, quando começam novo contrato, acabam indo para outras escolas. Poucos são os que permanecem de um ano para outro nas escolas itinerantes. Há ainda casos em que o educador apresenta rejeição ao Movimento, o que o impede de 'adotar' a proposta pedagógica em seus fundamentos, principalmente, no que diz respeito à formação política. Houve casos em que o educador, quando chamado para assumir aulas, sabendo que se tratava de escola de acampamento do MST, não assumia a vaga.

Um dos fatores que mais contribui para a rotatividade desse segundo grupo é a falta de condições de trabalho. Não há um pagamento diferenciado para custear o deslocamento para locais mais afastados dos centros urbanos. Há relatos de educadores que chegam a gastar em torno de R\$ 400,00 para deslocamento. No Acampamento Eli Vive, por exemplo, durante os primeiros meses de 2011, a comunidade gastava em torno de R\$ 1000,00 para cobrir o deslocamento dos educadores que vinham de fora. Como a comunidade tem dificuldades financeiras, não conseguiu continuar bancando e a suspensão da ajuda gerou, inclusive, o pedido de demissão de uma das educadoras. Alguns educadores chegam a percorrer 140 km diariamente para chegar às escolas, usando seu próprio carro e bancando as despesas com esse transporte. Em geral, não há opção de ônibus para chegar às escolas itinerantes. Como, muitas vezes, as estradas estão em péssimas condições, além da rotatividade, há faltas dos educadores no dia-a-dia, o que acarreta um prejuízo enorme aos educandos. Percebemos que, por vezes, poderiam estar na escola, mesmo com as estradas ruins, mas isso facilmente serve para justificar faltas.

Segundo relatório apresentado pela ACAP à SEED, no decorrer do primeiro semestre de 2012:

[...] os sujeitos que passaram pelo quadro funcional da Escola Itinerante totalizam 200 pessoas, sendo que 125 foram por meio do Convênio celebrado entre a ACAP e SEED, destes 60 são professores, 11 merendeiras, 28 Auxiliares administrativos, 07 Auxiliares de Serviços Gerais e 19 coordenadores pedagógicos, e os outros 75 são professores contratados por meio do processo seletivo simplificado. (MST, 2012, p. 3)

Há casos em que, os educadores que vêm das cidades vizinhas e têm dois ou três dias de aula no acampamento, ficam alojados em um barraco ou casas que já existiam nas fazendas, nesses dias. Estes, acabam criando um vínculo mais forte com a comunidade e conhecendo um pouco mais a realidade vivida pelos acampados.

Interessante perceber que há diferentes percepções dos acampados em relação aos educadores que vêm da cidade trabalhar nas escolas itinerantes e que não têm vínculo com o Movimento. Uma das lideranças de um dos acampamentos¹⁴⁵ considera que os educadores que vêm de fora, contribuem para aproximar a comunidade externa do Movimento. Outra entrevistada¹⁴⁶ considera que quando o educador é do Movimento ele entende melhor a escola no contexto da luta e quando vem da cidade se coloca, muitas vezes, numa posição de suposta neutralidade. Também percebemos, em geral, um distanciamento entre os educadores que são do acampamento e os que vêm das cidades vizinhas.

Outra problemática que envolve as escolas itinerantes é que toda documentação e cadastro dos educandos são feitos pela escola-base. Isso gera algumas polêmicas. A primeira diz respeito ao fato dos educandos estarem no município onde fica a escola itinerante mas, para fins de liberação de recursos, serem contados no censo do município da escola-base. Também há o fato da escola-base, em alguns casos, estar a mais de 300 km da escola itinerante. Como o estado não viabiliza condições adequadas para mobilização de pessoal de uma até outra escola, os processos de pedido e envio de documentos se tornam morosos. Com a troca de coordenação da Educação do Campo, na Secretaria de Estado

¹⁴⁵ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 10/04/2012.

¹⁴⁶ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 10/04/2012.

da Educação do Paraná, em 2011, o debate sobre a descentralização veio à tona. Em 2011, o setor de educação do MST no Paraná, problematizou essa questão indicando sua preocupação no sentido de que se fossem escolhidas mais escolas-base para descentralizar, que fossem de Assentamento do Movimento e que essas escolas-base assumissem a proposta das itinerantes e não o contrário.

Além dessas questões, percebemos que o fato das crianças estudarem no Acampamento atende as necessidades das famílias, evita que sejam transportadas para a cidade, permite discussões políticas vinculadas à luta organizada pelo Movimento, mas, por outro lado, os retira da possibilidade de frequentarem uma escola maior, com melhor infraestrutura e recursos pedagógicos e as isola do convívio com outras crianças. Tal questão já havia sido apontada por Grein e Gehrke (2008, p. 95), que expressam a seguinte preocupação:

A escola dentro do acampamento é um grande avanço, por outro lado isola as crianças das relações com outras crianças vindas de situações diversas. As relações com outros grupos sociais são importantes para a sua formação social e entendimento da globalidade das relações nos processos de transformação social. Daí a necessidade de estarmos sempre atentos e contemplar no currículo e no planejamento da Escola Itinerante atividades que permitam visitar outras escolas no campo e na cidade, feiras, cinema, passeios pedagógicos diversos, fazer pesquisas, trocar experiências.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é a homenagem que se faz a militantes que sacrificaram suas vidas pela causa do Movimento ao se nomear várias das escolas e acampamentos com seus nomes. Isso é uma marca da luta. Por outro lado, tem caráter contraditório, pois cria heróis individuais num processo coletivo de luta, mas mesmo na contradição é um importante ato de reconhecimento e de registro de uma 'memória de resistência'.

Apesar da precariedade encontrada, a escola itinerante, sem dúvida, é instrumento estratégico no processo de ocupação e resistência. Houve caso em que o despejo foi evitado por causa da existência da escola e de muitas crianças nela estudando, como por exemplo, em Matelândia, no Acampamento Chico Mendes. Manter a escola itinerante funcionando é importante. Igualmente importante é construir, a médio prazo, as condições para qualificá-la na luta. A existência de escolas em

acampamentos é um marco político da luta¹⁴⁷. Segundo Martins (2004, p. 75), “a ocupação, não somente da terra, mas também da escola, configura-se com materialização da luta de classes”.

Percebemos que há uma diferenciação entre as escolas, fato que está intimamente relacionado ao contexto da luta possível em cada acampamento, ou seja, a possibilidade de produzir a vida com mais dignidade, o acesso a uma área maior de terra para plantar e a própria organização coletiva impulsiona a escola e o envolvimento entre ela e a comunidade de forma diferente.

A própria itinerância da escola é definida pelo movimento da luta, ou seja, se há despejo no acampamento, há despejo na escola; se há fim de um acampamento, há fim da escola; se há mudança para outro espaço, há mudança da escola. Essa natureza de itinerância é necessária e possibilita que a escola seja parte da luta e por outro lado, dificulta a consolidação de qualquer proposta pedagógica.

O caráter de itinerância está ligado à itinerância do grupo que mora no acampamento e deveria ser provisório, porém, essa provisoriedade acaba ganhando caráter de permanência longa, considerando que encontramos famílias que moram há mais de 20 anos, em diferentes acampamentos, no Paraná e outros, há mais de nove anos em um mesmo acampamento. Isso expressa a morosidade do Estado na execução de políticas sociais, nesse caso, relacionadas à função social da terra, que é consequência do seu caráter de classe.

Apesar de todas as dificuldades, conta uma das coordenadoras¹⁴⁸, a escola foi responsável pela formação de várias lideranças e educadores que hoje estão em escolas do Movimento ou mesmo na coordenação do coletivo estadual e que muitos deles concluíram o Ensino Superior depois de passar pela EI.

Considerando essas questões, não podemos deixar de explicitar o papel do Estado nesse processo que, amparado pela justificativa da ilegalidade e provisoriedade dos acampamentos, tem propiciado apenas condições precárias para a realização do trabalho nessas escolas e tem se posicionado no sentido até de controlar o conteúdo do ensino e do processo de formação continuada dos educadores; tem desarticulado a equipe composta dentro da SEED/PR para acompanhar essas escolas, impondo, inclusive, profissionais que se encontram alheios à situação.

¹⁴⁷ No II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes, no Manifesto dos Educadores e Educadoras (anexo5) estão registradas dez razões pelas quais a EI se legitima e ganha importância para o MST.

¹⁴⁸ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 05/07/2011.

Essa precarização parece interessar ao Estado, pois, impede a consolidação da proposta.

É nesse estado de precariedade, mas de posicionamento político demarcado, que se encontram hoje as escolas itinerantes do Paraná. É esse estado de coisas que contribui para limitar a construção de uma proposta contra-hegemônica de educação. Mesmo assim, como veremos no capítulo III, há avanços e soma de esforços para superar e romper com a tradicional escola capitalista. A existência das escolas itinerantes representa a ocupação da escola e como vários entrevistados afirmaram, é um avanço, um posicionamento de resistência.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

Figura 17 – Colégio Imperatriz Dona Leopoldina¹⁴⁹



Fonte: site oficial do Colégio (2011)¹⁵⁰

O Colégio está situado na Colônia Vitória, distrito de Entre Rios, município de Guarapuava/PR. O distrito tem uma população de 10.441 habitantes, sendo que o município todo tem 14.335 habitantes na área

¹⁴⁹ Visitado em 2011 e 2012

¹⁵⁰ <http://www.colegioimperatriz.net.br/>

rural, o que expressa a grande concentração da população rural neste distrito, que fica localizado na região do município que desenvolve a agricultura comercial (anexo 2) e ocupa uma área de 86.494 hectares ou 865 km² (destes, são ocupados pela agricultura, 30.000 hectares). As atividades mais importantes no distrito estão relacionadas à agricultura comercial e à agroindústria, além do comércio e prestação de serviços. Na agricultura, as produções mais importantes são milho, soja, feijão, trigo, cevada cervejeira, triticale¹⁵¹ e aveia.

Grande parte da economia do distrito está vinculada à Cooperativa Agrária Agroindustrial¹⁵² que, em 2009, pagou em torno de 210 milhões de impostos, total que ultrapassou o orçamento do município. Em 2011, a Cooperativa tinha 549 cooperados, 963 funcionários (mais os empregos temporários na época de plantio e colheita) e quatro indústrias. Os cooperados plantavam 77.761 ha. de soja, 29.421 de milho, 24.596 de trigo e 30.610 de cevada, portanto, 162.388 ha, localizados dentro e fora do distrito (dados do site oficial da Cooperativa).

No distrito há quatro escolas do campo: uma estadual, duas municipais e uma particular. Há várias indústrias, mas as principais são ligadas à Cooperativa Agrária Agroindustrial (maltaria, de trigo, de ração) (ACENDER, 2011). A maior parte da população do distrito realiza atividades relacionadas à produção agropecuária, trabalhando diretamente para a Cooperativa, nas várias instituições ligadas a ela, ou nas fazendas dos cooperados.

Num dos primeiros encontros com a direção do Colégio (no primeiro semestre de 2011), a mesma mostrou-se surpresa por afirmarmos que nosso objetivo era pesquisar diferentes propostas de escolas do campo, afirmando que aquela não era uma escola do campo. Posteriormente, em entrevista¹⁵³, repetimos a pergunta e o posicionamento foi o seguinte: “*Se olhar pelo aspecto que a maioria dos alunos são filhos de agricultores, por esse aspecto sim. Ou os outros que não são filhos de agricultores, são os pais que trabalham dentro da*

¹⁵¹ Resultado da hibridação de duas espécies distintas: o trigo (*Triticum aestivum* L.) e o centeio (*Secale cereale* L.) (<http://www.agrolink.com.br/cereaisdeinverno/InformacoesTecnicasTriticale.aspx>).

¹⁵² A Cooperativa investiu, em 2011, mais de 7 milhões em obras sociais (Colégio Imperatriz, Fapa – pesquisa, Hospital, Fundação Cultural e Apoio aos idosos – para cooperados) (site oficial da Cooperativa).

¹⁵³ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 27/07/2011.

Cooperativa que é uma cooperativa agroindustrial ou que moram aqui na comunidade, que envolve a agricultura, que movimenta tudo”. Aí perguntamos: *“Por qual motivo você não consideraria uma escola do campo?”* *“Pelos condições que o Colégio oferece. O Colégio oferece tudo o que uma escola de centro grande oferece, tela interativa, material didático, tudo, tudo o que uma escola de elite teria”.*

Quando houve a troca de direção e repetimos a pergunta¹⁵⁴, o posicionamento foi o seguinte: *“[...] posso dizer que sim e que não. Vamos ver se consigo explicar isso um pouco. Nós temos hoje uma grande clientela de alunos, filhos de agricultores. Então assim, nesse sentido, é uma escola localizada na zona rural, num distrito de uma grande cidade, atende prioritariamente a esses filhos de cooperados, a esses filhos de agricultores aqui da região, mas por outro lado não, e na verdade também os cursos técnicos têm essa identidade, curso técnico em agropecuária busca esses alunos justamente porque estão no campo, que estão trabalhando na agricultura ou pecuária, mas por outro lado há também o interesse de muitos desses alunos de irem para uma formação acadêmica diferenciada que vão seguir os caminhos aí da engenharia, da arquitetura, da medicina e da química e pra isso precisa de uma formação, embora em uma escola do campo, mais ampla, também acadêmica para que atenda as necessidades de uma vida depois, na cidade”.*

Nos dois posicionamentos percebemos que não há negação total da identidade como escola do campo quando a questão é a localização geográfica e as atividades realizadas pelas famílias e educandos. Mas quando se referem à qualidade da estrutura e das condições que existem no Colégio para realizar o trabalho, entendem que é uma escola como as da cidade, especialmente, aquelas que se destacam pelas condições de estudo. Nesse aspecto, relacioná-la à escola do campo seria entender que se trata de uma escola com precariedade de estrutura e de trabalho.

Esse entendimento de que a escola do campo é local, limitada, que não possibilita uma formação mais ampla, para seguir, por exemplo, num curso superior, tem base na realidade social e histórica da escola no Brasil, uma vez que as políticas governamentais, em geral, priorizaram investimentos em escolas localizadas em espaços urbanos e que atendiam moradores da cidade. A média dos anos de escolaridade dos sujeitos do campo – segundo dados do DIEESE (2011), em 2009 ficou em 4 anos para os homens e 3,9 para mulheres, é uma das expressões desse longo descaso.

¹⁵⁴ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 07/12/2011.

A identidade de escola do campo, apesar de, parcialmente, relativizada, se expressa, já na entrada do Colégio, onde encontramos duas esculturas em madeira que também explicitam a forte relação da escola com o campo. Uma delas é um quadro no qual estão esculpidos os seguintes versos, em alemão, “ WIR PFLUGEN UND WIR STREUEN/ DEN SAMEN AUF DAS LAND/ DOCH WACHSTUM UND GEDEIHEN/ LIEGT NUR IN GOTTESHAND!”, que significam “A terra lavramos, e a semente lançamos, porém crescer e madurar na mão de Deus está! (é a estrofe de uma canção de Mathias Claudius) (LICHTENBERGER, s/d).

Figura 18 – Quadro exposto na entrada do Colégio Imperatriz



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em 07/12/2011)

Ao lado desse painel tem um quadro esculpido pelo artista Gottfried Thaler, de Santa Catarina, chamado “O semeador” que, segundo o mesmo livro, simboliza a vida campesina dos colonizadores (LICHTENBERGER, s/d.).

Figura 19 – “O semeador”



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em 07/12/2011)

No início, o Colégio Imperatriz (anexo 22) funcionou como Ginásio Entre Rios porque não ofertava o 2º. Grau. Em 1974, deu-se início aos cursos de 2º. Grau em Agropecuária, Contabilidade e Economia Doméstica e, em 1975, também o curso Técnico de Tradutor Intérprete. Só em 1977, pelo Decreto 2852, é que a instituição passou a se chamar Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Está localizado à Avenida Michael Moor, 2097, na Colônia Vitória, distrito de Entre Rios, Guarapuava/PR (ENTRE RIOS, 2011, versão 1)

Em depoimento¹⁵⁵, a assessora pedagógica afirmou que os objetivos principais do Colégio são a formação de lideranças para a comunidade e o preparo para o vestibular. Percebemos que, no caso dos cursos técnicos, um dos objetivos é também qualificar para formar os quadros de funcionários para a Cooperativa.

Segundo o que consta no Projeto Político Pedagógico, doravante PPP, (ENTRE RIOS, 2010), em 1980, também foi regularizada a

¹⁵⁵ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 26/03/2012.

Educação Infantil que já funcionava com 8 turmas de crianças de 4 a 6 anos, desde 1956. Em 1999 foi criado o curso de Técnico em Produção Agrícola com ênfase em Gestão de Propriedades – Empresa Rural.

Em 2012, o Colégio atendia a educandos de Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio (Educação Geral) e da educação profissionalizante (cursos técnicos em Agropecuária, Administração e Química) (anexo 4). Segundo o que consta no PPP (ENTRE RIOS, 2011, versão 2), são atendidos no Colégio, descendentes dos imigrantes pioneiros, filhos de associados da Cooperativa Agrária Agroindustrial, em geral, de classe média e média alta. Também são atendidos funcionários, crianças do orfanato e pessoas da comunidade mais carentes. A maioria mora no distrito (em 2012, menos de dez educandos vinham de outras localidades), segundo informação da assessora pedagógica¹⁵⁶. Os cursos técnicos são ofertados na forma concomitante ou como pós-médio e o estágio pode ser realizado na própria Cooperativa Agrária Agroindustrial. Pudemos perceber que a escolha dos cursos está intimamente ligada às atividades realizadas pela Cooperativa. Em depoimento¹⁵⁷, o atual diretor disse que vários colaboradores da Cooperativa foram educandos do Colégio Imperatriz; que pessoas da comunidade, às vezes, buscam cursos técnicos com expectativa de se tornar funcionário da Cooperativa; que os educadores indicam os educandos que se destacam para a Cooperativa. Há, inclusive, a turma dos aprendizes, que trabalham na parte da manhã na Cooperativa e à tarde estudam no Colégio, tendo sua permanência no emprego vinculada ao êxito nos estudos. As pessoas da comunidade, em geral, ou frequentam os cursos de aprendiz ou a modalidade pós-médio do curso técnico. Nesse último caso, tendo aulas concentradas nas sextas-feiras e sábados.

As mensalidades são variáveis. Em 2012, o preço total, para qualquer turma de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio (Formação Geral) era de R\$ 625,00 mais valor do material didático (apostilas do Positivo). Mas há diferenciações no pagamento. Se o educando for filho de cooperado da Agrária, pode ter desconto de 50% a 70% (dependendo do número de filhos matriculados); se for filho de funcionário, o desconto pode variar de 40 a 50% (dependendo do número de filhos matriculados). Se não se enquadrar nesses critérios, mas comprovar carência, pode obter junto à direção um desconto, inclusive bolsa total (no caso dos aprendizes e crianças do orfanato do

¹⁵⁶ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 28/03/2012.

¹⁵⁷ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 07/12/2011.

distrito¹⁵⁸). A diferença é subsidiada pela Cooperativa, que cobre em torno de 45% das despesas (em 2011, segundo dados do site oficial da Cooperativa, foram investidos no Colégio R\$ 2.134.000,00). As mensalidades dos cursos técnicos variam de R\$ 180,00 a R\$ 270,00. Nesse caso, se for cooperado ou funcionário, o desconto pode chegar a 20%. O Colégio também oferece à comunidade, cursos de Línguas (alemão e inglês) com mensalidades que variam de R\$ 135,00 a R\$ 700,00 (dependendo do número de educandos por turma).

Em relação à estrutura física do Colégio, há dois prédios principais: um com 4.481,87 m² e outro com 1.836,79 m² (nesse funciona a Educação Infantil). Há 19 salas de aula com mobília adequada ao tamanho dos educandos; um laboratório de informática; um laboratório de Física; um laboratório de Química; um laboratório de Ciências Biológicas; um laboratório de Matemática; uma sala comum com tela interativa (mas em duas salas do Ensino Médio também há tela interativa); sala multi-uso; salas dos projetos (boutique do papel, para compostagem e estufa); ginásio coberto com arquitetura moderna (com 1.478,57 m²); biblioteca com mais ou menos 15000 livros; espaços administrativos e amplos corredores de acesso; espaço externo amplo e com bastante mata; prédio da Educação Infantil (com sistema de calefação). Como ao lado do Colégio há o Centro Cultural, os educandos o utilizam para realizar suas atividades. Também há uma estufa para o plantio de mudas, oficina para reciclagem de papel e construção específica destinada ao processamento de resíduos vegetais.

Em 2011, o quadro de pessoal do Colégio era composto de diretor, assessor pedagógico, educadores e nove funcionários (serviços gerais, biblioteca, secretaria e informática). Os educadores têm graduação e pós-graduação (vários cursaram ou estão cursando mestrado e doutorado). Cinco funcionários têm Ensino Médio e quatro têm Ensino Superior. Praticamente não havia rotatividade de pessoal até 2011, quando houve troca de direção e uma reestruturação no quadro funcional do Colégio. Segundo o diretor do Colégio, até 2010, o professor recebia R\$ 2.500,00, por 20 h (no plano de carreira havia três níveis: júnior, pleno e sênior). Para ser contratado não é pré-requisito o domínio da língua alemã. Recebem como hora/atividade um acréscimo de 12% sobre o salário.

¹⁵⁸ As crianças do orfanato recebem bolsa integral e têm madrinha/padrinho da comunidade que arcam com as despesas de material, passeio, uniforme, atividades complementares (informação fornecida pela direção do Colégio no 1º. Semestre de 2011).

O Colégio é considerado bilingue, pois, apesar de ter a Língua Portuguesa como principal, coloca quase no mesmo patamar de importância a Língua Alemã. Todos os educandos, da Educação Infantil ao final do Ensino Médio, têm aulas, em todos os anos, para aprender a Língua Alemã. Até 2011, tudo na Educação Infantil, oral e escrito, era trabalhado em Alemão. A partir de 2012, também na Educação Infantil, a Língua Alemã passa a ser Língua Estrangeira Moderna. Para incentivar o ensino da Língua Alemã, segundo o diretor, o governo alemão contribui, anualmente, com uma verba de aproximadamente R\$ 45.000,00. Anualmente, alguns educandos do Ensino Médio vão à Alemanha para estudar a Língua Alemã.

Além das avaliações oficiais/governamentais, o Colégio contratou dois serviços de avaliação do desempenho dos educandos. Um pelo INADE (Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional), de Belo Horizonte/MG, que tem como foco as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências (Física, Química e Biologia) e o Hábile, do Sistema Positivo, que tem como foco a Matemática, Produção de Texto e a Leitura. Segundo a assessora pedagógica, os resultados têm indicado que o Colégio está acima da média de outros estabelecimentos de ensino, similares a ele.

2.2.1. Colégio Imperatriz: a produção da vida e a escola

As condições de trabalho no Distrito de Entre Rios, onde está localizado o Colégio Imperatriz, quando se trata da classe trabalhadora não são muito diferentes das que encontramos nos acampamentos, especialmente dos que trabalham nas fazendas dos cooperados da Cooperativa Agrária ou em outras propriedades. Grande parte deles está na informalidade e tem trabalho em época de plantio e colheita, porém grande parte do processo é feito por máquinas com tecnologia avançada, dispensando força-de-trabalho. Uma parte da população vive em pequenas propriedades e produz para sobreviver. Uma forma encontrada por alguns, para aumentar a renda da família, foi organizar-se coletivamente para promover o turismo rural, como é o caso da comunidade Paiol de Telha.

Após conhecer, observar e analisar a situação em que se encontra o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, percebemos, ao contrário das escolas itinerantes, uma distância menor entre o que se quer e o que se consolida. As condições estruturais para executar a proposta são bastante adequadas, apesar de alguns limites. Há também um processo de seleção e formação continuada de educadores que contribui para isso,

além de se observar que todos têm formação específica para a área de atuação, chegando em alguns casos a ter mestrado e doutorado, o que não é muito comum na rede pública de ensino. A adesão dos educadores à proposta pedagógica do Colégio é condição para permanecer no quadro funcional. O acesso ao Colégio é fácil, pois a maioria dos educadores e educandos, ou mora no Distrito ou vem de Guarapuava (perímetro urbano), e os trajetos são praticamente todos de asfalto. Isso também contribui para que eles não faltem.

No Colégio Imperatriz há educandos que são filhos de cooperados, de funcionários, trabalhadores da região e outros, portanto, percebemos que há uma desigualdade social muito grande entre eles. Em geral, os mais pobres buscam os cursos técnicos como aprendizes ou na modalidade pós médio, com aulas concentradas nos finais de semana. Percebemos que há um dualismo estrutural na organização dos cursos.

Tais diferenciações não estão associadas apenas a questões internas, mas à própria situação dos sujeitos. Segundo depoimento do diretor¹⁵⁹, internamente não existe projeto diferenciado, porém tem clareza que os fatores sócio-econômicos de cada um interferem no resultado. Justifica sua análise afirmando que os filhos dos associados têm uma condição sócio-econômica que permite um conhecimento maior do mundo, pois além do que recebem no Colégio, viajam para vários países (Canadá, EUA, países da Europa), acessando diversos materiais; os aprendizes e os que buscam cursos técnicos, em geral, conseguem com muito esforço conciliar trabalho e estudo.

Fica explícito que a organização dos cursos e do estudo ofertado a cada grupo é guiada pela lógica da polarização dos trabalhadores que, segundo Kuenzer (1999, p. 375), assegura a uma pequena parte dos trabalhadores uma proposta educacional consistente, garantindo amplo domínio técnico e científico e para a maioria uma formação instrumental. De acordo com Machado (1989), “a diferenciação escolar não é excrecência, mas necessidade do capital, mas precisa vir junto à mística burguesa de unificação, para que sejam contornadas as contradições sociais” (p. 256).

Melo (2009) nos ajuda a refletir sobre essa posição dos empresários em relação à educação. Afirma ele que os empresários entendem não haver relação contraditória entre capital e trabalho, mas que as diferentes funções executadas por cada classe tendem a se harmonizar para concretizar os objetivos capitalistas e que o projeto de uma classe passa a ser o projeto de toda sociedade. O autor indica que

¹⁵⁹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 07/12/2011.

essa é uma concepção funcionalista de sociedade. Percebemos que é a partir desse entendimento que a burguesia agrária/industrial passa a propor a educação, que passa a ser elemento que deve ser considerado no processo de produção, ou seja, a educação de cada um deve ser organizada conforme a função que realiza no processo de produção e deve contribuir para o aumento da produtividade.

Sandri (2007, p. 151) ratifica o entendimento de Melo (2009) e entende que se atribui à educação o papel de harmonizadora das relações, afirmando que

[...] a finalidade da educação como harmonizadora das relações entre capital e trabalho.

Os documentos curriculares apontam a harmonia entre trabalho e capital e as contribuições da educação para o convívio social e produtivo dos indivíduos, num patamar sem diferenças, sem conflitos e sem antagonismos. Assim, agregada à perspectiva de formação humana, que indica a educação como promotora da riqueza dos indivíduos e dos países, está a idéia de que a educação tem a característica de apaziguar as diferenças sociais.

Esse entendimento, de que não há relação contraditória entre capital e trabalho, e que diferentes funções executadas por cada classe tendem a se harmonizar para concretizar os objetivos capitalistas, está bem presente na organização do Colégio Imperatriz, ao receber sujeitos de classes distintas para frequentar os cursos ofertados.

2.3. OS LIMITES DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E OPERACIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS

Se no Capítulo I explicitamos o cenário no qual foram engendradas as escolas pesquisadas, no Capítulo II apresentamos, dentro desse cenário, a situação das mesmas no que se refere à estrutura física, ao quadro de educadores, ao trabalho realizado no seu entorno, ao seu histórico e outros.

Analisando a escola-base, as escolas itinerantes e o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, percebemos dois pontos comuns: todas essas escolas nasceram de um processo de ocupação da terra, diferenciado, porém, pela sua forma. De um lado, escolas que nasceram no interior do conflito, num espaço de enfrentamento e ocupação reprimida por latifundiários e por um Estado que é, ao mesmo tempo, o

seu mantenedor, mas também seu algoz. De outro lado, o Colégio que nasceu de um processo de colonização apadrinhado por um Estado que é, seu incentivador e fiscalizador. O segundo ponto comum é o fato de que todas essas escolas estão inseridas num espaço de produção da vida no campo, o que define em grande parte os elementos que compõem suas propostas.

Os elementos presentes na materialidade das escolas contribuem para limitar ou possibilitar a implementação das respectivas propostas pedagógicas. Pudemos perceber uma diferença bastante significativa nas condições estruturais e operacionais das escolas. No caso das escolas itinerantes, há uma precarização bastante grande, tanto do trabalho como das condições para realizá-lo, fator que, sem dúvida, compromete a consolidação da proposta. No caso do Colégio Imperatriz, há condições mais adequadas para isso. Ao nos referirmos às condições estruturais estamos considerando estrutura física, formação inicial e continuada dos educadores, condições de acesso à escola, materiais disponíveis, financiamento e outros.

No caso das escolas itinerantes, como o Estado é o mantenedor e é ele que seleciona os educadores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, acaba impondo às escolas, profissionais que não aderem à proposta construída pelo MST, principalmente, no sentido político. No caso do Colégio Imperatriz, a seleção é feita pela própria direção do Colégio, com apoio da Direção da Cooperativa, assim uma das condições para permanecer no quadro é a adesão à proposta. Consideramos que a não adesão também representa um elemento limitador da consolidação da proposta.

Temos de um lado onze escolas públicas e de outro, uma escola particular, todas localizadas no campo. Não estamos aqui falando de qualquer público e de qualquer privado, mas de escolas públicas que recebem os filhos de trabalhadores e trabalhadores que vendem sua força de trabalho para sobreviver e que encontram na escola, na maioria dos casos, o único lugar de acesso ao conhecimento mais complexo, produzido pela humanidade. Por outro lado, temos uma escola privada que atende, diferentemente, a classe trabalhadora e a que detém os meios de produção. A diferença não reside, então, no fato de uma ser pública e outra privada, mas no papel que desempenham na formação de uma ou de outra classe, portanto, no seu caráter de classe.

Aqui é importante considerarmos uma questão: os filhos dos que detém os meios de produção, além de acessar o conhecimento de forma diferenciada na escola que frequentam junto com a classe trabalhadora, mas não em condições de igualdade, acessam o conhecimento

produzido pela humanidade fora da escola, pois há mais recursos de comunicação a sua disposição, mais materiais, viagens e o próprio nível de escolaridade dos pais torna-se um diferencial nesse processo. Por outro lado, a classe trabalhadora, em geral, acessa esse conhecimento, quase exclusivamente na escola e nesse espaço, as condições estruturais e operacionais precárias limitam o processo, sendo esse conhecimento negado a essa classe. Saviani (2005) indica que na sociedade de classes, há uma impossibilidade de universalização efetiva da escola, do acesso de todos ao conhecimento e de uma educação unificada.

As condições em que se encontram o conjunto de escolas em questão, expressam o dualismo estrutural que marca a trajetória da escola brasileira desde o início e é consequência da própria organização social, característica de uma sociedade de classes. Porém, entendemos que, ao mesmo tempo que o dualismo é consequência da organização social, também a escola contribuiu, pela forma como se organiza, para reproduzir essa organização social, havendo, portanto, uma ação recíproca entre elas. Apesar desta constatação, entendemos que uma não é determinante em relação à outra e que é possível construir um movimento contra-hegemônico no interior dos processos educativos, construídos em diferentes espaços, desde que ocupados e organizados pela classe trabalhadora.

Esse dualismo estrutural existente na forma de organização das escolas é explicado e legitimado, por alguns, a partir de uma análise funcionalista da educação. Cabral (2004) indica que essa análise é feita a partir de alguns pressupostos: a explicação funcional é sempre teleológica, portanto, baseada no esquema de meios-e-fins; que cada elemento tem uma função a desempenhar no sistema mais amplo e que para compreender os fenômenos sociais é preciso entender as relações existentes entre estruturas, processos e funções. Um dos autores mais citados nessa perspectiva de análise é Durkheim (1978 a), que entende que quanto mais se intensifica a divisão do trabalho, mais se desenvolve uma solidariedade orgânica entre os sujeitos, ou seja, a sobrevivência do organismo social depende da harmonia dos diversos órgãos com funções específicas a desempenhar e que há um órgão proeminente que coordena os demais – o Estado. Durkheim nos mostra que as crises da sociedade são resultado, não da divisão do trabalho, mas da falta de compreensão da importância da função de cada um no organismo social e da falta de regras coletivas. Assim, o papel da educação seria contribuir para imprimir a consciência coletiva na consciência individual, preparar os sujeitos para funções específicas e ensinar regras de convivência entre os diferentes órgãos que compõem o organismo social, ou seja,

harmonizar as relações entre os diferentes sujeitos, preparando-os para funções específicas, para garantir a manutenção do organismo social.

Nesse sentido, Durkheim (1978 b) entende que “a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade” (p. 40-41) e que esta é garantida, pois, a educação “a perpetua e reforça, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva” (p. 41), ou seja, “constituir o ser social em cada um de nós” (p. 83), portanto, a educação, nessa perspectiva, satisfaz, antes de tudo, as necessidades sociais. Assim, se cada um tem uma função específica na sociedade e, conseqüentemente, um trabalho diferente, que exige aptidões particulares e conhecimentos especiais, os processos educacionais precisam contribuir para o desenvolvimento e apropriação dos mesmos, porém sem ter em vista fins individuais, pelo contrário, buscando contribuir para o funcionamento do organismo social como um todo.

A visão funcionalista da educação, expressa por Durkheim, contribui para naturalizar a necessidade de oferta de processos educativos diferenciados para os sujeitos das diferentes classes sociais que vivem tanto no campo como na cidade.

As constatações que apresentamos sobre os processos e condições diferenciadas a que estão submetidas as escolas em questão, também nos levam a recuperar a reflexão feita por Kuenzer (2002) a respeito da *inclusão excludente*, que a autora entende como conjunto de estratégias para incluir os sujeitos em diferentes níveis e modalidades de ensino da educação escolar, sem garantir os padrões de qualidade necessários, e que acabam se constituindo como “modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (Idem, p. 93)”, ou seja, oferecer uma condição precarizada de educação formal, portanto, não negar o direito de acesso, constitui-se num instrumento de transferência de responsabilidade da exclusão, do “fracasso social” para o próprio indivíduo. Nesse sentido, a escola, mesmo precarizada, torna-se legitimadora da ordem social e o Estado e empresários tornam-se “bons” sujeitos, cumpridores de suas obrigações com a população, garantindo-lhes uma aparente “responsabilidade social” e, por outro lado, garantem-lhes a possibilidade de controlar o conteúdo e a forma dessa educação.

Entendemos que a sociedade e a escola são espaços de contradição numa sociedade de classes. Não podemos negar a contradição entre trabalho e capital quando analisamos a educação, considerando as relações sociais de produção que explicitam claramente

a existência do trabalho alienado, da exploração do trabalhador e da desigualdade entre as classes sociais. E é a partir desse entendimento que concordamos com Machado (1989), ao entender que não é possível a unificação escolar no âmbito do capitalismo: “a unificação escolar só é possível à medida que forem eliminadas as condições geradoras da diferenciação e da desigualdade social” (p. 11), mas que mesmo assim, precisamos empenhar esforços no sentido de construir a contraposição, mesmo na atual sociabilidade.

CAPÍTULO III – OS FUNDAMENTOS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: A PERSPECTIVA DO MST E A DOS SUÁBIOS

*[...] o “conteúdo” da formação está
aprisionado na forma da
escola vigente [...]*

Freitas (2010).

Após entendermos o contexto em que as propostas em questão foram construídas (Capítulo I) e as condições em que se encontram as escolas (Capítulo II), neste capítulo apresentamos os elementos que caracterizam suas propostas, com o objetivo de explicitar seus fundamentos, seus objetivos e suas contradições ao se colocar a serviço de diferentes classes sociais. Num primeiro momento, apresentamos a proposta das escolas itinerantes, marcadas pela perspectiva do MST e a seguir, a proposta do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina que carrega, explicitamente, elementos da perspectiva empresarial.

3.1. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ

A proposta das escolas itinerantes apresenta vários elementos que a caracterizam e ao mesmo tempo diferenciam-nas da segunda proposta analisada (do Colégio Imperatriz). Abordamos aqui, mais detalhadamente alguns desses elementos: adoção dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento; organização por ciclos de formação humana; adoção da metodologia dos ‘temas geradores’ proposta por Paulo Freire; e, posteriormente, a construção da proposta dos Complexos de Estudo e a gestão coletiva da escola.

A proposta pedagógica adotada pelas dez escolas itinerantes em questão (a partir de 2012, passaram a ser nove escolas), apesar de serem vinculadas a duas escolas-base (em 2013 passaram a ser vinculadas apenas ao Colégio Iraci Salte Strozak), foi elaborada, inicialmente, pelo coletivo do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, recebendo contribuições externas e, posteriormente, adequada às especificidades de cada escola. As diretrizes gerais são as mesmas, portanto, faremos a apresentação da proposta comum a todas.

Apresentamos, a seguir, a proposta construída para/com as escolas itinerantes do Paraná, mas sem desconsiderar um fato: há muito anunciado, muita intencionalidade, muito avanço teórico, mas pouco

avanço prático. Há um avanço teórico na produção dessa proposta para muito além do que se conseguiu na prática das escolas e isso se deve aos limitadores indicados no capítulo II, bem como à distância de domínio de conhecimento entre os que coordenaram a elaboração da proposta e os que a executam.

Na análise da proposta, tomamos como referência principal o Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci Salette Strozak (versão 2009), mas também vários documentos do MST produzidos em âmbito nacional e no estado do Paraná. Isso ocorre porque, apesar de haver diretrizes nacionais do Movimento e que são acolhidas pelos estados, cada estado, a partir delas, constrói sua proposta específica, portanto, a construção da proposta do estado do Paraná não implica ruptura e nem reprodução total das diretrizes nacionais.

Outra consideração a fazer, antes de iniciar a análise, é sobre o ecletismo de autores e teorias presentes nos documentos consultados. Não podemos negá-lo, pois é visível. Entendemos, porém, que não está relacionado somente à adoção da perspectiva pós-moderna¹⁶⁰, que tem como uma de suas características o ecletismo, mas está mais relacionado à dinâmica do Movimento nos processos de construção de tais documentos, que é marcada pela junção de sujeitos que se dispõem a contribuir nesse processo, que têm afinidade com o Movimento e nem sempre têm uma teoria definida ou única como diretriz. Por outro lado, há sujeitos que contribuem e que adotam a perspectiva pós-moderna e que acabam influenciando na construção dos documentos. Há sempre processos de colaboração coletiva para construir os mesmos. Um outro motivo é a não preocupação do Movimento em rejeitar autores simplesmente por não serem marxistas, apesar do esforço em buscá-los como referência. Caldart¹⁶¹, em depoimento, diz que a luta social nos coloca questões práticas, que precisam de teoria para serem enfrentadas, mas que se resolvem na prática. E a busca de solução para os problemas da vida concreta nem sempre combina com “pureza teórica” e é preciso aprender a lidar com as contradições que isso implica. De modo geral no MST a posição é de se aproximar de quem pode contribuir para o avanço da prática, o que não significa considerar que “tudo serve” e nem abandonar a estratégia, que é exatamente o que estabelece o crivo para acolher as contribuições. Caldart diz ainda que, por ser o Movimento um

¹⁶⁰ Sobre a concepção pós-moderna, ver Almeida (2006); Anderson (2009); Wood (1999); Mello (2008).

¹⁶¹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 23/08/2011.

movimento de massa, mesmo que haja aproximação com a teoria marxista, não há unanimidade.

Não podemos, nessa análise, desconsiderar as influências que o MST teve em sua trajetória histórica, tanto da corrente cristã católica, pela via da teologia da libertação e da CPT, decorre daí sua identificação com Paulo Freire, educador com marca cristã, como da corrente marxista, pela via de intelectuais que se aproximaram do Movimento, daí sua identificação com teóricos soviéticos, do período da Revolução Russa.

Essa posição do Movimento tem criado polêmica entre alguns pesquisadores. Percebemos, de certa forma, uma supremacia da prática sobre a teoria, como consequência da urgência de se resolver as questões práticas no imediato, mas não se perde de vista o projeto histórico, apesar das contradições no processo de luta e na elaboração teórica.

Zanella (2005) questiona e faz uma crítica à posição teórica eclética do MST afirmando que o mesmo tem relativizado e secundarizado o papel da teoria e sinaliza que parece que o Movimento adota o “método fenomenológico com um certo viés pragmático e eclético, ao mesmo tempo que se propõe a construir sua própria teoria enquanto expressão de uma práxis do movimento social” (Idem, p 2) e pergunta:

[...] seria possível esse diálogo-síntese com teorias e filosofias tão diferentes? Como, por exemplo, fazer a “síntese” entre o materialismo histórico (pensamento pedagógico socialista) e o método fenomenológico existencial (Pedagogia do Oprimido)? Esta síntese seria eclética de acordo com os interesses e necessidades do movimento social? (ZANELLA, 2005, p. 3).

Analisando os documentos e os cursos de formação organizados pelo Movimento, bem como a busca por cursos de Ensino Médio, Ensino Superior e pós-graduação pelos integrantes do mesmo, as publicações feitas pela Editora Expressão Popular (do Movimento), percebemos uma crescente preocupação com a teoria, com o estudo, portanto, temos que discordar, pelo menos no que se refere à valorização da teoria, da afirmação de Zanella. Mesmo fazendo essa afirmação, entendemos que o alerta feito pelo autor é importante para o Movimento, no sentido de não perder de vista o domínio teórico, a compreensão da realidade também como instrumento de orientação da luta e da organização política e econômica.

Em relação ao ecletismo, Freitas tem outro entendimento. Ao ser entrevistado¹⁶², posicionou-se diante dessas questões, dizendo que é possível incorporar contribuições de autores importantes, como Tragtenberg, Freire, da pedagogia histórico-crítica, Freinet e outros, desde que, ao incorporá-las, sejam revisadas e reelaboradas, ou seja, ‘supera-se incorporando’, sem perder de vista a teoria do conhecimento de quem as incorpora.

A proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná está, basicamente, apresentada no Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci Salete Strozak, escola-base que apresenta a seguinte estrutura: na primeira parte (marco situacional) são apresentados dados sobre a trajetória do Colégio Iraci, do Assentamento Marcos Freire (onde se situa o Colégio), das escolas itinerantes, o significado do nome do Colégio e indicações sobre avanços e limites conseguidos, sobre o Projeto Viver em Harmonia e características da estrutura física. Na segunda parte (marco conceitual) são apresentados os objetivos, as matrizes pedagógicas e a organização curricular em ciclos. Nessa parte, aparecem como principais autores de referência Roseli Caldart e Vygotsky, sendo citados também Paulo Freire, Miguel Arroyo, Luiz Carlos de Freitas, Dermeval Saviani, Jean-Claude Forquin e outros. Na terceira parte (marco operacional) são apresentados a organização em ciclos, a indicação metodológica de estudo da realidade, o sistema de avaliação, a organização dos educandos e dos educadores e as referências bibliográficas.

São apresentados como objetivos da proposta (RIO BONITO DO IGUAÇU, 2009, p. 22):

[...] gerar, construir, transmitir e disseminar o conhecimento, em padrões elevados de qualidade e equidade na educação, promover e valorizar o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, artístico e cultural. Valorizar o ser humano, a cultura e o saber. Promover a formação omnilateral do sujeito com capacidade crítica. Conservar e difundir os valores éticos e de liberdade, igualdade e democracia. Estimular a solidariedade humana na construção da sociedade e na (re)estruturação do mundo da vida e do trabalho. Educar para a conservação e a preservação da natureza. Propiciar condições para

¹⁶² Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 13/10/2011.

a transformação da realidade visando à justiça social e ao desenvolvimento auto-sustentável. Estimular o conhecimento e a busca de soluções de problemas do mundo contemporâneo, em particular os regionais e nacionais. Promover a educação e a formação integral humana numa perspectiva ética e de responsabilidade social. Oferecer situações de aprendizagem que possibilitem a formação do cidadão comprometido com uma sociedade justa. Implantar ações comprometidas com a realidade local a que serve. Criar na Escola um lugar propício para o trabalho cooperativo, participativo, harmonioso, desenvolvendo atividades que despertem atitudes e valores. Fazer um trabalho de cooperação entre todos os setores da comunidade, mostrando sempre que a escola está inserida no contexto da sociedade.

Os objetivos indicam preocupação com o acesso ao conhecimento; formação crítica, de valores e omnilateral e com a transformação social na perspectiva de justiça e responsabilidade social. Percebemos no anúncio dos objetivos vários aspectos importantes que se contrapõem ao que, tradicionalmente, a escola capitalista tem se proposto a fazer, ou seja, formação individualista, acrítica e na perspectiva de manutenção social. Também podemos notar que há na proposta uma perspectiva de futuro, propondo um processo educativo não só para o imediato. Reconhecer isso não significa afirmar que esse processo se concretiza. Há limites impostos à concretização desses objetivos que vão desde a garantia das condições materiais para fazê-lo até os processos de formação dos educadores e o comprometimento com essa proposta.

Para buscar alcançar esses objetivos foi organizada uma proposta pedagógica que, em parte, está apresentada no PPP, nos Planos de Trabalho Docente e nas matrizes curriculares adotadas pelas escolas. A proposta da Educação Infantil é bem pouco estruturada. No final de 2011, foram definidos os conteúdos a serem trabalhados nesse nível e, em 2012 e 2013, foram incorporados ao planejamento com dificuldades. As disciplinas ministradas nos anos iniciais são as mesmas para todas as EI: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências, Matemática. As escolas não têm uma matriz curricular definida para os anos iniciais, portanto, a carga horária para cada disciplina é definida pelos educadores ao planejar as atividades.

As EI vinculadas ao Colégio Iraci Salete Strozak seguem a matriz curricular adotada pelo Colégio, no Ensino Fundamental e Médio (anexos 23 e 24). Nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ministram 25 h/a semanais (não contando as de Ensino Religioso). As disciplinas são, além do Ensino Religioso (este, só nos 6º. e 7º. Anos): Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), História, Geografia, Ciências, Matemática. No Ensino Médio, inclui-se nas Ciências Humanas, a Filosofia e a Sociologia e Ciências se subdivide em Física, Química e Biologia.

As disciplinas têm praticamente o mesmo número de aulas semanais, justificando-se, no PPP, da seguinte forma: “nesta proposta procuramos aproximar o máximo possível a carga horária de cada disciplina, reforçando nossa concepção de trabalho interdisciplinar, colocando que nenhuma disciplina assume supremacia e hegemonia sobre outras áreas [...]” (RIO BONITO DO IGUAÇU, 2009, p. 46). Isso gerou polêmicas, uma vez que, tradicionalmente, língua portuguesa e matemática tinham maior número de aulas.

A EI Herdeiros da Luta de Porecatu, por estar vinculada ao Colégio Centrão adota a matriz curricular (anexo 25) do mesmo. Tem 25h/a semanais e ministra as seguintes disciplinas: além do Ensino Religioso (este só nos 6º. e 7º. Anos, 1h/a semanal): Língua Portuguesa (4h/a semanais), Arte (2h/a semanais), Educação Física (3h/a semanais do 6º. ao 8º.ano e 2h/a no 9º. Ano), Língua Estrangeira Moderna – Inglês (3h/a nos 6º. e 9º. Anos; 2 h/a nos 7º. e 8º. anos), História (2h/a no 6º. Ano; 3h/a nos 7º. e 9º. Anos; 4 h/a no 8º. Ano), Geografia (3h/a semanais), Ciências (3h/a do 6º. Ao 8º. Ano e 4h/a no 9º. Ano) e Matemática (4h/a). Como percebemos, nessa matriz, há uma destinação maior de aulas para Língua Portuguesa e Matemática. O restante da proposta da Escola tem como referência o PPP do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. A partir de 2013 a escola passou a estar vinculada ao Colégio Iraci, adotando, a partir daí, a matriz curricular das demais escolas itinerantes.

Um dos elementos que caracteriza a proposta das escolas itinerantes é a adoção dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento. Na página 23 do PPP das escolas itinerantes, são indicados de forma explícita os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento adotados na proposta e, no restante do documento, eles aparecem de forma implícita. O embrião para definir os princípios filosóficos e pedagógicos da proposta do Movimento já estava presente nas primeiras discussões e estes nasceram da preocupação do

Movimento com o processo não formal de educação, ou seja, com o processo de formação política dos militantes, fora da estrutura escolar. Mesmo assim, são eles também fundamento, inclusive, da proposta escolar. Para defini-los, partiu-se do seguinte entendimento do que seja princípio:

estamos entendendo por princípios, algumas ideias, convicções, formulações que são balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST. Nesse sentido eles são o começo, o ponto de partida das ações. Mas não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado das práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho (MST, 2005 a, p. 160).

A partir desse entendimento foram definidos os princípios filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos representam, para o Movimento, a tentativa de expressar a concepção de sociedade, de ser humano e de educação. São eles: educação para a transformação social; educação para o trabalho e cooperação; educação voltada para as várias dimensões do ser humano¹⁶³; educação para/com valores humanistas e socialistas¹⁶⁴; educação como processo permanente de formação/transformação humana. Esse conjunto de princípios tem implícito o entendimento da educação como um dos processos de formação da pessoa humana, por meio do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando-a. Por isso, sempre ligada a um projeto social e uma concepção de mundo (MST, 2005 a). Esse entendimento é atual no Movimento, mas já estava presente nos anos 1980. Percebemos que está implícita a compreensão da ação recíproca entre educação e sociedade, portanto, da educação como instrumento para formação/transformação, indicando que é uma

¹⁶³ Ao indicar uma formação omnilateral, o Movimento enfatiza algumas dimensões: político-ideológica, organizativa, técnico-profissional, do caráter ou moral, cultural, estética, afetiva, religiosa e outras (MST, 2005 a).

¹⁶⁴ Ao indicar valores humanistas/socialistas, o Movimento enfatiza: sentimento de indignação; companheirismo; solidariedade; busca de igualdade, respeito, direção coletiva; disciplina, força para militância; exercício da crítica e auto-crítica; sensibilidade ecológica; criatividade; iniciativa; amor e outros (MST, 2005 a).

tática articulada a projeto social estratégico, na perspectiva do socialismo.

Esse entendimento representa uma concepção avançada na luta de classes, porém, difícil de se praticar, exigindo, segundo o próprio Movimento, uma educação: de classe, massiva, organicamente vinculada ao Movimento Social, aberta para o mundo (sem se fechar para a realidade imediata), para a ação e aberta para o novo (entenda-se novo no sentido de construir novas relações sociais, de compreender as contradições dos processos), para a cooperação (MST, 2005 a).

Mészáros contribui para pensar essa perspectiva de educação, ao afirmar que

o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (2005, p. 65)

Diante do exposto, o autor também indica que da forma como está, em geral, a educação representa uma mediação de segunda ordem que contribui para a alienação das pessoas. Defende ele que a nossa tarefa educacional é a transformação social, ampla e emancipadora. Enfatiza que “as tarefas *imediatas* e suas *estruturas estratégicas* globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras” (MÉSZÁROS, 2005, p. 77). Tanto na proposta do Movimento quanto no entendimento de Mészáros, a educação é um processo permanente e pode contribuir para produzir insubordinação e perspectiva de futuro.

No mesmo processo em que foram definidos os princípios filosóficos da proposta, também foram definidos os pedagógicos. Estes representam a tentativa de expressar o “jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. [...] incluindo, especialmente, a reflexão **metodológica** dos processos educativos” (MST, 2005 a, p. 160). Foram definidos como princípios pedagógicos: relação entre teoria e prática; combinação entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação de coletivos pedagógicos e

formação permanente dos(as) educadores (as); atitude e habilidades de pesquisa.

O conjunto de princípios pedagógicos explicita questões polêmicas que exigem uma reflexão cuidadosa. Essas questões dizem respeito, principalmente, à *relação teoria-prática* e à *concepção de trabalho* adotada pelo Movimento. Percebemos que, na proposta, as duas questões estão intimamente relacionadas.

3.1.1. A relação entre teoria e prática e a concepção de trabalho

Ao tratar da relação teoria-prática, o Movimento considera vários elementos: a necessidade de estabelecer relações entre a vida cotidiana e as questões que aparecem no trabalho, na militância e nas relações em geral com as questões estudadas na escola; o entendimento de que a realidade é ponto de partida e chegada e que precisamos partir do que está próximo para ampliar o conhecimento sobre a mesma; e que devemos perceber a potencialidade pedagógica dos conteúdos para formar pessoas para a transformação social (MST, 2005 a).

Ao anunciar os primeiros princípios pedagógicos, no Dossiê MST Escola¹⁶⁵ (2005) há indicativos de uma compreensão dicotômica entre teoria e prática, especialmente no texto que apresenta o segundo princípio que diz respeito à combinação entre processos de ensino e de capacitação, no qual se associa ensino com teoria e capacitação com prática. Mesmo fazendo essa afirmação, não podemos deixar de registrar o alerta feito no mesmo documento, no sentido de esclarecer que como era uma discussão nova, talvez os termos criados não fossem os mais adequados para traduzir o que se pretendia¹⁶⁶. Mesmo com esse indicativo de dicotomia, os elementos apresentados também revelam uma compreensão de práxis, que é uma atividade teórico-prática.

Vásquez (1977) nos ajuda a compreender essa questão, pois, ao discutir a relação teoria-prática, indica os limites dos hegelianos e neo-hegelianos e afirma que Marx avançou nesse entendimento, criando uma filosofia da práxis, entendida como atividade real, transformadora do

¹⁶⁵ Os textos que compõem o Dossiê foram produzidos entre 1990 e 2001.

¹⁶⁶ Percebemos durante todo processo de análise dos documentos que o Movimento está em movimento na questão da proposta curricular e que vai construindo-a com sujeitos dispostos a fazê-lo, mas que nem sempre tem domínio teórico para definir claramente o que se pretende. Há uma mistura de coisas, mas também elementos importantes que expressam, significativamente, onde se pretende chegar em termos de formação humana.

mundo. Assevera ele que Marx, pela primeira vez em 1843, expôs seu pensamento sobre o papel da teoria ao afirmar que “a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas...a teoria se converte em poder material tão logo se apodera das massas...quando se torna radical” (Marx *apud* VÁSQUEZ, 1977, p. 127). Para o autor, a teoria por si só é inoperante, mas pode se transformar em poder material.

Ao analisar a obra *Miséria da Filosofia*, percebemos claramente a discussão de Marx sobre a relação teoria-prática ao criticar os hegelianos e também Proudhon, analisando o método que utilizaram. Para rebater a suposta primazia da teoria sobre a prática defendida pelos autores por ele criticados, Marx afirma que “os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem também os princípios, as ideias, as categorias de acordo com suas relações sociais” (MARX, 2001, p. 98).

Esse entendimento de Marx dá sustentação à discussão feita por Vásquez, que propõe a compreensão da teoria como resultado da ação prática, a superação da dicotomia entre teoria e prática e o entendimento sobre uma unidade entre as duas, compreendendo suas diferenças. Afirma ele que “a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste; a atividade teórica apenas transforma nossa consciência sobre as coisas, mas não as próprias coisas” (VÁSQUEZ, 1977, p. 210). Se há unidade entre teoria e prática, uma depende da outra. A prática é o fundamento da teoria, ou seja, tem papel determinante sobre ela.

Vásquez (1977) afirma que o avanço das forças produtivas e o aperfeiçoamento dos instrumentos de produção criam tarefas teóricas cada vez mais complexas, portanto, o progresso do conhecimento teórico está vinculado às necessidades práticas do homem, mas não se limita a elas. Há uma relação entre a teoria e a prática que existe, mas também entre a teoria e a prática que ainda não existe ou que existe de forma embrionária.

A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, a seu turno, uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está posta em relação com a prática, porque de certa maneira se adianta a ela, pode ter essa vinculação posterior. (VÁSQUEZ, 1977, p. 233)

A teoria pode, portanto, segundo Vásquez (1977) se antecipar à prática e influir sobre ela porque tem uma autonomia relativa em relação a ela e também tem uma função prática.

Trouxemos esses elementos discutidos por Vásquez porque percebemos na proposta do Movimento que eles estão, de alguma forma, indicados. Há um entendimento do Movimento sobre a complexidade da tarefa teórico-prática que a luta exige. Por exemplo, ao considerar a prática como ponto de partida e de chegada e a necessidade de se ampliar o conhecimento sobre ela, indicam entender que a prática é o fundamento e que precisamos de uma ação teórica para compreendê-la. Ao afirmar que os princípios são resultado das práticas realizadas ratificam o entendimento de que a prática é o fundamento da teoria. Ao reconhecer a potencialidade pedagógica dos conteúdos para formar pessoas para a transformação social, afirmam de alguma forma o poder material da teoria no processo de construção da consciência para ação na perspectiva da transformação social, indicando também a relação da teoria com uma prática que ainda não existe, pois a proposta de educação defendida pelo Movimento é marcada por uma perspectiva de futuro. Vásquez (1977) salienta nesse sentido que a teoria mais revolucionária ainda é teoria e que só se torna prática ao materializar-se. Como afirmamos no início do capítulo, apesar de perceber que na proposta há a valorização dos dois aspectos (teoria e prática), percebemos que, por causa da necessidade de resolver no imediato as questões postas pela prática, acaba-se dando supremacia à prática em relação à teoria.

A segunda questão, que dá sustentação aos princípios adotados na proposta e está relacionada com a primeira, ou seja, com a relação entre teoria e prática, refere-se à concepção de trabalho adotada pelo Movimento, que tem sido apresentada, no decorrer dos anos, em vários documentos como um dos elementos centrais da proposta. Iniciemos essa análise, lembrando que o quinto princípio pedagógico do Movimento é “educação para e pelo trabalho”. No Dossiê MST Escola (MST, 2005 a, p. 169) afirma-se que é “o trabalho que gera riqueza; que nos identifica como classe; que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais”. A seguir, indica-se que a vinculação entre educação e trabalho deve ser entendida em duas dimensões básicas e complementares: a primeira, no sentido de perceber que os processos pedagógicos devem ser organizados também para atender as exigências dos processos produtivos, especialmente no meio rural, explicitando as relações de exploração, buscando superar a dicotomia entre trabalho manual e

intelectual, a segunda no sentido de considerar o trabalho como método pedagógico, ou seja, o trabalho como espaço de aprendizagem de conhecimento, de valores e de relações com vistas à participação nas lutas da classe trabalhadora e à formação da consciência de classe. Nesse sentido, o trabalho precisa ser exercitado concomitantemente e fazendo parte da escola, por exemplo, no cultivo de uma horta, em vivências de cooperativismo, na limpeza e embelezamento da escola.

Também lembremos o sétimo princípio pedagógico que é “vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos”, entendendo-se como processos econômicos “aqueles ligados à produção, distribuição e consumo de bens e serviços” (MST, 2005 a, p. 171). Esse princípio fortalece o quinto, apresentado anteriormente, pois objetiva aproximar os educandos dos processos produtivos. Outro aspecto observado é que, em muitas partes de diferentes documentos, o trabalho está associado à organização coletiva.

Dos documentos que analisamos, o que mais explicita a concepção de trabalho adotada pelo Movimento, foi escrito em 1994 e compõe o *Dossiê MST Escola*. Entre outros aspectos, o documento traz a polêmica questão do trabalho como princípio educativo e apresenta as razões pelas quais se justifica associar a proposta educacional com o trabalho: primeiro, pela potencialidade pedagógica do trabalho; segundo, porque a escola pode ajudar a tornar o trabalho mais plenamente educativo. A primeira razão está relacionada ao que dissemos anteriormente, ao indicarmos o trabalho como método pedagógico e a segunda com a adoção do trabalho como princípio educativo e vários aspectos são apresentados para explicar tal questão. Considera-se na proposta que o trabalho, em geral, educa porque forma a consciência das pessoas, porque provoca necessidades humanas superiores. Além desses apontamentos, em outras partes do Dossiê há elementos sobre a concepção do trabalho. Na página 24, por exemplo, quando se discute sobre escola e cooperação agrícola, explicita-se uma preocupação no que se refere ao papel da escola no sentido de estabelecer relação entre o ensino e o trabalho coletivo, a tecnologia usada na produção, portanto, da participação da escola na construção do trabalho cooperativo. Na página 29 do Dossiê, isso é retomado e há uma indicação nas linhas políticas de se “ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais” (MST, 2005 a, p. 29). Na página 58 do Dossiê, ao se discutir a relação entre o estudo e o trabalho das crianças, novamente se evidencia que o trabalho tem a potencialidade para o estudo e se enfatiza o trabalho realizado no campo.

No PPP também há várias indicações sobre a concepção de trabalho. Na página 24 retoma-se a menção feita no Dossiê sobre o trabalho como princípio educativo. Na página 28, o trabalho é apresentado como atividade que provoca a transformação da natureza e do ser humano e mostra que para refletir sobre isso é preciso ter como ponto de partida a reflexão sobre “as atividades humanas produtivas desenvolvidas pelos povos do campo e da cidade [...], estudar quais atividades os povos do campo desenvolvem e quais atividades agrícolas industriais e de serviços marcam determinadas conjunturas dos países” (RIO BONITO DO IGUAÇU, 2009, p. 28). Na página 29 do PPP, a compreensão do trabalho é ampliada, considerando-o como fator de humanização e desumanização, como determinante para definir a pertença à classe social e indica novamente, como no Dossiê, sua potencialidade pedagógica.

Surge do valor fundamental do trabalho que gera a produção necessária para garantir a qualidade de vida social, identificando os sujeitos como pertencentes à classe trabalhadora. As pessoas se humanizam ou se desumanizam, educam-se ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa.

Pelo trabalho, o educando produz conhecimento cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola pode torná-lo educativo, ajudando os sujeitos a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isso nos desafiamos a estar vinculados ao mundo do trabalho e a educar-se para e pelo trabalho (RIO BONITO DO IGUAÇU, 2009, p. 29).

Nas páginas 31 e 32 do PPP, ao iniciar a explicação sobre o que Vygotsky entende por desenvolvimento e aprendizagem, apresenta-se o entendimento do ser humano como produto do trabalho e o trabalho como a relação de um ser humano com outros seres humanos, com a natureza externa a ele e como processo que modifica o outro, a natureza e a si mesmo.

Podemos perceber nessas indicações, vários elementos sobre a concepção de trabalho que fundamenta a proposta e que destacam pelo menos três aspectos sobre o trabalho: o trabalho como atividade ligada à produção, distribuição e consumo de bens e serviços no interior da sociedade capitalista, mais especificamente ligados às atividades realizadas no campo; como dimensão ontocriativa do ser humano e como possibilidade para o trabalho pedagógico.

Identificamos nos elementos apresentados, a contradição do ser social, no que se refere ao trabalho, entre o reino da liberdade e da necessidade. Como dissemos, nos documentos, há indicação de uma preocupação em preparar pelo trabalho para o trabalho ligado à produção da riqueza, à sobrevivência necessária para se fazer história, ao atendimento das exigências do atual processo produtivo, portanto, indicando o trabalho na esfera da necessidade e, conseqüentemente, nas atuais relações de produção, de realização do trabalho alienado, de submissão aos processos de exploração da classe que detém os meios de produção. Por outro lado, há elementos que indicam a preocupação num processo de superação dessa condição, no reino da liberdade e o reconhecimento do trabalho e como determinante para definir a pertença à classe social.

Lukács (2009), para explicar tal questão, recorre a Marx e nos lembra que os homens se autocriam como homens por meio do trabalho, “mas que sua história até hoje foi apenas a pré-história da humanidade” (p. 11), e que os homens fazem sua história em circunstâncias não escolhidas por eles. Em relação ao trabalho significa dizer que o ser humano o realiza pautado na necessidade. Tanto o reino da necessidade quanto o da liberdade não são, segundo o autor, dados por natureza, mas produtos da atividade humana. Só atingiremos o reino da liberdade quando o trabalho tiver em si possibilidade de não ser só meio de vida, quando se superar o caráter coercitivo da autoprodução humana. Considera ele que o ser humano pode adquirir sua própria liberdade por sua atuação porque toda sua atividade já contém momento de liberdade.

Mészáros (2006) contribui para essa reflexão e entende que o atual modo de produção apresenta três aspectos relevantes: a reificação, o trabalho abstrato e os apetites imaginários, ou seja, “o trabalhador converte-se em mercadoria, realiza um trabalho unilateral, maquinal, satisfazendo suas necessidades até o limite em que contribuem para a acumulação de riqueza” (p. 134-135), portanto, não se realiza a satisfação da necessidade humana, a não ser as necessidades desumanizadoras produzidas no capitalismo. O autor entende que as necessidades parciais da propriedade privada (necessidade de expansão

da produção e do lucro) prevalecem sobre as necessidades humanas reais.

Na obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx problematiza essa questão e chama a nossa atenção para o fato de que o homem produz quando se encontra livre da necessidade física imediata e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade. Vejamos nos fragmentos que se seguem:

Assim, chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. (...) Comer, beber e procriar, etc., são certamente autênticas funções humanas. Mas, de forma abstrata levadas em consideração, o que se separa da outra esfera da atividade humana e as transforma em finalidades últimas e exclusivas é o componente animal (MARX, 2006, pp 114 e 155).

O animal identifica-se prontamente com sua atividade vital. Não se diferencia dela. É a *sua própria atividade*. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital lúcida. Ela não é uma deliberação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais. Só por esse motivo é que ele é um ser genérico. Ou então, só é um ser lúcido, ou melhor, a sua vida é para ele um objeto, porque é um ser genérico. Exclusivamente por esse motivo é que sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua *existência* (IDEM, p.116).

Sem dúvida, o animal também produz. Ergue um ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas só produz o que é absolutamente necessário para si e para os seus filhotes; produz apenas numa direção, a passo que o homem produz universalmente; produz somente sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando se encontra livre da necessidade física imediata e só produz

verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem reproduz toda a natureza; o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem é livre do seu produto. O animal constrói apenas segundo o padrão e a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe como produzir de acordo com o padrão de cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto (...) (IDEM, p.117).

Marx indica que há uma inversão quando o homem transforma o trabalho em instrumento apenas de sobrevivência, mas que o ser humano também existe como potencialidade. Mészáros (2006) ratifica esse entendimento e compreende que é evidente que quando a atividade humana é apenas um meio para um fim, não se pode falar de liberdade porque o humano está dominado por necessidades exteriores a ele e que “apenas se o trabalho chega a ser uma *necessidade humana interior* do homem é que será possível referir-se a ele como ‘atividade livre’” (p. 170).

Segundo Mészáros (2006), nesse sentido, podemos considerar o ser humano um ser com necessidades e poderes para satisfazer suas necessidades de um ou de outro modo e que o problema da liberdade só pode ser entendido nesse contexto. Entende ele que a liberdade absoluta é a absoluta negação da liberdade, ou seja, “a *liberdade* é assim, a realização da finalidade própria do homem: *a autorealização no exercício autodeterminado e externamente não impedido dos poderes humanos*” (p. 170).

Pudemos perceber que há uma centralidade do trabalho concreto na proposta, mas com compreensões imprecisas e até contraditórias sobre essa questão. Entendemos que o Movimento considera o trabalho em seus aspectos contraditórios: no reino da necessidade, porque os sujeitos precisam sobreviver para fazer história, porque isso precisa de solução imediata; e no reino da liberdade, com vistas num futuro, com outro jeito de produzir as relações na sociedade, o que exige não perder de vista o projeto estratégico. Apesar de reconhecermos isso, evidenciamos que a ênfase recai no trabalho concreto, imediato e entendemos que isso se dá em consequência da busca de soluções para as necessidades imediatas da vida no acampamento. Os limites das práticas e das condições nas escolas itinerantes reforçam apenas o exercício do trabalho em pequenos autosserviços e pouca preparação para o trabalho mais amplo e mais complexo, apesar de indicar várias

vezes que os processos pedagógicos devem atender aos processos produtivos, especialmente do meio rural. Por outro a realização de autosserviços ajuda a exercitar a organização coletiva, indicada como preocupação na proposta e vinculada ao papel pedagógico atribuído ao trabalho. Mas isso é pouco diante do anúncio do papel pedagógico do trabalho no sentido de aprender conhecimento, valores, relações e formar consciências.

A escola itinerante não tem contribuído na formação para um trabalho mais amplo e complexo, nem mesmo se considerarmos o reino da necessidade e o trabalho alienado. Apesar dessa constatação, não poderíamos ignorar outras experiências do MST, no Iterra (Veranópolis/RS), na Escola de Agroecologia da Lapa/PR ou no CEAGRO (Rio Bonito do Iguaçu/PR) que avançam muito mais nas questões do trabalho.

Outra fragilidade é quando o MST apresenta o trabalho como princípio educativo, entendendo-o como processo educativo. Nesse sentido parece ignorar o caráter alienador do trabalho e, portanto, desumanizador, o que impede de considerá-lo educativo se entendemos educação como processo de humanização. Por outro lado, a proposta trabalha com o caráter contraditório do próprio trabalho, ou seja, como alienação e como processo para engendrar o reino da liberdade.

Ao retomar a questão do trabalho no processo de construção da proposta dos Complexos de Estudo (que apresentamos adiante), o Movimento retoma a discussão feita por Shulgin (1930) trazendo o conceito de trabalho ‘socialmente necessário’, que enfatiza o trabalho para o bem comum e o relaciona com a concepção de educação politécnica. Isso demonstra a preocupação do Movimento em buscar um entendimento mais aprofundado das questões referentes ao trabalho e alternativas para preparar para o trabalho, mas ainda expressa o limite de considerar o trabalho realizado apenas no campo como socialmente necessário aos acampados.

Toda essa discussão sobre a concepção de trabalho não está descolada da materialidade. É preciso considerar que o trabalhador do campo, ao encontrar-se como não possuidor da terra e de outros meios de produção, precisou, para sobreviver, submeter-se à exploração dos que os possuíam. De lá para cá, as relações de produção no campo passaram por muitas transformações e acirrou-se a exploração de uma classe sobre a outra. Essa exploração explicita-se em diferentes formas de emprego, subemprego e desemprego estrutural. Uma grande massa de meeiros, parceiros, boias-fria, acampados, assalariados e outros passaram a constituir o campo.

Outro fator que contribuiu para as mudanças nas relações de produção no campo foi o crescente processo de modernização. A entrada das máquinas para realizar parte do trabalho no campo, expulsou uma grande massa de trabalhadores que, em parte, foram absorvidas pelas fábricas na cidade. Esse processo passou a exigir do trabalhador do campo novos conhecimentos e novas habilidades.

Muitos, com exceção dos grandes proprietários, que conseguiram manter a propriedade sobre a terra, entraram num processo imenso de pauperização, acabando por produzir apenas valores de uso, para sua subsistência e de seus familiares, outros acabaram migrando para áreas do interior e outros, ainda, acabaram ampliando um pouco sua atuação ao apropriar-se do trabalho de terceiros, mas nem por isso tornando-se capitalistas. Segundo Santos (*apud* Carvalho, 2005, p. 45) “a soma do dinheiro gasta no pagamento de salários aparece como redução do rendimento familiar”.

Nesse sentido, podemos afirmar que a grande propriedade tem uma capacidade enorme de assimilar as novas tecnologias de produção e a pequena propriedade acaba, para se integrar a essa modernização, submetendo-se à grande indústria. Assim, a relação entre trabalho e propriedade vai assumindo diferentes formas sociais, mas, em geral, não na perspectiva de superar a contradição entre trabalho e capital. Podemos dizer que, segundo Carvalho (2005, p. 34), “o modo de produção capitalista pode, portanto, apropriar-se do trabalho do trabalhador agrícola que é o camponês, como o faz com todo trabalhador”.

Nesse contexto o Brasil se submete à divisão internacional do trabalho, pois o modelo de desenvolvimento do campo está sob a hegemonia do agronegócio burguês e “sob o controle direto dos interesses das corporações multinacionais e do capital financeiro internacional” (CARVALHO, 2005, p. 200). Isso torna o Brasil, segundo o autor, colônia produtora e exportadora de matérias-primas. Para o autor, o modelo econômico e tecnológico dominante na agricultura brasileira caracteriza-se pela:

- tendência à concentração da terra, dos recursos naturais e da renda rurais;
- tendência crescente de homogeneização genética e monoculturas;
- oligopolização e, em alguns casos, a monopolização da oferta das sementes;

- utilização massiva de agroquímicos de origem industrial e de motomecanização pesada;
- ampliação de novas áreas de terras e conseqüente derrubada da cobertura florestal;
- apropriação de terras devolutas seja nas regiões dos Cerrados e na Amazônia;
- dependência de insumos importados e sob o controle de empresas multinacionais oligopolistas;
- pela oferta de produtos agrícolas para exportação;
- pela agroindustrialização controlada pelo capital estrangeiro;
- pela contaminação ambiental e degradação dos solos;
- pela dependência de incentivos diretos e indiretos governamentais (CARVALHO, 2005, p. 201)

Ocorre, a partir disso, um processo de modernização conservadora no campo. Para os pequenos, a saída que se apresenta como mais aceita é a integração. Isso ocorre porque o pequeno proprietário detém e mantém alguns meios de produção (terra, ferramentas, instalações), mas não outros. Com a integração passa a incorporar inovações tecnológicas, especialmente, da engenharia genética (CARVALHO, 2005). Quanto mais se integra, mais dependente fica e concomitantemente, vivencia um processo de minimização da renda, apesar do esforço em assimilar as novas formas de se relacionar com a natureza.

A integração, segundo Carvalho, guarda características fordistas. Isso se explicita

pela produção em massa, pela produção de produtos padronizados, pelo controle do tempo e do espaço, pelo trabalho com características parceladas, fragmentando funções, separando elaboração e execução, põe de um lado os detentores do conhecimento de genética, do balanceamento da ração, do conhecimento e do domínio do mercado, do potencial de industrialização da matéria-prima carne, enquanto mantém o integrado ocupado sobremaneira com a atividade de executar e tratar. (CARVALHO, 2005, p. 213)

Enquanto para a maioria o que resta é a integração, para outros, grandes proprietários, é possível a incorporação da flexibilização da produção, com a aquisição de tecnologia de ponta. A automação da produção, justificada por motivos econômicos, políticos, ambientais, legais tem contribuído significativamente para o processo que gera uma exclusão cada vez maior do trabalhador do campo.

3.1.2. A organização e a avaliação nas escolas: os ciclos, a área como princípio metodológico, o conselho participativo, o parecer descritivo e a gestão

Além da adoção dos princípios do Movimento, outra questão que caracteriza a proposta das Escolas Itinerantes é a organização por ciclos¹⁶⁷ de formação humana. Muitas críticas são feitas às propostas dos ciclos, mas para trazê-las precisaríamos nos deter à análise de diferentes casos. Detemo-nos a analisar a proposta das escolas itinerantes, buscando a teorização feita pelo autor referendado no Projeto Político Pedagógico das mesmas, ou seja, Luiz Carlos de Freitas.

A construção da proposta dos ciclos de formação humana para as escolas itinerantes foi um longo processo. Em depoimento, um dos coordenadores do Coletivo Estadual de Educação¹⁶⁸, disse que a proposta nasceu das escolas itinerantes, especialmente no sentido de superar os limites da seriação e foram as equipes das escolas itinerantes que provocaram a equipe da escola-base Iraci Salete Strozak a pensar alternativas. Afirma ele que havia uma ruptura entre o que se fazia nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental nessas escolas e dessa forma havia necessidade de unificar a proposta, pois se adotava ciclos para os anos iniciais e séries para os anos finais.

¹⁶⁷ Há uma literatura significativa produzida sobre várias experiências de adoção dos ciclos, especialmente nas três últimas décadas, em vários estados brasileiros. Algumas delas são: Lima (1998); Krug (2001); Mainardes (2001); Freitas (2003); Fernandes (2003); Mainardes (2007) e outros. Não entramos aqui na discussão sobre as diferentes concepções de ciclo que dão sustentação a diferentes propostas implementadas, pois diferem tanto na concepção quanto na operacionalização e não são objeto central da nossa pesquisa. Muitas dessas discussões estão relacionadas às questões desencadeadas, nos anos 1990, a partir do processo de construção dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais pela equipe do MEC, assessorada, especialmente, pelo psicólogo espanhol César Coll, da Espanha, orientado pela teoria piagetiana sobre desenvolvimento humano.

¹⁶⁸ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 29/03/2012.

Segundo depoimento¹⁶⁹ de Marcos Gehrke, em Rio Bonito do Iguazu/PR (onde se situa o Colégio Iraci), a partir de 2004, assumiu a prefeitura uma administração popular e, em 2004 e 2005, a Secretaria de Educação daquele município foi assumida por Edson Anhaia, acompanhado por Marcos Gehrke e Cecília Ghedini, todos ligados ao MST. A nova equipe deu continuidade a um processo para implementar a proposta dos ciclos, desencadeando na época, um processo de pesquisa e estudo sobre a questão. Buscaram experiências similares em Porto Alegre/RS, Chapecó/SC, Blumenau/SC, Belo Horizonte/MG e São Paulo/SP. Ao estudarem as propostas, ficava clara a diferença entre o que era a mera progressão continuada e a proposta dos ciclos de formação humana e que não queriam apenas a progressão continuada. Em 2005, as discussões ganharam mais força e o diálogo foi ampliado para as escolas estaduais do município de Rio Bonito do Iguazu/PR. Também aprofundaram os estudos sobre a teoria de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano. Marcos Gehrke também elucida no seu depoimento que, no começo, os educadores aceitaram a proposta dos ciclos, mas não abriram mão da nota. Quando a proposta foi enviada pela primeira vez para a SEED/PR, foi devolvida justamente por isso, pois a Secretaria considerava uma incoerência a atribuição de notas numa proposta de currículo contínuo. Interessante que mais tarde, o Departamento de Educação e Trabalho, da própria SEED, impôs o uso da nota para o curso de formação docente e EJA.

Mesmo tendo a LDB 9394/96 como garantia legal para aprovar a proposta, houve dificuldades junto aos órgãos governamentais. Isso provocou a realização de várias reuniões técnicas para explicar a proposta. Esses órgãos se mostravam resistentes, segundo ele, porque não tinham experiência com propostas alternativas que exigiam a mudança, principalmente, no sistema no qual eram registradas as notas. Por parte dos educadores, segundo Gehrke, a resistência aconteceu, principalmente, por causa da formação que tinham na Universidade e em cursos do Ensino Médio, a partir do modelo seriado e pelas concepções que traziam em relação à avaliação. Ele considera a proposta dos ciclos como uma alternativa política e pedagógica. Também conta que houve muitas dificuldades na escola-base Iraci Salete Strozak para construir essa proposta de forma coletiva por causa da rotatividade dos educadores e os que estavam assessorando os processos, acabavam tomando as decisões. Segundo ele, a proposta dos ciclos é mais exigente que a da seriação, pois problematiza o trabalho da

¹⁶⁹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 23/04/2012.

escola, do educador, obriga a realizar registros mais consistentes sobre a aprendizagem do educando, dá possibilidade de criar.

Em depoimento, Ana Cristina Hammel e Ritamar Andreetta¹⁷⁰, confirmam essas informações e indicam que 2005 também foi um ano de muitas discussões com os pais sobre os ciclos de formação e reconhecem Marcos Gehrke como um dos mentores da proposta (ele era, segundo elas, o pedagogo do Movimento que acompanhou os trabalhos do Colégio Iraci desde o início e, especialmente, durante e após a definição da proposta dos ciclos de formação humana.

Apesar da garantia Constitucional (Art. 206) de liberdade de concepção pedagógica, exigiu-se que a proposta das EI, dos Ciclos de Formação Humana, fosse analisada e aprovada em várias instâncias: Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras, SEED/PR e CEE/PR. Isso exigiu várias reuniões técnicas com representantes dessas instâncias e do Movimento para explicar a proposta. O CEE/PR se pautou numa Deliberação interna, a Del CEE/PR 04/99, no art. 31, para exigir esse processo, no qual se indica que: “No caso de funcionamento de experiências pedagógicas permitidas pela legislação, a autorização para funcionamento só poderá ser concedida mediante parecer do CEE, antes da tramitação do respectivo processo”. A autorização para implantação da proposta dos Ciclos de Formação Humana, como experimento, foi feita por meio do Parecer do CEE/PR 117 de 11 de fevereiro de 2010 (anexo 8) e da Resolução 3922/10 (anexo 7), pelo prazo de cinco anos.

A partir da adoção da proposta, os anos escolares ficaram assim organizados:

¹⁷⁰ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 02/05/2012.

Quadro 4 – Ciclos de formação humana

CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Ensino Fundamental de 9 anos e do Ensino Médio)	IDADE (aproximada)
Ciclo único – Educação Infantil	4 anos 5 anos
I Ciclo do Ensino Fundamental	6 anos (1º. Ano) 7 anos (2º. Ano) 8 anos (3º. Ano)
II Ciclo do Ensino Fund.	9 anos (4º. ano) 10 anos (5º. ano) 11 anos (6º. Ano)
III Ciclo do Ensino Fund.	12 anos (7º. Ano) 13 anos (8º. Ano) 14 anos (9º. Ano)
Ciclo único – Ensino Médio	15 anos (1º. Ano) 16 anos (2º. Ano) 17 anos (3º. Ano)

Fonte: PPP do Colégio Iraci Salete Strozak (2009)

Obs. Quando era Ensino Fundamental de 8 anos, os ciclos estavam, para fins de registro, organizados da seguinte forma: 1º. Ciclo (1. e 2ª. séries); 2º. Ciclo (3ª. e 4ª. séries) e depois 5ª. a 8ª. séries; 1º, 2º. e 3º. Anos do Ensino Médio.

Nas primeiras versões do PPP não se indicava claramente sob que fundamentos foi proposta essa organização, mas na versão 2009, dois indicativos foram apresentados: a teoria vygotskyana e a pesquisa realizada por Luiz Carlos de Freitas sobre os ciclos.

Antes de discutir os elementos que caracterizam a operacionalidade da proposta, apresentamos os elementos da teoria vygotskyana que são a base psicológica da proposta e a discussão de Freitas que contribui para definir a base pedagógica da mesma.

Os conceitos da teoria vygotskyana presentes no PPP das escolas itinerantes referem-se, principalmente, à relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a construção dos conceitos. Vygotsky (2007) entende, como Marx, que as mudanças históricas na sociedade, na vida material produzem mudanças na natureza humana. A partir dessa compreensão entende que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, mas interdependentes. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, segundo o autor, é um processo complexo marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três

momentos: da filogênese (ao longo da história da espécie), da ontogênese (como desenvolvimento individual) e da sociogênese (como resultado da interação do meio físico e social). O desenvolvimento tem como aspecto necessário a aprendizagem e que a melhor aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem põe em movimento vários processos de desenvolvimento e cria zonas de desenvolvimento proximal.

Vygotsky (2007) entende que o processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórico, portanto, as estruturas de percepção, atenção voluntária, memória, linguagem e outras assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico cultural. O autor também compreende que o “aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (Idem, p. 95). Isso não nos remete à compreensão de que o desenvolvimento seja pré-requisito para a aprendizagem, mas que são processos interdependentes. Para melhor explicar essa afirmação, Vygotsky se utiliza dos seguintes conceitos: nível de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e nível de desenvolvimento potencial. Entende que o nível de desenvolvimento real é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados” (Idem, p. 95-96). O autor chama a atenção para o fato de que, por exemplo, duas crianças com o mesmo nível de desenvolvimento mental, sob a orientação de um professor, aprendem de forma diferente. Para explicar essa diferença, o autor introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, sendo este “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Idem, p. 97).

Eis a grande questão. Aparentemente, segundo o autor, o nível de desenvolvimento real define funções que já amadureceram, mas não aquelas que se apresentam em estágio embrionário. A partir dessa constatação, Vygotsky (2007) afirma que o “nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Idem, p. 98). Para ele, “o estado mental da criança só pode ser determinado se forem revelados os dois níveis” (Idem, *ibidem*). A partir desse entendimento, o autor defende que “o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global” (idem, p. 102). Entende ele que os

processos de aprendizagem e desenvolvimento não ocorrem no mesmo ritmo, considera que o processo de desenvolvimento é mais lento.

Essas considerações de Vygotsky são usadas para dar sustentação à proposta dos Ciclos de Formação Humana, justamente porque o autor estabelece

[...] relação recíproca entre maturação e interação social no processo de constituição e desenvolvimento dos seres humanos [...] Logo, os sistemas funcionais de aprendizagem de uma criança, ainda que não semelhantes aos de outra, não podem ser tomados como idênticos. Há que se considerar as peculiaridades históricas e sociais de cada momento. Mais especificamente as condições e oportunidades que se colocam para cada uma delas. (PALANGANA, 1998, p. 135)

Na proposta se considera a diferença não como um problema, mas como referência para encaminhar os processos pedagógicos. Mesmo com essa compreensão e intenção o que ocorre nas escolas é a não consideração dessas diferenças e a massificação dos educandos, nivelando por parâmetros de igualdade e não de diferenças no que se refere aos níveis de desenvolvimento e às possibilidades de aprendizagem, mesmo tendo nas escolas um número bem pequeno de educandos em cada sala de aula. Isso está diretamente relacionado às concepções que regem as práticas dos educadores e as condições de trabalho dos mesmos.

Concomitantemente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, há o processo de construção dos conceitos científicos na escola. Vygotsky (2008) entende que o conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas, que não pode ser ensinado por meio de treinamento e que é um ato real e complexo do pensamento, que expressa um ato de generalização em diferentes níveis. Considera que o desenvolvimento dos conceitos exige o desenvolvimento de várias funções psicológicas superiores, como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. O autor afirma que o processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e não espontâneos estão relacionados e se influenciam, ou seja, quanto mais a criança se apropria do conceito científico mais se torna capaz de explicar os cotidianos. Para fazê-lo passa por diferentes níveis de generalização (do mais primitivo para o mais complexo). A criança tem familiaridade com os conceitos cotidianos, mas não consegue explicá-los, portanto, o domínio dos conceitos científicos fazem reconstruir os

cotidianos. Há, portanto, segundo o autor uma interação entre os conceitos científicos e cotidianos.

Vygotsky (2008) também entende que é impossível o ensino direto, a transmissão dos conceitos. Para construí-los, a criança precisa realizar um complexo processo mental que acontece sob condições internas e externas diferenciadas e afirma que “embora esses conceitos não sejam absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem desempenham um importante papel na sua aquisição” (Idem, p. 109). O autor também compreende que há diferença entre a construção dos conceitos cotidianos e científicos, pois “diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, quanto à atitude da criança para com os objetos” (idem, p. 108).

Durante o início da idade escolar, conforme nos elucidava Vygotsky (2008), as funções superiores adquirem papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção involuntária passa a ser voluntária, a memória mecânica se transforma em memória lógica. Mesmo com essa afirmação, entende ele que a criança não tem controle total sobre essas capacidades e que para controlá-las, precisa antes, apropriar-se delas. Assim, o conceito é submetido à consciência somente quando faz parte de um sistema, portanto, adquirido por um processo de generalização que significa que o conceito é supraordenado implicando a existência de uma série de conceitos subordinados, ou seja, o conceito construído é “inserido em um sistema de relações de generalidade” (Idem, p. 116). São esses entendimentos que formam a base psicológica da proposta das escolas itinerantes.

Se Vygotsky é a referência para indicar a base psicológica da proposta, os estudos de Luiz Carlos de Freitas contribuem para se definir a base pedagógica da mesma, especialmente no que se refere à adoção dos ciclos. O autor, ao defender a proposta dos Ciclos de Formação afirma que é necessário reordenar tempos e espaços da escola e entende que a sua forma atual não é ingênua, mas uma construção histórica e insere a proposta “em uma perspectiva de mudança mais ampla e ressaltando que sua importância está ligada à resistência necessária à lógica da seriação e à função excludente da escola do que ao seu uso como solução pedagógica” (FREITAS, 2003, p. 11).

Para Freitas (2003), a forma como a escola está organizada está intimamente relacionada a determinadas funções sociais que consolida, especialmente no sentido de preparar recursos humanos para a produção capitalista, impondo um único ritmo de aprendizagem a todos. A forma atual da escola explicita um processo histórico de distanciamento da mesma em relação à vida, à prática social; fragmenta o conhecimento

em disciplinas; define mecanismos artificiais para a avaliação e a nota como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento. O autor entende que propor ciclos de formação é uma forma de resistência, necessária para alterar a função que a escola realiza e caracteriza a lógica dos ciclos da seguinte forma: redefine-se o papel da avaliação; propõe-se a superar a lógica de exclusão e submissão; identifica-se o tempo contínuo com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano; a aprendizagem é compartilhada por um grupo de educadores e não é mais responsabilidade de um educador individual.

A partir de seus estudos, Freitas (2003) salienta que é necessário incorporar à noção de ciclos, pelo menos mais dois princípios: o da formação para a atualidade e o da auto-organização dos estudantes. Em relação ao primeiro, o autor assevera que devemos preparar o educando para entender seu tempo e engajá-lo na resolução das contradições da sociedade capitalista, portanto, “os ciclos devem planejar suas vivências sociais com forte vínculo com a realidade social – com forte ligação com esta atualidade – e não apenas com vivências associadas aos interesses de uma certa faixa de desenvolvimento da criança” (Idem, p. 57). No caso do segundo princípio, o autor elucida que as relações devem ser “horizontalizadas e não baseadas na aprendizagem da subordinação” (FREITAS, 2003, p. 59), portanto, exige trabalho coletivo e solidariedade. Essa seria uma forma de alterar tempos e espaços no sentido de enfrentar o poder instituído na velha forma da escola, incentivando vivências que possibilitem aos educandos ter voz e vez. Tanto o coletivo dos educandos quanto dos educadores devem estar organizados para “exercitar concretamente novas relações de poder” (Idem, p. 61).

Como podemos perceber, o autor indica claramente a necessidade de uma revisão e reorganização geral da escola, portanto, as mudanças da proposta dos ciclos de formação não se restringem à substituição da série pelo ciclo, mas de redefinição curricular e da forma dessa escola, o que encontra entraves e limites, principalmente na formação dos educadores e na burocracia do sistema estadual de educação, inclusive no CCE/PR, considerando que a proposta das escolas itinerantes teve um processo de cinco anos, entre a análise feita pelo NRE de Laranjeiras do Sul e a aprovação pelo CEE/PR.

Ao analisar a discussão que Freitas faz sobre a proposta dos ciclos de formação, já percebemos o embrião para as discussões posteriores que levaram o Movimento a construir a proposta dos

Complexos de Estudo, como veremos adiante, especialmente no que se refere à gestão da escola e à atualidade.

Compreendendo os fundamentos da proposta dos ciclos, passamos a analisar algumas ações consolidadas no processo de implementação da mesma: organização de turmas, adoção da área como princípio metodológico, avaliação cumulativa com registro em Parecer Descritivo dos resultados, conselho de classe participativo, tempos/espacos diferenciados. Tratamos delas a seguir.

Com a proposta pedagógica dos ciclos de formação humana, além de superar a seriação, busca-se uma nova forma de organizar as turmas, por meio de processos contínuos de agrupamento e reagrupamento, que são práticas orientadas a partir do entendimento de Vygotsky (2007) que afirma que não só o adulto, mas também a criança mais experiente, realiza mediações importantes para o desenvolvimento do outro. Segundo o que consta no PPP, os educandos permanecem a maior parte do tempo no grupo de referência, mas podem vivenciar processos de reagrupamento entre diferentes idades no mesmo ciclo e entre diferentes ciclos, ou seja, reagrupamentos horizontais e verticais.

O agrupamento se dá primeiro por idade, depois pelo domínio de conhecimento e desenvolvimento do educando¹⁷¹. O reagrupamento deve ser feito considerando as necessidades e potencialidades. O processo de agrupamento e reagrupamento deve ser sistemático e constante. Nessa proposta há uma valorização da diferença que é considerada um fator importante de desenvolvimento e há preocupação em derrubar alguns preconceitos da velha escola sobre ‘o tempo certo de aprender’.

O processo de agrupamento e reagrupamento dos sujeitos na escola para aprender a se desenvolver, colocam a escola em movimento, forja-se uma escola onde não cristalizam as possibilidades de viabilizar o aprendizado e o desenvolvimento de

¹⁷¹ Segundo depoimento de Ana Cristina Hammel e Ritamar Andretta (em entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 02/05/2012), às vezes ocorre de se receber na escola um educando sem documentação necessária para fazer matrícula (muitos casos se referem a educandos que vêm do Paraguai) ou com idade muito acima do grupo de referência. Nesses casos, o educando pode ser encaminhado para exame de reclassificação, ou seja, faz uma avaliação referente aos conteúdos de um determinado nível. Se aprovado é conduzido ao nível imediatamente superior ao nível avaliado. Segundo elas, na maioria dos casos, o educando não dá conta do nível para o qual foi encaminhado.

todos, o que inclui os profissionais da educação. Esta é uma escola que cria e recria espaços e tempos de aprender relações e conhecimento. (RIO BONITO DO IGUAÇU, 2009, p. 49)

Na avaliação feita em 2011, no Encontro das Escolas Itinerantes, em Cascavel, os educadores presentes indicaram que a maioria não consegue realizar o reagrupamento. Alguns indicam fazer o reagrupamento pontualmente para atender necessidades (dificuldades) de aprendizagem. Também indicam que há um entrave para o registro do reagrupamento, pois, o livro de chamada é por disciplina e por turma.

Outro aspecto que caracteriza a proposta pedagógica é a adoção da área como princípio metodológico. Isso significa realizar um esforço para aproximar as disciplinas que compõem cada área do currículo. Portanto, não é a negação do currículo disciplinar, mas uma redefinição da relação entre as disciplinas.

Historicamente o currículo escolar organizado em disciplinas tem um status quase inquestionável e representa, de certa forma, a demarcação de espaços, de conquistas pelos especialistas que a elas se dedicam e expressa a organização do conhecimento num determinado momento histórico, também em relação à forma como as relações de produção são organizadas. Poucas experiências com direção diferente dessa têm sido realizadas no âmbito educacional. A proposta pedagógica das escolas itinerantes não indica a superação desse modelo de currículo, mas sugere a adoção de uma metodologia que contribua para construir novos elementos.

No PPP, no marco conceitual indica-se que a “organização curricular por área do conhecimento está orientada a partir da dimensão que alcançará como princípio metodológico, e não, necessariamente, como reorganização do formato geral da escola” (RIO BONITO DO IGUAÇU, 2009, p. 37). Há um entendimento de que seria quase impossível romper com a lógica disciplinar de currículo, considerando a formação especialista do educador¹⁷² e a forma de contratação definida pela SEED/PR. Por outro lado, mesmo adotando a área como princípio metodológico, não se atinge o entendimento do conhecimento como totalidade, mas se propõe uma nova forma de se estabelecer relação entre as disciplinas.

¹⁷² Já temos experiências de formação por área do conhecimento em cursos de Licenciatura em Educação do Campo em vários estados brasileiros. Uma das experiências-piloto foi registrada em Caldart (2010).

Se pela natureza de cada área, conseguirmos estabelecer algumas relações para compreender a realidade como totalidade, já estaremos avançando em relação à ‘disciplinaridade especializada e fragmentada’, colocando as disciplinas e as áreas a serviço desse objetivo sem perder de vista o domínio de suas especificidades. Esse entendimento está presente no PPP das escolas itinerantes.

Compreendidas como campo de conhecimentos, as disciplinas escolares permitem muitas possibilidades de relação, ou integração, entre uma e outra, uma e outras. Isso ocorre mais facilmente quando se mantém próximas, a partir de suas características epistêmicas e metodológicas, numa mesma ou semelhante área de estudos. Aqui se exemplifica a prática do currículo por área como princípio metodológico. A integração curricular em áreas torne-se um processo importante para romper com o “código compartimentado” ou “fechado”, como seus limites fixos e rígidos para com os assuntos e temas. Busca, assim, atingir um “código integrado”, como limites amplos e relacionais, com características de “aberto” (BERNSTEIN, 1996). Uma integração que expõe a contradição entre o conhecimento de aprofundamento em si, puro, para o conhecimento aplicado, contextualizado, relacional. (RIO BONITO DO IGUAÇU, 2009, p. 42)

Se a totalidade é a compreensão de um todo estruturado, dialético, o papel da disciplina e das áreas é, justamente, explicitar diferentes aspectos desse todo para compreendê-lo dialeticamente. O trabalho isolado de cada disciplina não dá conta de construir elementos para isso, mas a organização metodológica com a preocupação de explicitar as relações, as conexões dos diferentes aspectos podem contribuir para isso.

Propor o trabalho por área é dar um passo no sentido de superar a fragmentação da ciência em disciplinas, presente historicamente na escola, e que de certa forma, foi instituída para atender as necessidades dos processos especializados da produção. Duas das condições para o trabalho por área são a potencialização dos processos coletivos de planejamento e a ampliação da área de estudos dos educadores. Nas visitas que fizemos às escolas pudemos perceber várias dificuldades para garantir essas duas condições. A primeira diz respeito ao número de

aulas que cada educador tem na Escola Itinerante. Em geral, são poucas aulas, o que leva o educador ao acampamento uma ou duas vezes por semana, assim, em cada dia da semana há um grupo diferente de educadores, o que dificulta enormemente o encontro dos educadores por área e impossibilita o planejamento coletivo. Também pudemos perceber sérios problemas de domínio de conhecimento da disciplina de formação do educador e o pouco empenho de muitos, na ampliação da área de estudo¹⁷³.

Cabe aqui um parênteses para, de certa forma, minimizar a culpabilidade que atribuímos aos educadores, senão ficaríamos na aparência do fato. Precisamos questionar os processos de formação de educadores que estão sendo consolidados dentro das Universidades. Que tipo de entendimento epistemológico está sendo construído nas disciplinas e áreas? Qual a concepção político-didática que vem sendo construída sobre a função do conhecimento e do educador na formação humana? Como são analisados os critérios para a seleção dos conteúdos curriculares escolares? Que posição a Universidade tem assumido no processo da luta de classes?

Ao problematizar tais questões não podemos deixar de reconhecer o caráter de classe também da Universidade, que forma, em geral, a classe trabalhadora para educá-la na perspectiva dos interesses da classe que detém os meios de produção. Onde está, então, o movimento para romper com essa formação? Precisamos, com certeza, ainda construí-lo.

Buscar a relação das disciplinas de uma área, de certa forma, é buscar uma metodologia interdisciplinar. Fiod (2012) faz uma análise provocativa sobre isso e chama atenção para o fato de que as questões epistemológicas estão intimamente relacionadas ao modo de produzir a vida e que, as mudanças metodológicas feitas no interior da escola, numa tentativa de buscar a compreensão da totalidade, não resolvem o problema do conhecimento. Essa questão ultrapassa o espaço escolar, portanto, segundo a autora, a “luta pela universalização do conhecimento científico é, na mesma medida, a luta do desenvolvimento

¹⁷³ Pudemos perceber isso, principalmente, quando se iniciou o processo de construção da proposta dos Complexos de Estudo (veremos adiante) que exigiu a construção de tabelas/listas de conteúdos para cada ano letivo. Para concluir as tabelas, o Setor de Educação do MST, precisou buscar especialistas das disciplinas nas Universidades e quando, nos processos de formação, questionávamos sobre o estudo feito pelos educadores, muitos indicavam pouco estudo, pouca leitura.

de novas forças produtivas que libertem o homem do reino das necessidades, algo a que a interdisciplinaridade, entendida como atitude frente ao conhecimento, não consegue responder”.

Analisando outras escolas e as escolas itinerantes pudemos perceber uma forma diferenciada de organização dos tempos-espacos educativos não só em função das questões físicas de estrutura, mas resultantes da própria organicidade do Movimento e do Acampamento que vem pra dentro da escola. Outro fator determinante dessa forma de organização está relacionado à formação política vinculada à luta pela terra, fortemente influenciada pela religião, trazendo a presença de símbolos, de rituais, não religiosos, mas de celebração.

As atividades realizadas nas escolas itinerantes são organizadas em diferentes tempos-espacos educativos. No início das aulas há, por exemplo, o tempo formatura. Em geral, os educandos são reunidos no pátio da escola para cantar o hino do Movimento, para dizer os gritos de ordem da turma, para apresentações, para comunicados de interesse coletivo. Às vezes a mística¹⁷⁴ é feita nesse tempo ou em tempo próprio.

Há o tempo aula que toma a maior parte do tempo na escola e não acontece só dentro das salas, há atividades externas. O tempo oficina se destina a práticas que podem atravessar ou complementar o tempo aula. Há, por exemplo, oficina de música, de teatro.

O tempo trabalho é destinado a várias atividades, como embelezamento da escola, atividades na horta, limpeza das salas e outros. O tempo reunião em geral é usado para discutir questões de organicidade. Além desses, há outros tempos: de leitura, de estudo, de pesquisa, de planejamento, de lazer, de seminário e outros.

Na proposta das escolas itinerantes, adota-se um processo de avaliação cumulativa com registro por Parecer Descritivo. No PPP, indica-se que a avaliação, na proposta dos ciclos, tem como objetivo intervir e redimensionar a ação pedagógica, subsidiando

¹⁷⁴ É difícil compreender o que é a mística dos militantes do MST sem vivenciá-la. Bogo (2010) afirma que, num sentido mais geral é a própria existência, é a militância, é a força que move os militantes, é uma manifestação cultural. Num sentido mais restrito, há momentos de mística que são momentos de encenação dos problemas da vida, indicando soluções para os mesmos, em geral feitos com muita mímica, música e uso de muita simbologia (bandeiras, sementes, objetos de trabalho no campo e outras). Como há na origem do MST uma influência da teologia da libertação, a mística, de certa forma, passa também a expressar a espiritualidade militante, não no sentido doutrinário de uma religião, mas expressão da fé na busca de solução dos problemas sociais.

permanentemente os docentes e a instituição. Os momentos de avaliação são considerados nessa proposta como momentos de problematizar todo trabalho realizado pela equipe das escolas para justamente construir coletivamente os encaminhamentos para superar as dificuldades.

Um dos elementos da proposta dos ciclos que gerou muitas polêmicas foi a supressão da nota e o registro dos resultados por Parecer Descritivo. Uma das dificuldades foi junto à SEED/PR, pois o sistema digital só aceitava o registro de notas em números. Só após aprovação do PPP pelo CEE/PR é que houve alteração no sistema, permitindo o registro do Parecer Descritivo.

A construção do Parecer Descritivo exige um registro muito mais qualitativo do que quantitativo. Adotou-se, então, o registro na forma de Parecer Descritivo, exceto para o curso de formação docente e EJA (por determinação do Departamento Trabalho e Educação da SEED). Segundo informações de Ana Cristina Hammel e Ritamar Andreetta¹⁷⁵, o parecer dos anos iniciais do Ensino Fundamental é cadastrado no SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar) em uma única disciplina. No caso dos anos finais do Ensino Fundamental é lançado apenas o resultado: aprovado ou reprovado e o Parecer Descritivo fica arquivado na escola, acompanhando a documentação do educando. Em caso de transferência o Parecer Descritivo, segundo consta no PPP, tem por função “descrever com fundamento científico desde os conhecimentos trabalhados e os objetivos previstos no semestre, o desenvolvimento de cada educando, de forma clara e objetiva e de compreensão para a comunidade escolar (educandos e família) e concretizar encaminhamentos” (RIO BONITO DO IGUAÇU, 2009, p. 52)

Os educadores, em geral, que atuavam/atuam nas escolas itinerantes são resistentes a essa forma de registro e apresentam grande dificuldade em fazê-lo. Trabalhando com educadores em processos de formação continuada que envolviam as questões de planejamento e avaliação, nas escolas em questão, pudemos perceber que, muitas vezes, os pareceres (anexo 26) eram de senso comum, com ênfase nas questões de ‘comportamento moral’ dos educandos.

O Parecer Descritivo é feito por semestre e por área, a partir das anotações feitas na Pasta e Caderno de Acompanhamento e é apresentado no Conselho de Classe Participativo. A Pasta de Acompanhamento serve para coletar produções dos educandos e o caderno serve para registrar anotações sobre o processo de aprendizagem dos mesmos.

¹⁷⁵ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 02/05/2012.

Na avaliação feita em 2011, no Encontro das Escolas Itinerantes, em Cascavel, os educadores presentes indicaram que a Pasta de Acompanhamento existe nas dez escolas, porém não há em todas o arquivamento mensal das produções dos educandos e mesmo arquivando acabam não retomando essas produções no processo de construção dos Pareceres. Ou ainda, quando retomam e diagnosticam o problema, acabam não executando ações significativas para enfrentá-lo. Quanto ao caderno de registro, uma escola não utiliza e outra utiliza só para os anos iniciais, as outras oito o utilizam. Indicam haver poucos registros e consideram, em geral, que os registros feitos nem sempre são claros e pertinentes, não conseguindo contribuir para que seja feito um diagnóstico mais preciso do processo de aquisição do conhecimento. Também indicaram que nem sempre retomam os registros feitos.

Percebemos, então, que há um problema sério nos registros que dão suporte ao Parecer Descritivo e isso reflete na qualidade do conteúdo do mesmo. Diante disso, em 2011, iniciou-se, nos cursos de formação continuada, um processo de ‘qualificação’ do Parecer Descritivo, no sentido de enfatizar nele os objetivos e conteúdos trabalhados. Isso exigiu um esforço não só na melhoria da Pasta e Caderno de Acompanhamento, mas na elaboração dos planos de trabalho dos educadores e do processo de avaliação. Marcos Gehrke¹⁷⁶ afirma que a necessidade de elaborar pareceres descritivos explicitou também a grande dificuldade que muitos educadores têm no processo de escrita. Alguns pareceres que encontramos são piores do que a apresentação do resultado em notas, nada expressam sobre o processo de aprendizagem do educando, outros reforçam os aspectos da conduta moral e outros apresentam, em parte, a questão dos conteúdos trabalhados. Devemos considerar aqui três aspectos: aquele levantado por Marcos Gehrke sobre a dificuldade do próprio educador para escrever, o tempo necessário para fazer os registros e a sistematização dos mesmos nos pareceres e as concepções de avaliação que regem a ação dos educadores. As condições de trabalho não são adequadas para se avançar nesse sentido.

Para analisar o trabalho pedagógico, as escolas realizam o Conselho de Classe Participativo que é tempo/espaço de avaliação dialógica, de cada sujeito e instância envolvidos nesse processo, que é realizado em três momentos: no primeiro o educando faz auto-avaliação em forma de parecer descritivo e o educador-coordenador faz avaliação da turma, considerando o que consta na Pasta e caderno de

¹⁷⁶ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 23/04/2012.

Acompanhamento, indicando elementos do processo de aprendizagem específica das disciplinas e também das relações humanas envolvidas nesse processo. No segundo momento, os educandos e educadores-coordenadores de turma, com o apoio da coordenação pedagógica da escola, sistematizam as auto-avaliações elaborando um Parecer Descritivo da turma. Num terceiro momento, os educandos e os educadores-coordenadores da turma apresentam a sistematização. Também é feito um Parecer Descritivo sobre o desenvolvimento/aprendizagem de cada educando (anexo 26). Todos são ouvidos e podem apresentar suas posições, sugestões e indicam encaminhamentos necessários para resolver os problemas. Nesse momento participam a coordenação da escola, educandos, educadores, pais e membros do Conselho Escolar e APMF, no caso da escola base; e representantes do setor de educação no caso das itinerantes. Essa forma de Conselho tem provocado polêmicas nas escolas que a utilizam, especialmente, porque os indivíduos não estão acostumados a receber a crítica e porque exige a construção de relações horizontalizadas.

Na avaliação feita em 2011, no Encontro das Escolas Itinerantes, em Cascavel, os educadores presentes indicaram que, das dez escolas itinerantes, duas ainda não realizavam essa forma de Conselho. As oito que realizavam o faziam parcialmente, indicando haver dificuldades que se referem, principalmente, à realização da auto-avaliação dos educandos e educadores, ao registro escrito das discussões feitas e ao compromisso de consolidar, posteriormente, os encaminhamentos combinados para enfrentar as dificuldades apresentadas.

Como não há reprovação¹⁷⁷, ao final do ciclo, os educandos que não se apropriaram dos conhecimentos necessários são encaminhados para o ciclo seguinte, porém terão de, paralelamente, frequentar a classe intermediária, em contraturno. Segundo Gerkhe¹⁷⁸, a classe intermediária foi criada tendo como referência os 'laboratórios' da proposta dos Ciclos implementada em Porto Alegre. O educando deveria permanecer nessa classe o tempo necessário para retomar os conteúdos do ciclo anterior que não foram por ele apropriados. A classe intermediária não gera nova matrícula e o educador que atende a essa classe deve procurar usar novas metodologias para trabalhar os

¹⁷⁷ Somente ocorre em casos do não cumprimento dos 75% de frequência obrigatória ou não frequência nas atividades da classe intermediária, quando solicitada. Em 2011, por exemplo, ocorreram 53 reprovações dos 1046 educandos que frequentavam as itinerantes (MST, 2011 d).

¹⁷⁸ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 23/04/2012.

conteúdos e o faz por área do conhecimento. Em cada área, o educando tem 5h/a semanais. Os conteúdos são definidos a partir de um diagnóstico das necessidades do educando, a partir dos registros feitos no caderno, pasta de acompanhamento e no Parecer Descritivo.

Na avaliação feita em 2011, no Encontro das Escolas Itinerantes, em Cascavel, os educadores presentes indicaram haver sérias dificuldades na implementação desse item da proposta. Duas das dez itinerantes em funcionamento, não têm classe intermediária; uma não tem pois tem poucos educandos e resolve isso no processo de reagrupamento, as outras sete têm classe intermediária. Percebemos que há um entendimento de classe intermediária, por parte de alguns, como reforço e não como um processo de atendimento às necessidades de aprendizagem, de retomada e fortalecimento do processo de aquisição do conhecimento ao final do ciclo. Esse entendimento fez com que algumas escolas trouxessem para a classe intermediária educandos de todas as etapas do ciclo, não só os que concluíram o ciclo, como estava previsto no PPP.

A proposição dos ciclos de formação humana, que é uma contraposição à seriação, associada a não reprovação, ao Parecer Descritivo, à classe intermediária é uma proposta difícil de ser compreendida pelos educadores e da forma como vem sendo implementada representa uma precarização do processo educativo, sendo negado aos educandos o acesso a um conhecimento amplo e profundo. As condições reais das escolas não possibilitam a concretização da proposta.

No PPP das escolas itinerantes também há a indicação da gestão democrática como necessária para implementar a proposta pedagógica. Consideramos a gestão democrática como processo, como exercício diário, como possibilidade (mesmo que limitada) apenas num projeto que tem como perspectiva a emancipação humana. Essa forma de gestão indica a necessidade de criar estratégias que viabilizem a ampla participação e a horizontalização das relações entre os envolvidos no processo educativo.

Percebemos que há uma interdependência entre a proposta dos ciclos de formação e a gestão democrática, ou seja, a implementação dos elementos da proposta leva à gestão democrática e esta é condição *sine qua non* para a implementação da proposta.

Começemos lembrando que três princípios do Movimento referem-se especificamente à gestão: gestão democrática, auto-organização dos estudantes e criação dos coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores.

No Dossiê MST Escola (2005 a), apresenta-se o entendimento de que a gestão democrática tem duas dimensões fundamentais: a primeira diz respeito à condução coletiva dos processos pedagógicos, com a participação de educandos e de toda comunidade; a segunda diz respeito à participação de todos no processo de gestão. Para que isso ocorra é necessário organizar instâncias de participação, ou seja, é necessário que essa organização se explicita nos coletivos dos educandos, dos educadores e da própria comunidade. Na página 29, do PPP afirma-se que uma das matrizes da proposta é a ‘organização coletiva’. É muito forte nos documentos o papel pedagógico da gestão.

O Movimento entende que, para realizar a gestão democrática, é necessário formar a consciência organizativa que exige os seguintes aprendizados (MST, 2005 a): capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo em que respeitando as decisões coletivas; tomar iniciativa para buscar soluções para os problemas; realizar crítica e auto-crítica; assumir posições de comando e de comandado; ter humildade, auto-confiança e ousadia; comprometer-se com projetos coletivos; trabalhar com os conflitos que aparecem no coletivo.

Percebemos que há uma organicidade própria dos acampamentos onde as EI estão inseridas, por meio de várias instâncias: direção do acampamento, brigadas, núcleos de base e setores (em um dos acampamentos encontramos “frentes” ao invés de setores). Todas essas instâncias são organizadas com o objetivo de ampliar a participação e a atuação, considerando vários aspectos da vida no acampamento: saúde, educação, produção, comunicação, segurança e outros. Maria Izabel Grein, da coordenação do Coletivo Estadual de Educação do MST, entende¹⁷⁹ que a organicidade do acampamento existe dessa maneira porque é uma forma de corrigir os vícios capitalistas, que a escola precisa articular-se para exercitar práticas de organização que humanizem os sujeitos e considera isso difícil, pois a hierarquia da escola capitalista amarra, dificultando avanços. Considera que esse exercício contribui para definir o posicionamento na luta.

A escola está diretamente ligada ao setor de educação do acampamento. Não há, nas itinerantes, Conselho Escolar e APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários). Apenas na EI Zumbi dos Palmares há uma organização, ainda não formalizada, de APMF. Para receber verbas, as escolas se utilizam da APMF do Colégio Iraci Salete Strozak, como pessoa jurídica. Na escola não há direção, mas coordenação e também o coletivo de educadores e educandos (às vezes

¹⁷⁹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 23/05/2012.

organizados em núcleos de base¹⁸⁰; nas menores, os educadores indicam que essa organização por turmas é difícil e que a organização dos núcleos precisa ser feita em nível de escola) e dos pais. Algumas escolas já realizam assembleias para discutir e tomar decisões sobre as questões da escola, que deveria ser um espaço de exercício para a compreensão da organicidade do acampamento e do Movimento, de participação e de tomada coletiva de decisões. Para isso precisaria de vários níveis de articulação: educandos com educandos; educadores com educadores; educandos com educadores; educandos com educadores, com pais e com toda a comunidade do acampamento. Percebemos pouco disso nas escolas.

A articulação entre os educadores se dá mais pelo planejamento, especialmente entre os educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais que, em quase sua totalidade, moram no acampamento e são integrantes do Movimento. Com relação aos educadores dos anos finais e do Ensino Médio que, em quase sua totalidade, vêm de fora e não são do Movimento, observamos pouca articulação. Em alguns casos, há uma dicotomia entre eles bastante acentuada. Em algumas escolas, os que pertencem ao Movimento são chamados de educadores e os que vêm de fora, de professores.

Há pouca articulação da escola com os demais setores do acampamento. A articulação dos pais com a escola fica praticamente limitada ao autosserviço, ou seja, à construção e limpeza da escola, ao preparo da merenda e outros. Na Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, por exemplo, a comunidade prepara a merenda e traz complementos para a mesma, como verduras (a cada semana um núcleo de base o faz), limpa o refeitório, constrói a estrutura física (para 2013, estão construindo mais cinco salas de aula, inclusive pagando pelo serviço de terraplanagem). Há também uma articulação pequena das escolas com o Coletivo Estadual de Educação do Movimento.

Diante dessas constatações, precisamos problematizar os motivos que levam a essa desarticulação. Começemos pelas instâncias mais abrangentes: da coordenação do Coletivo Estadual de Educação com as escolas. As EI estão localizadas em várias regiões do Paraná, chegando a distâncias superiores a 500 km de Curitiba, onde se encontram as

¹⁸⁰ A função dos Núcleos de Base é ajudar no aprendizado em sala de aula, realizar tarefas escolares, fazer leitura e debate do Jornal Sem Terra, contribuir com o embelezamento da escola, organizar e limpar a sala de aula, ajudar na distribuição da merenda, preparar a mística, participar ativamente nos momentos cívicos (MST, 2005b).

pessoas que compõem a coordenação do Coletivo Estadual. O acompanhamento das escolas tem custos de locomoção, alimentação e exige o envolvimento de um grupo significativo de pessoas. Há dificuldades financeiras (de responsabilidade do Estado que é o mantenedor) e de pessoas para que isso aconteça. O Movimento tem feito um esforço bastante grande nesse sentido, buscando voluntários para o acompanhamento; estratégias de comunicação a distância; reuniões descentralizadas em três regiões (Londrina, Laranjeiras do Sul e Cascavel), mas isso não tem sido suficiente para superar essa desarticulação que está, às vezes, relacionada às próprias diferenças de entendimento sobre as estratégias de lutas ou mesmo sobre o papel da escola, que tem as lideranças dos acampamentos e a coordenação do coletivo estadual de educação.

A desarticulação entre a escola e a comunidade está relacionada a problemas de comunicação, de comprometimento, de reconhecimento da importância da escola no acampamento e de qualidade. Em dois acampamentos, a partir do depoimento de lideranças, como apresentamos anteriormente, constatamos que alguns pais preferem que seus filhos estudem em escolas da cidade, porque consideram que não há qualidade na escola do acampamento. Segundo depoimento¹⁸¹ de uma das lideranças de um dos acampamentos, a escola não garante um processo educativo de qualidade, de socialização do conhecimento, de preparo para a militância, de contribuir para desmistificar a sociedade do consumo, que era o propósito inicial. Segundo ela, há uma rejeição total porque a escola não garante mais o que se propôs a fazer; os educadores não estão preparados e, às vezes, não têm compromisso, falta estrutura.

A falta de articulação entre os educadores se deve à suposta dicotomia existente, em várias escolas, entre o grupo que é vinculado ao Movimento e o que não é, mas também à rotatividade dos educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e às condições de trabalho decorrentes da forma de contratação consolidada pela SEED/PR, que inviabiliza o encontro coletivo que só ocorreria se houvesse um maior período de permanência de todos na escola. No caso dos educandos, essa falta de articulação decorre da dificuldade em articular estratégias para orientar a auto-organização e também pelas concepções que sustentam relações ‘verticalizadas’ que expressam poder hierárquico, ainda presentes nas escolas.

Se entendemos que há desarticulação, indicamos que essa leva à falta de participação. Outra dificuldade para efetivar a participação é a

¹⁸¹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 14/09/2011.

falta de conhecimento acerca da proposta da escola. Participação significa tomar parte e tomar parte exige conhecimento. Em entrevistas feitas com pais, educadores da escola e lideranças dos acampamentos, percebemos claramente que a maioria não conhece e não compreende os elementos que compõem a proposta. Isso se explicitou, mesmo quando os entrevistados eram pessoas com até mais de dois anos na escola ou acampamento. Há, portanto, um problema de formação continuada, de comunicação e, conseqüentemente de comprometimento com a proposta.

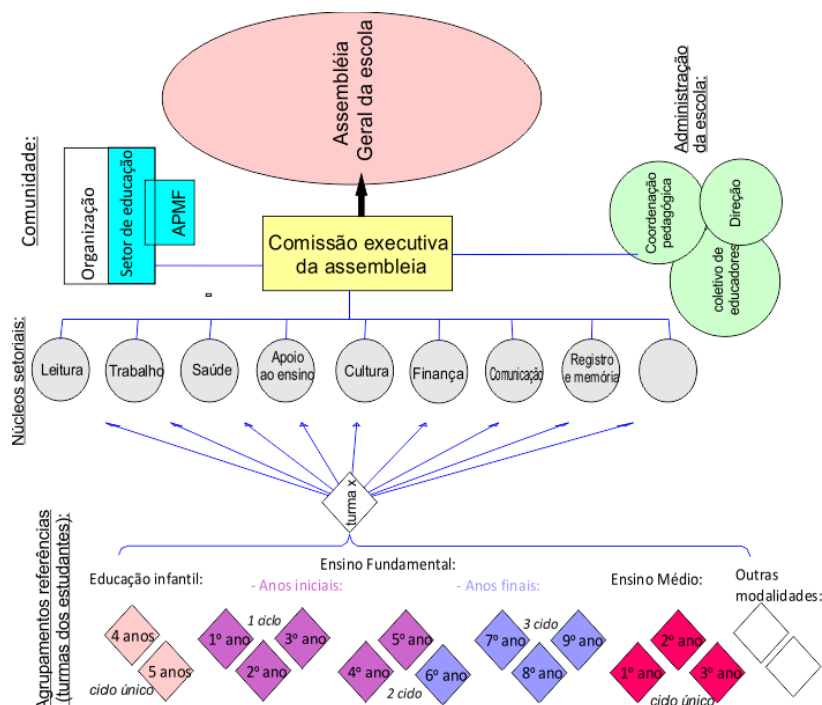
Como dissemos, participação significa tomar parte e tomar parte exige conhecer, mas exige também construção coletiva que é uma condição para implementar a proposta. A construção coletiva é limitada pelos mesmos motivos que causam a desarticulação.

Apesar de indicarmos os limites da participação, decorrentes da desarticulação, da falta de conhecimento e da dificuldade da construção coletiva, percebemos que há uma intencionalidade bem forte e algumas tentativas para superar a escola que, tradicionalmente, institui relações verticalizadas, impede a participação e não constrói coletivamente a proposta. Há que se potencializar essa intencionalidade para que essa superação aconteça. Algumas tentativas feitas para isso foram referentes ao processo de escolha dos nomes das escolas, feito pela comunidade, nos encontros de formação continuada descentralizados, organizados pelo Coletivo Estadual, nos planejamentos coletivos, em alguns momentos de estudo entre educadores e com a comunidade.

Após analisar o limite das práticas de gestão democrática nas escolas itinerantes, também entendemos que ele está relacionado com o limite dessas práticas nos próprios acampamentos, pois percebemos que nos acampamentos onde há uma organicidade mais efetiva, o comprometimento com a escola e as discussões para que ela, de fato, seja espaço de vivência da organicidade do Movimento, é maior.

A preocupação com a forma de gestão esteve bem presente na construção da proposta dos Complexos de Estudo. Algumas experiências já consolidadas no Instituto Josué de Castro (Iterra) e das próprias escolas itinerantes, contribuíram significativamente para que se chegasse à proposta apresentada na figura a seguir. Essas experiências têm como elemento central práticas de auto-organização dos estudantes.

Figura 20 – Esboço da auto-organização dos estudantes



Fonte: MST, 2012 b

Na forma de organização proposta, da qual já encontramos elementos em algumas escolas pesquisadas, há uma tentativa de horizontalizar as relações e criar mecanismos de participação que ajudem a exercitar a capacidade de organização e decisão dos estudantes. Nesse sentido, a instância maior é a Assembleia escolar, composta por todos que compõem o coletivo da escola. A segunda instância é a Comissão Executiva da Assembleia que é composta pelos estudantes-líderes dos Núcleos Setoriais e a terceira instância são os Núcleos Setoriais que têm estudantes de todas as turmas da escola e se encarregam de aspectos específicos da vida escolar. Os líderes e os componentes dos Núcleos Setoriais permanecem com suas funções por um tempo, depois experimentam o trabalho em outros grupos com outras funções. A Assembleia tem reuniões regulares (semestrais) e extraordinárias (sempre que necessário) (MST, 2012 b). Essa preocupação com a forma da escola resulta do entendimento que se educa, não só por meios dos processos formais de ensino das disciplinas,

mas também pelas relações sociais estabelecidas ao realizar todo processo educativo escolar. Nessa concepção, os elementos do Plano de Estudos e de gestão são compreendidos de forma mais vinculada.

3.1.3. De Paulo Freire a Pistrak

Além da organização por ciclos de formação humana e dos aspectos abordados, em vários documentos que apresentam a proposta de educação do MST¹⁸² também está presente a indicação da adoção do trabalho com temas geradores que, no Paraná, esteve muito presente nas práticas das escolas de acampamento até mais ou menos 2010. Selecionamos um deles que é o *Dossiê MST Escola* (uma coletânea de documentos do MST), no qual há um documento intitulado *Como fazer a escola que queremos: o planejamento (Caderno de Educação n. 06 - de 1995)* que apresenta alguns elementos desse trabalho. Afirma-se que a adoção desse trabalho nasceu da preocupação de educadores progressistas em criar alternativas para tornar o processo educativo mais voltado aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Entende-se que os temas geradores são questões da realidade que contribuem para desenvolver os conteúdos e as didáticas e que são geradores porque criam a necessidade de novos conhecimentos. Para definição dos temas geradores sugere-se um diagnóstico da realidade.

Nos Relatórios anuais das Escolas Itinerantes (2005 a 2011), há indicação de que vários temas foram trabalhados: uso de agrotóxicos e seus malefícios, organicidade da escola, questões ambientais (dengue, lixo, água), agroecologia, agricultura familiar, higiene, sexualidade, qualidade de vida, sementes e outros. Em depoimento¹⁸³, um dos educadores disse que também são usadas, no processo de alfabetização, palavras geradoras que sejam significativas no contexto de vida do educando e citou como exemplo as palavras “coletivo” e “acampamento”. Uma coordenadora, em depoimento¹⁸⁴, afirmou que poderiam usar mais elementos da proposta freireana, mas que para isso lhes falta conhecimento.

Em alguns casos, os temas geradores são trabalhados a partir de tensões fortes que existem nos acampamentos. Um exemplo disso foi o trabalho feito na EI Ernesto Che Guevara, com o tema gerador ‘lutas

¹⁸² Ver MST (2008 a); MST (2005 a); Rio Bonito do Iguaçu (2009); MST (2005 b); MST (2008 c); MST (2011 d).

¹⁸³ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 02/10/2011.

¹⁸⁴ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 05/07/2011.

populares’, que foi escolhido pela situação em que lá viviam, inclusive com confronto armado. Durante o trabalho, foram abordadas questões como o Massacre de Eldorado de Carajás, violência no campo, histórias das famílias e a partir disso realizaram atividades de produção de textos, resolução de problemas, desenhos, leituras de jornais e outras (MST, 2008 b).

Nas observações feitas nos acampamentos percebemos uma ‘intenção’ e um ‘discurso’ no sentido de consolidar a proposta de Paulo Freire, mas as escolas do Movimento são menos freireanas do que se diz no que se refere ao trabalho com os temas geradores. Concordamos com o depoimento que indica que a principal causa é a falta de conhecimento. Poucos elementos do trabalho com os temas geradores estão presentes e a transposição da proposta metodológica de Paulo Freire para a educação escolar trouxe alguns problemas: o ponto de partida é uma questão próxima e muitas vezes o trabalho se limita a conhecê-la de forma restrita, não contribuindo para a ampliação do conhecimento da realidade; nem sempre os temas escolhidos representam questões significativas da realidade; em geral há uma desarticulação entre os temas e desses com os conteúdos das disciplinas.

Para Freire (2005) o trabalho com o tema gerador suscitar uma forma crítica de pensar o mundo. Trabalhar nessa perspectiva é fazer um processo de descodificação da situação existencial. Para isso, deve-se iniciar da parte para o todo e do todo para a parte, do abstrato para o concreto e do concreto para o abstrato, buscando a compreensão da totalidade. Esse processo se dá, segundo o autor, da síntese, passando pela análise e chegando à síntese. É importante construir elementos que levem os sujeitos a realizar a síntese. Os temas, para o autor, não existem fora dos homens, mas em suas relações com o mundo e devem contribuir para superar as visões focalistas da realidade buscando a compreensão da mesma. Os temas devem se vincular nessa busca e não serem trabalhados isoladamente.

Freire (2005) entendia que era preciso conhecer para compreender e compreender para transformar, ou seja, “da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que se vai desvelando” (p. 118).

Outro objetivo do trabalho com os temas geradores era passar da consciência real para a consciência máxima possível, ou seja, para a consciência crítica. Na obra *Educação e Mudança* (publicada originalmente em espanhol, e depois em português, em 1981, quando Paulo Freire retornou do exílio), o autor apresentou as características da consciência crítica: anseio de profundidade na análise de problemas;

reconhece que a realidade é mutável; substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; procura verificar ou testar as descobertas; faz o possível para livrar-se de preconceitos; é intensamente inquieta; repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas; é indagadora, investiga, força, choca; ama o diálogo; face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos. (FREIRE, 1981).

Para se considerar que algo seja um tema gerador, Freire (2005) definiu pelo menos dois critérios: precisa ser algo ‘reconhecido’ pelos sujeitos e não estranho a eles e deve ser simples, mas oferecer possibilidades plurais de análise na sua descodificação, devem abrir “leque temático” (p. 127). Para ele, todo tema gerador tem uma codificação essencial e as codificações auxiliares. Freire sugeria que ao trabalhar com os temas geradores fossem feitas entrevistas com especialistas sobre o assunto para apresentar aos educandos e depois o trabalho fosse feito por meio de dramatizações, leitura e discussão de artigos de revistas, jornais, livros. Dava ênfase à problematização que se devia fazer dos materiais produzidos pela ‘imprensa’.

Nossas visitas às escolas itinerantes foram feitas entre 2011 e 2012, portanto, período em que estava sendo construída a Proposta dos Complexos de Estudo, como veremos adiante. Percebemos que o indicativo desse processo e da possibilidade de implantar a nova proposta, motivou, de certa forma, a redução do uso do trabalho com temas geradores e que, mesmo não estando pronta a nova proposta, alguns elementos dela foram sendo inseridos nas escolas. Paulo Freire contribuiu para construir a identidade da proposta pedagógica do MST, portanto, agregar novos elementos, não significa abandoná-lo, mas superá-lo por incorporação.

Isso fica explícito em vários depoimentos. Uma acompanhante de uma das escolas itinerantes, em depoimento¹⁸⁵, disse que o uso da proposta freireana se deu, principalmente, no sentido de exercitar o diálogo e no uso dos temas geradores e que isso impulsionou a caminhada para perceber onde estamos e os limites do processo de implementação dessa metodologia.

Roseli Caldart¹⁸⁶ diz que construir a proposta dos complexos de estudo não significa abandonar Paulo Freire e entende que a referência nele não se restringe ao tema gerador, considera esse entendimento um

¹⁸⁵ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 12/04/2012.

¹⁸⁶ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 23/08/2011.

equívoco. Considera ainda, que não está dada na proposição dos temas geradores (e mesmo das redes temáticas que o desdobram) um impedimento ou desconsideração da apropriação do conhecimento historicamente produzido (ou do estudo de conteúdos). Diz que as questões de fundo que levaram o MST a buscar outro caminho (para além da análise de determinadas práticas localizadas) se relacionam à concepção ou à teoria do conhecimento e à ausência de articulação das diferentes dimensões da formação pretendida (as matrizes da Pedagogia do Movimento não cabem na lógica do tema gerador, a não ser, talvez, como “soma” no conjunto do projeto educativo, mas não como lógica do próprio plano de estudos da escola). Freitas¹⁸⁷ entende que os ‘temas geradores’ podem ser incorporados e recolocados em outra perspectiva.

Foi a partir das necessidades concretas e reconhecendo a contribuição de Paulo Freire para construir o caminho e a identidade pedagógica, é que o Movimento continua a caminhar, buscando na experiência soviética do início do século XX, elementos que evidenciem outras dimensões da formação humana e que recoloque entre elas a dimensão da apropriação do conhecimento produzido social e historicamente.

Antes de explicitarmos como está sendo consolidado o processo de construção da proposta dos complexos, apresentamos o contexto histórico no qual, originalmente, a proposta foi construída, os elementos que a caracterizam e o processo de pesquisa, realizado por Freitas nos anos 1990, a partir do qual trouxe para o Brasil esses estudos e como isso chegou ao setor de educação do MST do Paraná.

No início do século XX, o mundo vivenciou a Revolução Russa¹⁸⁸, que foi um dos acontecimentos mais importantes do século XX. Foi consequência da derrubada do regime czarista (sustentado pelas camadas privilegiadas da nobreza, burguesia industrial e mercantil), que exercia poder absoluto pela ação de oposição organizada dos trabalhadores que levou à implantação de um sistema socialista. A Rússia anterior a 1917, pouco tinha de capitalista e menos ainda de desenvolvida. Com o avanço do processo de industrialização, a partir de 1890, cresceu o número de desempregados e proletários. No campo, os trabalhadores estavam revoltados, pois receberam terras insuficientes e as dívidas aumentavam. Esse processo se agravou com Nicolau II, que insistiu num governo centralizado levando as revoltas camponesas, por

¹⁸⁷ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 13/10/2011.

¹⁸⁸ Para aprofundar o entendimento sobre essa questão ver : Barros (1998); Carr (1981); Clark (2003); Gomes (2009); Marques (2000); Tragtenberg (2007).

exemplo, a um ponto crítico. Havia vários grupos propondo mudanças e um deles era dos bolcheviques, liderado por Lênin que defendiam revolução imediata, com a implantação da ditadura do proletariado. Várias greves de trabalhadores foram deflagradas e vários movimentos e revoltas aconteceram levando à tomada do poder, pelos bolcheviques, em outubro de 1917.

Segundo Freitas (2009), logo depois da Revolução Russa (1917), os revolucionários do campo educacional daquele país se organizaram para pensar um novo sistema educacional e para isso, em 1917, criaram o Comissariado Nacional da Educação (NarKomPros) que, em 1918, anunciou a criação de escolas experimentais, as Escolas-Comunas, que, de 1918 a 1925, tinham a tarefa de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho. Para isso, essas escolas, conforme o autor, agregaram experientes educadores. Entre elas estava aquela conduzida por Moisey Mikhailovich Pistrak¹⁸⁹. Foi criada também uma Comissão Estatal Científica para elaborar os novos programas. Depois de experimentadas, as novas propostas foram levadas para as escolas de massa, regulares, em 1924. Em 1918 o Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) publicou a *Deliberação sobre a escola única do trabalho*, que apresentava orientações para o trabalho nas escolas.

Houve dificuldades na experimentação feita nas Escolas-comuna. De acordo com Pistrak (2009), havia muita resistência da comunidade (o momento mais tenso foi quando na região, onde estava a escola-comuna dirigida por Pistrak, iniciou uma rebelião contra-revolucionária que provocou a devastação da aldeia mais próxima e o assassinato de alguns comunistas e os pais começaram a tirar as crianças da escola) e as condições eram bastante precárias. A Escola-comuna Narkompros ficava, inicialmente, na aldeia de Litvinovichi, província de Rogachevski, região de Gomes. Em 1919, foi transferida para Moscou. O objetivo da Escola-comuna era formar os estudantes para que se orientassem na vida social, tendo desenvolvido aptidões de lutadores e construtores do regime socialista; dar base científica para que a ligassem com a economia; desenvolver criatividade na arte, na ciência, na técnica.

¹⁸⁹ “Pistrak era doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista até 1924. Concluiu a Faculdade de Físico-Matemática na Universidade de Varsóvia, em 1914, na Polônia. De 1918 a 1931 trabalhou no Narkompros da União Soviética e, simultaneamente, dirigiu por cinco anos a Escola-Comuna Narkompros. [...] Pistrak foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição estalinista dos anos 1930; sua morte, por fuzilamento, ocorreu em 25 de dezembro de 1937”. (FREITAS, 2009, p. 17)

Podemos perceber que um elemento forte da proposta era a necessidade de posicionar a proposta no processo da luta de classes. A nova proposta exigiu a revisão de programas, métodos de estudo, material educativo e questões de formação.

Essa organização do programa de ensino em Complexos estava vinculada a quatro elementos bastante relevantes: o enfoque marxista, o ensino pelo e para o trabalho; a ligação com a atualidade e auto-organização dos estudantes. O enfoque marxista é anunciado por Pistrak (2009) várias vezes, como podemos ver nos fragmentos abaixo (PISTRAK, 2009):

O enfoque marxista para os fenômenos sociais da história, ciências econômicas, bases da técnica, elementos da organização do trabalho – tudo deve entrar na escola (p. 119);

[...] a elaboração das bases da visão de mundo marxista, sendo que esta elaboração não deve ser nem abstrata, nem dogmática, mas real, diríamos transformadora do mundo. [...] O marxismo nos dá não apenas a *análise* das relações sociais existentes, não apenas o método para análise da atualidade para esclarecer a essência dos fenômenos sociais e iluminação das suas ligações mútuas, mas também um método de *atuar* para *mudar* o existente em uma direção determinada, fundamentada pela análise. A escola, portanto, deve *formar* no marxismo, deve aspirar a isso para que o estudante sinta organicamente o método marxista e sua eficácia (p. 122)

Além disso, nós não temos (e não precisamos) uma disciplina específica de ‘alfabetização política’, porque toda ciência social constrói-se em base marxista e todos os aspectos sociais da vida de nossa escola estão fortemente ligados com o momento atual (p. 185).

Podemos perceber a definição clara do método proposto para a proposta e a sua vinculação com os objetivos sócio-políticos do novo regime da URSS. Isso explicita a relação de reciprocidade entre a escola e o contexto social no qual ela se insere.

O trabalho é outro elemento central na proposta e considerado sua base. “Ele entra na escola como elemento social-formativo, ou seja, une ao redor de si todo processo educativo-formativo” (PISTRAK, 2009, p. 132). A escola, segundo o autor, deveria ser colocada em ligação “com

o trabalho *social*, com a *produção real*” (p. 123). Havia uma preocupação de Pistrak no sentido de não restringir essa ligação apenas ao lado técnico do trabalho, por isso, a ênfase no aspecto social do mesmo. O autor relata que foi difícil levar isso para dentro da escola. No segundo período da escola (1919 a 1920), por exemplo, ficou definido que em sua base do trabalho deveria estar o estudo do trabalho humano e da sociedade; que o ponto de partida para esse estudo seria o trabalho industrial e o de economia rural; que esse estudo seria feito do ponto de vista da atualidade e que as crianças participariam diretamente do trabalho dos adultos. Mesmo com tudo isso bem definido, Pistrak afirma que “apenas uma parte insignificante do plano proposto foi concretizada de fato” (Idem, p. 134). Chama a atenção o fato de que a proposta procurava alternar o trabalho industrial e rural. As condições para fazê-lo não foram garantidas e isso provocou a criação de duas escolas diferentes: a industrial e a rural.

Havia na proposta um direcionamento diferente para os mais novos e para os mais velhos. Para os mais novos deveria ser feito o trabalho em oficinas dando a possibilidade de assimilar os princípios das máquinas mais simples, de familiarizar-se com a divisão do trabalho e com a tecnologia e obter hábitos técnicos básicos (artesanais). Havia preocupação com os esforços musculares como organizadores do físico e o do psíquico das crianças. Participavam de oficinas de marcenaria, costura e encadernação. Para os mais velhos o trabalho já deveria ser na grande empresa técnica e na fazenda soviética. Em geral isso acontecia quatro vezes na semana, durante 3 horas por dia, mas o acesso à fábrica e o relacionamento com os trabalhadores nem sempre era fácil. Na fazenda plantavam batatas, criavam cavalos, produziam leite e vegetais. Os grupos mais velhos também estudavam questões sobre economia (exportação de petróleo, extração de minerais, trabalho ferroviário e outros). Foi criado também, na Escola-comuna, o Comitê do Trabalho que ficou mais ligado ao autosserviço, controlando, distribuindo e organizando o trabalho no internato (PISTRAK, 2009). Os educandos não só participavam dos processos de trabalho, mas tinham que estudá-los, organizá-los, controlá-los e avaliá-los.

Segundo Pistrak (2009), as disciplinas também deveriam ser organizadas para estabelecer relações com o trabalho. Por exemplo, a Física e a Química poderiam se dedicar a estudar a produção têxtil, buscando entender os processos produtivos e mecânicos, a matéria-prima e outros. Havia na proposta educacional, no contexto do período

pós-revolução russa, a indicação da perspectiva de se educar para o trabalho socialmente necessário¹⁹⁰. Este conceito foi, na época, trabalhado por Shulgin (1930) que o entendia como o trabalho realizado para o bem comum e considerava-o questão central. O autor tinha clareza que, na época, não existiam as condições para realizar o trabalho educativo na base do trabalho socialmente necessário, mas que era preciso introduzir algumas práticas do mesmo, buscando, principalmente, superar a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual.

Um terceiro aspecto da proposta é a ligação com a atualidade, ou seja, os conteúdos devem ser estudados no sentido de proporcionar o conhecimento das últimas conquistas da ciência e da técnica e considerando o educando parte da atualidade (FREITAS, 2009). Para isso, faz-se necessário, segundo Pistrak (2003), rever o objeto do ensino tradicional, modificar as disciplinas e até abandonar alguma, rever o método de estudo em cada disciplina, superar a atitude contemplativa frente às ciências naturais. Além de estudar a atualidade, segundo o autor, é preciso “se deixar impregnar por ela” (idem, p. 34).

O quarto elemento da proposta era a auto-organização dos estudantes que deveria ser orientada a partir de uma tarefa que exigisse aplicação de trabalho. Uma das questões que exigiu auto-organização foi o autosserviço (limpeza do prédio, trabalho na cozinha, na cantina, na sauna, na lavanderia, na biblioteca e outros), mas isso não era suficiente. Segundo Pistrak (2009), a escola deveria passar para as mãos dos educandos o maior número possível de tarefas que exigissem “iniciativa, domínio de si, organização e criatividade” (p. 128). Os educadores deveriam orientar, mas não tutelar os educandos exageradamente. O objetivo da auto-organização, conforme salienta o autor, era fazer com que os mesmos se sentissem sujeitos no processo de construção da escola; desenvolvessem habilidades para o trabalho coletivo, para realizar organizadamente as tarefas e de criatividade organizacional; aprendessem a não se subordinar passivamente ao regime. Outro aspecto

¹⁹⁰ No *Seminário sobre formas de organização do plano de estudos da escola e o debate da educação politécnica e a agricultura camponesa*, realizado em Veranópolis, no Iterra, de 15 a 17 de novembro 2012. com representantes de vários estados, das escolas vinculadas ao MST, a discussão sobre trabalho socialmente necessário foi retomada e serviu de base para a reflexão sobre educação politécnica. Isso expressa o entendimento do trabalho na esfera da necessidade, como possível, mas sem perder de vista a esfera da liberdade, como necessária.

era promover a aproximação da escola com outras instituições para familiarizar os educados com outras formas de organização.

Ligada a esse aspecto havia a questão da auto-direção. Apesar das dificuldades, alguns exercícios foram feitos. Os assuntos foram divididos em três seções: social (horários, grupos de trabalho, formação social, descanso e outros), científica (tarefas em grupos, círculos, excursão, estudos individuais e outros) e econômica (meios financeiros, prédio, inventário, consertos e outros). Para responder a essas questões havia o Comitê organizacional composto de crianças e adultos. A auto-direção foi trabalhada no sentido de construir a responsabilidade individual em processos de trabalho coletivo e de aquisição de hábitos organizacionais (PISTRAK, 2009).

A experiência da Escola-comuna foi realizada a partir da organização do programa de ensino segundo complexos. Pistrak não considerava os complexos uma metodologia, mas uma forma “*de organização do programa de ensino*” (PISTRAK, 2003, p. 131) e indicava quatro questões de ordem prática a serem analisadas nessa forma de organização:

a) *seleção dos temas dos complexos*: o autor afirma que para escolhermos os temas dos complexos devemos considerar, não os interesses imediatos de grupos, mas fenômenos de grande importância e de alto valor para a compreensão da realidade. Os critérios para defini-los devem ser procurados no plano social. Vários podem ser os temas, mas, segundo Pistrak (2003), é importante manter a relação entre eles para que formem elos de uma corrente que conduzam à compreensão da realidade.

b) *como estudar cada tema*: para Pistrak (2003), podemos tratar o complexo como assunto delimitado ou como um assunto principal que desencadeia múltiplas relações; como fenômeno que se enraíza na vida social. O autor apresenta o exemplo do complexo ‘o homem’. Para trabalhá-lo, podemos analisar o aspecto biológico, mas também a dimensão do trabalho, colocando o problema do trabalho livre e dependente, da exploração, da saúde e outros. Essas questões levariam a outras, portanto, a outros complexos. A partir disso, iremos realizando generalizações que serão cada vez mais amplas e complexas. O estudo dos complexos deve ser feito a partir do método dialético, ou seja, “deve mostrar as *relações recíprocas* existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros” (PISTRAK, 2003, p. 134).

c) *organização do ensino segundo o sistema dos complexos*: sobre essa questão, o autor afirma que é mais fácil realizar essa forma de

organização em turmas que tem um único educador. Também nos faz pensar sobre o tempo de duração de cada complexo e indica que deve variar de acordo com a idade dos educandos, pois, dependendo da idade, apresentam dificuldade em fixar a atenção por muito tempo no mesmo tema. Assim, quanto mais adultos forem os(as) educandos(as), mais podemos ampliar os temas e a duração dos complexos. Outro aspecto é entender que o complexo não é uma concentração, segundo Pistrak (2003), de todas as disciplinas em todos os momentos. Não podemos artificializar a relação da disciplina com o tema proposto. É preciso planejar bem como cada disciplina se relacionará ao tema. Os educadores envolvidos devem analisar as características de cada complexo e definir as tarefas de cada disciplina, elaborando assim um plano de trabalho mais ou menos detalhado. Esse plano deve ser discutido pelo conjunto dos(as) educadores(as), construindo assim um plano geral de trabalho. Perceba-se que estamos dizendo que nem sempre conseguiremos envolver todas as disciplinas na organização por complexos e que a proposta de Pistrak não propõe o abandono da disciplina em si. Também propõe que, além de nos preocuparmos em planejar, não esqueçamos de uma faceta importante desse planejamento que é a avaliação, que ele chama de ‘balanço periódico na prática do trabalho do complexo’ (PISTRAK, 2003, p. 149).

d) organização do trabalho dos(as) educandos(as) no sistema do complexo: Pistrak (2003) aponta para a necessidade de levar os educandos a compreender o que são os complexos e a forma de trabalhá-los. Se o educando não compreender que o conhecimento é uma totalidade e que cada disciplina analisa uma parte e, ainda, que todas se relacionam, seu aprendizado pode não passar do nível sincrético.

A busca pela experiência soviética para orientar a reformulação curricular do MST no Paraná, não é fato recente. Roseli Caldart¹⁹¹ conta que, ao final dos anos 1980, quando se iniciou a constituição de uma equipe de educação (que mais tarde passou a constituir o Coletivo Nacional de Educação do MST), ela, junto com outras pessoas, foram chamadas a contribuir para construir a proposta de educação do Movimento. Já acontecia naquela época um processo educativo no Movimento, objetivando a formação dos militantes e era uma prática buscar referências em outras experiências feitas por movimentos sociais e sindicatos. Não foi diferente, segundo ela, quando se pensou na educação escolar. Mas houve dificuldades de se encontrar essa referência, uma vez que os movimentos sociais estudados não tinham

¹⁹¹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 30/03/2012.

incluído em sua agenda a organização ou a discussão de uma proposta escolar. Caldart havia estudado Pistrak na graduação, lendo a obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, que recém havia sido publicada no Brasil e que, de certa forma, dava respostas a algumas necessidades do Movimento naquele momento. Houve um encantamento do grupo pelo autor, pois, trazia a ideia de que a escola e a vida estavam interligadas, sobre auto-organização dos estudantes e o trabalho.

O objetivo era construir uma proposta de educação escolar que contribuísse para a luta. Fizeram, então, vários encontros para estudar o autor, mas houve problemas: não havia muitos materiais publicados, não conseguiam perceber com clareza a proposta e precisavam de uma resposta rápida, pois haviam questões práticas a serem resolvidas. No grupo estavam educadores que haviam estudado Paulo Freire em seus cursos de graduação ou em cursos de formação ligados à igreja católica. O trabalho com temas geradores, que também tinha essa preocupação em ligar a escola com a vida, foi naquele momento considerado mais próximo e mais fácil de compreender do que os complexos de estudo de Pistrak. Nos documentos produzidos, então, no início dos anos 1990, a ênfase ficou nos temas geradores. Percebeu-se em experiências realizadas a dificuldade de articular o diálogo sobre as questões da realidade com o estudo dos conteúdos escolares, e a apropriação do conhecimento científico necessário à compreensão das próprias questões tratadas. Às vezes se tinha a impressão que mais se conversava sobre a realidade do que efetivamente a estudava e isso preocupava. Conforme Caldart, mesmo com a decisão de se adotar o trabalho com os temas geradores, foram incorporados elementos de Pistrak, especialmente suas reflexões sobre a relação entre escola e trabalho e sobre a auto-organização dos estudantes.

Nos anos 1980, o professor Luiz Carlos de Freitas também pesquisava sobre Pistrak. Conta ele¹⁹² que o processo de pesquisa sobre a pedagogia soviética começou nos anos 1985-1987 e teve relação com as discussões da década de 1980 sobre a construção de uma pedagogia que tivesse relação com o marxismo e com o socialismo. Isso remetia ao país que mais tinha avançado nessa perspectiva, a URSS, mas era difícil acessar os documentos e registros em russo. Tinha Cuba, mas era importante acessar a matriz. Mais ou menos em 1987, Freitas começou a estudar russo. Outra questão era convencer as agências financiadoras a liberar bolsa para ir à URSS. Em 1995, o professor foi para URSS e seu primeiro objetivo era buscar registros sobre Pistrak e Makarenko (deste

¹⁹² Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 13/10/2011.

último não encontrou materiais). Nos seis meses que lá ficou, estudou russo, fez acordo com o pessoal da biblioteca onde estavam os documentos da experiência russa para poder acessar os materiais que estavam no subsolo (trabalho árduo, uma vez que o local era tão baixo que não permitia ficar em pé), xerocava os materiais e ia mandando para o Brasil. Os materiais estavam em estado ruim de conservação (materiais de 1918 a 1931 mais ou menos¹⁹³). Localizou o documento Escola comuna que era o relatório que Pistrak fez sobre a proposta. Desse relatório, Pistrak tirou elementos para escrever *Fundamentos da Escola do Trabalho*.

Nos anos 2000, Caldart conheceu Freitas numa banca de defesa de tese e ficou sabendo de sua pesquisa sobre a proposta soviética e convidou-o para discutir sobre isso nos cursos de formação docente do Iterra (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), em Veranópolis/RS. Assim, o Coletivo de Educação do MST teve acesso à obra Escola Comuna, introduzida e traduzida por Freitas e publicada pela Editora Expressão Popular, em 2009.

Freitas¹⁹⁴ diz que ficou encantado com o que viu no Instituto, pois lá, alguns elementos da pedagogia soviética já estavam sendo experimentados. Segundo ele, as escolas itinerantes têm potencialidade para experimentar o processo interrompido na URSS, no entanto, sendo recriado, reinterpretado. Entende ele que, em outras escolas, as coisas são mais engessadas e seria difícil avançar com a proposta.

Assim, de acordo com Caldart, o MST está retomando questões que estavam presentes nos anos 1980, mas não eram tão claras, pois os aprendizados que se tem na luta fazem retomar para avançar, aspectos que pareciam ser separados, vão sendo reunidos, ou seja, os estudos sobre Pistrak e a proposta dos complexos, iniciados nos anos 1980, foram retomados em 2010.

O MST vive atualmente, no Paraná, um momento de transição¹⁹⁵ em relação à sua proposta pedagógica. Por muito tempo a referência principal foi a metodologia dos ‘temas geradores’ proposta por Paulo Freire. Em 2009, em vários encontros, representantes do MST, de Universidades e do setor de Educação do Paraná reuniram-se para

¹⁹³ Freitas fez esse recorte de tempo porque considera que houve uma ruptura, um retrocesso no período de Stalin.

¹⁹⁴ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 13/10/2011.

¹⁹⁵ O relato do processo da construção da proposta dos Complexos de Estudo foi feito, principalmente a partir do arquivo da memória dos encontros realizados pelo Coletivo Estadual de Educação do MST, no Paraná.

registrar algumas experiências do Movimento, tanto do Paraná como de outros estados. E isso foi feito num processo de construção de quatro cadernos. Os três primeiros eram o registro das experiências das escolas e a publicação de artigos de pesquisadores que tratavam de discussões sobre as escolas itinerantes e os acampamentos e o próprio Movimento. O outro caderno, que ainda se encontra na SEED para publicação (parado lá há mais de um ano) apresenta orientações pedagógicas aos educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após o término da construção desses quatro cadernos, iniciou-se a construção do quinto caderno que visava justamente apresentar orientações pedagógicas para os educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Quando o trabalho foi iniciado algumas questões vieram à tona, especialmente no que se referia aos temas geradores. O trabalho com a produção desse caderno foi suspenso e iniciou-se uma grande discussão sobre os pressupostos da proposta pedagógica. Na análise do caderno para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental já havia um diálogo com Roseli Salete Caldart e Luiz Carlos de Freitas que passaram, em 2010, a assessorar o grupo que iria construir a proposta dos complexos para as escolas itinerantes do Paraná.

Como nos trabalhos de planejamento feito nas EI, já no período anterior a 2010, percebeu-se que faltava referência em relação aos conteúdos que deveriam ser garantidos em cada ano, iniciou-se um processo de construção de listas de conteúdos (o ponto de partida foram as Diretrizes Curriculares que a Secretaria de Estado da Educação/PR estava acabando de construir). Isso serviu de matéria-prima inicial para a construção da nova proposta e potencializou o trabalho dos conteúdos nas escolas. Houve dificuldade para se construir essas listas, pois os próprios educadores que atuavam nas escolas tinham dificuldade para definir os conteúdos por ano. Assim, foram envolvidos vários especialistas de diferentes disciplinas e vários currículos foram consultados, provocando várias modificações em relação às Diretrizes da SEED/PR.

Num primeiro momento houve financiamento do governo para esse trabalho, depois o Movimento precisou contar com trabalho voluntário e financiamento próprio para continuá-lo. Em 2010 (maio e outubro) e 2011 (junho, agosto, outubro e novembro) houve seis encontros para a construção da Proposta dos Complexos de Estudo (o último só da coordenação). A assessoria principal foi dada por Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP) e Roseli Salete Caldart (Itterra/MST). Muitos momentos desses encontros foram de estudo com Freitas para

que o grupo compreendesse a proposta dos complexos. Logo no início dos trabalhos, Freitas indicou que a experimentação com os Complexos de Estudo não representava a transposição da experiência russa, mas que ela seria ponto de partida. Vários ajustes foram feitos no processo de construção do Plano de Estudos a partir da auto-crítica de Pistrak e de reflexões feitas pelo coletivo que trabalhou nesse processo.

Além disso, Freitas indicou que não havia incompatibilidade entre a proposta dos Complexos e dos Ciclos de Formação Humana. Foram definidos três níveis para a elaboração da proposta: do sistema (define o currículo e as ligações gerais com a vida e a abordagem metodológica geral), do coletivo escolar (que lidera a adequação das decisões tomadas ao nível do sistema ao entorno da escola, concreta) e de preparação do magistério (que precisa conhecer todo o sistema de produção dos complexos para poder aplicá-lo)¹⁹⁶. No começo havia uma discussão sobre quais escolas participariam da experimentação e logo foi decidido que seriam escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

¹⁹⁶ Informações fornecidas por Freitas em encontro com o grupo de sistematização, apresentado em slides no dia 06/10/2010, em Curitiba.

Figura 21 – Luiz Carlos de Freitas (com parte do grupo de sistematização) e Roseli Salete Caldart (ao fundo, perto da janela) orientando os trabalhos para Construção dos Complexos de Estudo, em Curitiba



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

No início foram definidos, então, os conteúdos e foram feitos os inventários de algumas escolas itinerantes que traziam dados sobre a escola e seu entorno, para construir o que foi chamado de ‘coluna da vida’, ou seja, havia necessidade de explicitar a materialidade presente no contexto onde as escolas estavam inseridas. Para a organização desse inventário foram definidos alguns aspectos a serem observados e registrados: aspectos da natureza do entorno da escola; tipos de trabalho produtivo existentes no entorno da escola; cultura local (expressões, produções, influências e outros); lutas sociais existentes e formas organizativas dos trabalhadores; organização da escola (formas ou processos de gestão em que os estudantes estão ou poderiam estar envolvidos, experiência de auto-organização dos estudantes, tipos de trabalho em que os estudantes estão ou poderiam estar envolvidos, quem são os educandos, etapa da educação básica envolvida, série ou ciclo ou etapa, características: faixa etária, vínculos familiares e sociais, inventário inicial sobre a visão de mundo que têm: pelas atitudes, opiniões que expressam, em que atividades da comunidade costumam se

envolver, participação em lutas sociais e no trabalho local); inventário dos conteúdos escolares (que conteúdos vêm sendo trabalhados/ensinados nessa escola, na série ou ciclo ou etapa); que referências orientam a escolha dos conteúdos; em que forma os conteúdos têm sido trabalhados: por disciplina, por área, com alguma forma de integração (MST, 2011 a). A construção dos inventários teve por objetivo obter um conhecimento detalhado sobre a materialidade que envolve as escolas itinerantes.

A coluna da vida ficou definida, a princípio, com os seguintes elementos:

- **lutas** (pela terra/ reforma agrária popular; pela educação; pela saúde; acesso e permanência na terra; agroecologia; gênero; luta pela cidadania
- título de eleitor, bloco de produtor, endereço, RG, luta pela organização);
- **formas de organização no Assentamento/Acampamento** - núcleos de base; setores; coordenação; direção; brigada; associação; grupo de Jovens/Adolescentes; grupo de Mulheres; assembleia;
- **formas de organização da escola** - coordenação da escola do acampamento; APMF/ Conselho Escolar; coletivo de educadores - grupo de estudo; núcleos de base dos educandos; grêmios estudantil; Conselho de Classe participativo; equipes de trabalho; reunião de pais/ assembleia; coordenação de turmas dos educandos;
- **vida/trabalho** - produção familiar - subsistência e comercialização, plantio e colheitas, produção leiteira, criação de animais; autosserviço - trabalho doméstico, organização do espaço escolar, embelezamento, cuidado das crianças, proteção de fontes, plantio de árvores, guarda no acampamento; Empreitada; Venda da força de trabalho – colheitas, pedreiro, pintor; mutirões; oficina; horta; cooperativas do agronegócio; indústria; agentes de saúde.

Posteriormente, os aspectos levantados foram agrupados. Também foi iniciada a elaboração do que se chamou de ‘objetivos formativos’ e ‘objetivos de ensino’. Quando isso foi anunciado gerou uma discussão, pois, aparentemente criou-se a ideia de que objetivos de ensino e formativos estavam separados e estaria de volta a velha dicotomia entre formação e instrução. Freitas indicou que essa separação seria feita apenas por questões didáticas, mas que a compreensão é de interdependência dos mesmos, porém, indicando que a especificidade dos mesmos era diferente.

Os objetivos gerais, correspondem aos objetivos de formação (que também podem ser

especificados para determinado período ou ciclo de formação) e os objetivos específicos correspondem aos objetivos de ensino, usualmente vinculados a disciplinas. Neste texto, até que a prática nos contrarie, vamos manter esta divisão apenas com finalidade didática e com o cuidado de que ao nos preocuparmos com os objetivos da formação, não terminemos fazendo o caminho inverso, subsumindo os objetivos específicos aos formativos, em detrimento da aprendizagem do conhecimento. Mas, vamos ficar com as últimas denominações distinguindo entre objetivos de formação e objetivos de ensino.

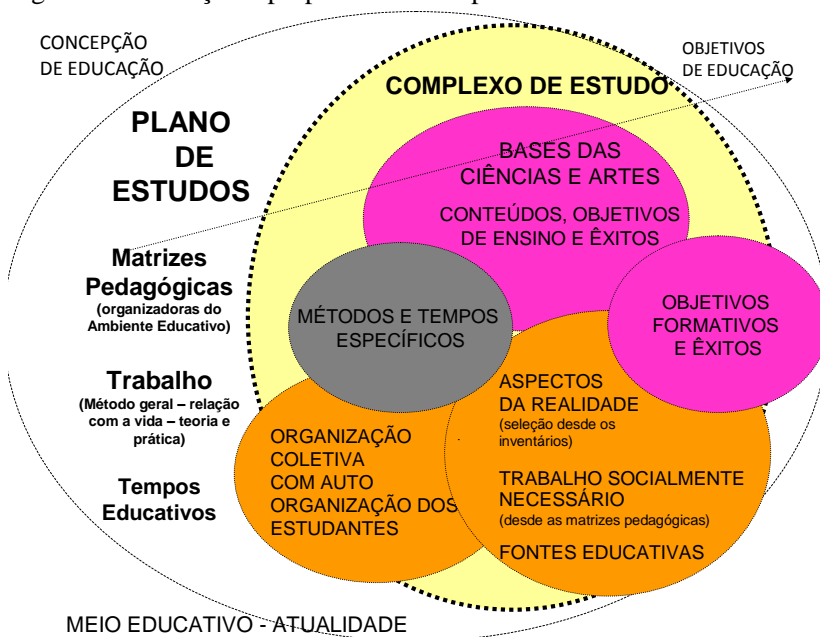
Os objetivos de formação pautam não somente a ação da escola e não se restringem à escola, mas sim são produto da articulação da escola com a vida. A escola, neste caso, é parceira da vida. Várias são as instituições sociais que atuam na formação dos educandos. Em compensação, os objetivos de ensino, embora ancorados na vida, são uma especificidade da escola – pelo menos em nosso momento histórico. Seria difícil imaginar como determinadas habilidades pudessem ser desenvolvidas na juventude de maneira dispersa e informal, sem o concurso da escola (FREITAS, 2011, p. 3).

Quando o grupo já tinha os conteúdos, os inventários, a ‘coluna da vida’ e os objetivos formativos e de ensino foi feito um ensaio¹⁹⁷ para articulá-los e explicitar a partir daí categorias da realidade, que seriam indicativos de possíveis complexos de estudo. A princípio foram feitas relações com três grupos de questões, referentes a trabalho, lutas/contradições e formas de organização. O item que representaria as fontes educativas não foi trabalhado e, posteriormente, decidiu-se que talvez elas pudessem aparecer no indicativo da metodologia, no documento no qual se apresentaria a proposta. Nesse primeiro ensaio, várias reflexões foram feitas: sobre os critérios utilizados para estabelecer as relações entre conteúdos e questões da vida; sobre como os objetivos formativos se relacionam com tudo; sobre a necessidade de aprofundar as reflexões e o estudo.

¹⁹⁷ Paralelamente ao processo feito pelo grupo no Paraná, vários exercícios foram feitos para buscar avanços na construção da proposta (no Iterra, na UnB, na UFSC e outros).

Freitas organizou um esboço, que foi posteriormente complementado por Roseli Caldart, apresentando os elementos que estariam presentes em cada Complexo de Estudo.

Figura 22 – Esboço da proposta dos Complexos de Estudo



Fonte: MST, 2012 b

O esboço pode ser assim entendido:

A unidade básica do plano de estudo é o complexo. [...] Para definir o complexo é preciso definir uma concepção de educação e os objetivos. O processo educativo acontecerá num meio (atualidade, contradições, rede de agências formadoras). Uma das categorias que definem o complexo é o trabalho, que está na vida. Podemos considerar o trabalho a ação criadora do homem. Outra preocupação é com o conhecimento, portanto as bases das ciências e artes (produzidas por meio do trabalho) devem estar presentes no complexo. Existem diferentes maneiras de trabalhar com essas bases, ou seja, temos métodos de ensino específicos que também fazem parte do

complexo. Precisamos ainda considerar na mudança da forma a auto-direção e organização da vida individual e coletiva. Isso representa abrir espaços na escola para exercitar a capacidade individual e coletiva de auto-organização. É preciso rever os processos de gestão dentro e fora da escola e esses processos devem ser colocados em pauta nos inventários (MST, 2011 a, p. 38)

Percebemos no esboço que representa o conjunto dos elementos do Plano de Estudos, uma parte comum e outra diferenciada. A parte comum é composta da concepção e objetivos da educação, do meio educativo, das matrizes formativas/pedagógicas, do trabalho como método geral e dos tempos educativos. A parte diferenciada são os complexos de estudo que são unidades curriculares multifacetadas, que tem uma prática social embutida em sua definição e que é palco, portanto, de exercitação teórico-prática (MST, 2012 b). Cada uma dessas unidades curriculares traz elementos de diferentes disciplinas, portanto, a proposta preserva a especificidade do campo de estudo das mesmas, porém propõe uma metodologia para romper com a fragmentação do conhecimento, a partir da compreensão da realidade.

Em 2010, o governo financiou parte das despesas para a realização dos trabalhos necessários para se construir a proposta dos complexos. Quando ocorreu a troca de governo no Paraná (Roberto Requião de Mello e Silva, do PMDB, sai e entra Carlos Alberto Richa, do PSDB, em 2011) houve por parte do grupo que estava construindo a proposta uma grande preocupação, pois já no começo do governo houve o desmonte da equipe que coordenava a Educação do Campo na SEED/PR. Mesmo assim, sem financiamento do governo, os trabalhos continuaram, com dificuldades. O Movimento financiou parte das despesas e contou com a colaboração da APP/Sindicato e de Universidades para dar conta do restante das mesmas.

Outra preocupação era definir os elementos da matriz formativa¹⁹⁸ que daria sustentação à proposta. A matriz central seria as relações entre escola e vida, materializada por meio das matrizes do trabalho, da cultura, das lutas sociais, da organização coletiva e da história. Buscou-se no que já havia sido produzido pelo Movimento as bases para isso. Havia, ainda, uma discussão forte sobre o conteúdo e a forma da escola. Freitas se posicionou lembrando que, em outras

¹⁹⁸ O texto final explicitando a matriz formativa faz parte do documento que apresenta a proposta dos Complexos de Estudo (2013).

propostas, a ênfase estava nos conteúdos disciplinares e secundariamente nas questões de forma da escola e de método e que seria necessário ampliar essas preocupações e enfatizar a importância da mudança também da forma da escola, pois entende que a forma aprisiona o conteúdo.

No encontro de junho de 2011, Freitas fez reflexões importantes sobre o significado do processo de construção dessa nova proposta, que ficaram registradas na memória dos encontros e que, de certa forma, sintetizam questões que precisavam estar bem definidas naquele momento para dar continuidade aos trabalhos:

Freitas iniciou afirmando que o que estamos fazendo é uma ação prática. É no âmbito da prática que se define a teoria. Temos condições de interferir na prática e formular a teoria. O desafio está posto no interior desse processo de construção teórico-prática. É a prática que indicará a melhor proposição. Nosso trabalho é justamente a contraposição a essa forma escolar, pois a atual forma escolar vai contra a possibilidade de consolidar a matriz formativa proposta nesse processo. A questão é pensar se esse é o momento de alterar a forma escolar. Será que teríamos que esperar a mudança da sociedade para propor mudanças na forma escolar? Poderíamos pensar em duas possibilidades, a educação como tática e como estratégia. Precisamos ter flexibilidade na tática e clareza na estratégia. Não podemos transformar a estratégia em tática. A matriz formativa da escola capitalista é basicamente cognitiva. Precisamos construir uma matriz alargada, omnilateral. A forma trava o conteúdo. A estratégia é o horizonte, é a definição de onde queremos chegar. Nossa tarefa é recolocar o futuro em cena, criar perspectiva de futuro.

O trabalho que vem sendo realizado é acúmulo de um movimento coletivo, sem dono, sem autor. [...] O que nos guia é o processo de superação por preservação, a construção do novo a partir do velho. Superar não é eliminar. Por exemplo, quando nos propomos a mudar a forma da escola, não significa que precisamos jogar tudo fora. É preciso ressignificar alguns elementos que podem

ser trazidos para a nova forma da escola. [...] Complexo é uma porção da realidade, significa complexidade. Complexidade da vida, da realidade. A nova forma escolar deve nos levar à compreensão da complexidade da vida e nenhuma disciplina dá conta disso sozinha, portanto é uma tarefa interdisciplinar, pois a realidade é interdisciplinar. Cada disciplina dará sua contribuição para compreender essa porção da realidade. Nem tudo que ensinarei tem relação imediata com a prática. Não posso correr o risco de perder a possibilidade de elaboração das teorias mais avançadas. O materialismo histórico dialético é uma teoria do conhecimento que referencia essa experimentação. (MST, 2011 a)

Vários ensaios foram feitos até se chegar a uma primeira versão do documento que apresentaria a proposta, discutida e avaliada em março de 2011. Se num primeiro momento as relações foram feitas entre conteúdos e questões da realidade, no momento posterior isso foi feito com os objetivos de ensino e formativos. Os objetivos de ensino foram separados por semestre, assim os Complexos também foram definidos para o semestre, tendo o tempo de duração condicionado ao tempo necessário para concretizar os objetivos que o definiam, que é diferenciado para cada disciplina que compõe o complexo. Um dos problemas que surgiu naquele momento foi a impossibilidade de conectar alguns objetivos com as questões da vida, especialmente nas disciplinas de Educação Física e Arte, que foram retomados, posteriormente.

Quando os grupos definiram, afinal, as relações entre os objetivos e as questões da realidade, indicou-se a necessidade de também se definir os pré-requisitos, os êxitos e as justificativas para as relações feitas, para tornar a apresentação da proposta mais consistente e bem definida.

No início de 2012, decidiu-se adiar a experimentação para 2013, pois, os trabalhos ainda não estavam concluídos e amadurecidos suficientemente para ir às escolas. Nesse mesmo ano foram feitas reuniões para organizar o documento que apresentava a proposta e foram iniciados os trabalhos com o Ensino Médio. Apesar da experimentação da proposta iniciar-se em 2013, de 2010 a 2012, alguns elementos da mesma foram inseridos nas escolas: objetivos formativos, revisão dos conteúdos e a relação dos conteúdos com a realidade.

No processo de construção da proposta, o trabalho se deu, às vezes de forma individual, em pequenos grupos, em grupos maiores e tudo era submetido à discussão do grupo completo, recebendo sempre muitas contribuições. Parte do trabalho foi realizado presencialmente e parte, individualmente ou em pequenos grupos, com comunicação a distância e avaliação posterior pelo grupo completo ou pelo grupo de sistematização. Uma das questões que dificultou o trabalho foi a rotatividade das pessoas que compuseram o grupo de trabalho para a construção da proposta. Essa rotatividade se deu por questões financeiras que impossibilitou alguns a continuarem no processo; por falta de compromisso e pelo acúmulo de tarefas de alguns. A sistematização da proposta num Plano de Estudos culminou na elaboração de uma versão preliminar, em dezembro de 2012.

Após o processo de sistematização do Plano de Estudos, foram realizados três encontros (um em Laranjeiras do Sul, outro em Rio Bonito do Iguçu, em 2012; e outro em Lerroville, no início de 2013) com os educadores das escolas itinerantes para discutir a proposta, sanar dúvidas e construir instrumentos para o planejamento.

Esse foi um processo de muitos limites e que apresentou muitas dificuldades, dentre elas:

- O financiamento parcial por parte do governo. Para resolver o problema, alguns fizeram auto-financiamento, outras despesas foram pagas pelo Movimento, sindicatos e isso provocou a redução do número de pessoas que participaram e contribuiu, inclusive, para que o processo ficasse marcado pela dicotomia entre quem planeja e quem executa.

- A mudança dos especialistas que contribuíram para construir a proposta, durante o processo causou rupturas e descontinuidades;

- A centralidade de todo processo em uma única pessoa que detinha o conhecimento maior da proposta (Freitas) e o domínio restrito ou nenhum domínio sobre a questão por parte de quase todos os envolvidos, isso provocou insegurança, desconforto e até uma certa decepção por parte de alguns que tinham expectativas elevadas sobre o resultado. Apesar dessa constatação, podemos, com certeza, afirmar que houve um processo coletivo intenso na produção das bases da proposta.

- A dificuldade de reproduzir recriando a proposta da União soviética com poucos materiais que apresentassem o registro da experiência que lá se desenvolveu.

- Houve dificuldades para se articular os conteúdos de arte e de educação física às categorias da realidade. Isso levou a alguns questionamentos: as categorias da realidade foram adequadamente escolhidas? Os inventários feitos para explicitar essas categorias foram

bem feitos ou suficientemente explorados ao se fazer a síntese dos mesmos? Os conteúdos definidos para as disciplinas são relevantes no processo de conhecimento da realidade ou tem outra função no processo de formação dos sujeitos? No que os conteúdos dessas disciplinas que não se conectaram com as categorias da realidade se conectariam? A conexão desses conteúdos se daria diretamente com as fontes educativas presentes no meio?

Caldart¹⁹⁹ acrescenta a essas, outras duas dificuldades: as condições de trabalho do grupo que prolongaram demais o processo, dando uma falsa noção do tempo necessário para fazê-lo e implicando em descontinuidade: cada encontro requeria um esforço para retomar os trabalhos; a participação de especialistas que não eram das escolas itinerantes, talvez possa causar dificuldades na implementação da proposta, pois considera que seria diferente se os docentes das escolas envolvidas tivessem participado dessa fase de planejamento, o que já se configuraria como uma formação em processo.

Freitas ao avaliar os trabalhos²⁰⁰ aponta como dificuldade ter que conseguir colocar em relação todas as frentes de trabalho exigidas pelo processo. Apesar de ser um grupo grande, segundo ele, o fato é que havia muitas atividades que estavam interrelacionadas, não havia como estabelecer método linear, era difícil visualizar o final. Havia uma exigência de reavaliação constante do que estava sendo feito. A outra dificuldade, segundo ele, era manter durante o processo a teoria do conhecimento, no caso, o materialismo histórico dialético, que era a teoria que sustentava Krupskaya, Lenin, Shulgin, Pistrak na experiência educacional soviética.

Durante o processo de construção da proposta, foram feitas intensas reflexões sobre vários aspectos. A implantação da proposta será complexa e envolverá a reorganização de vários processos no interior e no entorno da escola: antes de tudo, será necessário um intenso processo de formação continuada dos educadores que estarão envolvidos na implementação da proposta; como abrange vários aspectos da vida da comunidade, necessitará do envolvimento de todos os setores do acampamento na escola; como se definiu uma interdependência das disciplinas em cada complexo, haverá necessidade de potencializar o processo de planejamento coletivo; como serão realizados vários complexos em cada semestre e como o tempo de ligação das disciplinas a eles é variável será indispensável a realização, no final do semestre, de

¹⁹⁹ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 30/03/2012.

²⁰⁰ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 13/10/2011.

um momento de síntese dos complexos que contribuirá para suprir possíveis falhas na articulação das disciplinas e para construir o conhecimento da realidade na perspectiva da totalidade; organização dos tempos e espaços em outra lógica, com a descentralização da sala de aula, pois ela não dá conta do trabalho necessário para conhecer a realidade; mudança no processo de gestão - Pistrak sugeria a realização permanente de assembleia, superando a forma meramente representativa, portanto, com participação direta; superar a separação entre trabalho intelectual e manual (entre teoria e prática); retomada do autosserviço com mais intencionalidade; desafio de organizar a escola em tempo integral com matriz formativa alargada, com formação integral (isso traria problemas, pois as crianças também estão envolvidas na produção familiar).

A realização desse processo para posterior experimentação não é algo pequeno, pois representa um momento de revisão na área de currículo que não tem sido um exercício muito comum. Parece-nos, principalmente, que dos anos 1980 pra cá, os grupos que se dedicavam a construir contra-propostas, propostas de esquerda, guardaram seus velhos referenciais, ocuparam-se em disputar o domínio de espaços acadêmicos e passaram, em alguns casos, a contribuir pouco com o trabalho efetivo a ser realizado nas escolas. Esse movimento que o MST articula representa, pois, a retomada daquilo que provocava, em décadas anteriores, muita empolgação. Construir uma proposta curricular própria é um exercício de autogestão que exige tomada de consciência de onde se está, de organização, de reorganização das ações e de estudo permanente. Segundo Novaes (2011, p. 167), “a autogestão é a magnífica escola. É nos processos que tendem a ser autogestionários que a classe trabalhadora enfrenta verdadeiros desafios: desnaturalizar a separação eterna entre dirigentes e dirigidos, entre concepção e execução”.

Os elementos aqui apresentados revelam uma fase da construção e implementação da proposta dos Complexos de estudo. Cabem, na sequência, pesquisas para acompanhar e analisar os próximos passos, especialmente, a materialização da proposta nas escolas.

Inúmeras pesquisas já foram feitas sobre a proposta educacional do MST ou parte dela e a maioria delas, como esta, se dedicaram a analisar sua materialização em diferentes estados brasileiros (exemplos disso são os trabalhos feitos por CAMINI, 1998, Rio Grande do Sul; TITTON, 2006, Bahia; PIZZETA, 1999, Espírito Santo; QUARESMA, 2011, Minas Gerais; BAHNIUK, 2008, Paraná; VENDRAMINI, 1992, Santa Catarina; MACHADO, 2003, Mato Grosso; D'AGOSTINI e

outros). Também houve outras pesquisas (exemplos disso são os trabalhos feitos por D'AGOSTINI, 2009; DALMAGRO, 2010; ANTONIO, 2010; JANATA, 2012 e outros).

Os pesquisadores chegam a conclusões comuns, porém divergem em alguns pontos. Mesmo assim, a maioria chega à conclusão de que há contradições significativas na proposta e na sua consolidação. Alguns chegam a essas conclusões por meio de análises de documentos, outros por meio de análises de experiências concretas realizadas em espaços de acampamento e assentamento vinculados ao MST. Mesmo chegando a essa conclusão comum também indicam o seu reconhecimento do MST “como movimento confrontacional” (TITTON, 2006) , como único nessa condição a ter proposta de educação e ao esforço que faz para buscar um caminho contra-hegemônico ao construir sua proposta educacional. Há também o reconhecimento de que as contradições são expressão da materialidade na qual o Movimento se insere e que o Movimento tem feito um acúmulo teórico-metodológico-pedagógico importante na sua trajetória de luta, também no campo educacional. Vários pesquisadores indicam a presença de um ecletismo teórico na proposta, a dificuldade em materializá-la, a contradição na relação com o Estado burguês.

Nossas análises não fogem muito do caminho percorrido por alguns pesquisadores, apesar de discordarmos em determinados aspectos, especialmente quando analisam a proposta do Movimento como única para o Brasil todo, descuidando-se de observar os movimentos particulares realizados em cada estado, ou ao atribuírem à proposta, de forma generalizada e superficial o caráter ‘pós-moderno’.

Percebemos que há dois aspectos mais enfatizados pelo MST na construção da proposta educacional: a luta pelo direito de acesso à educação formal e a luta pela mudança da forma e do conteúdo dessa educação como tática num projeto estratégico maior. Esses aspectos têm como consequência várias preocupações e pequenos avanços. Antonio (2010) nos ajuda a compreender o primeiro aspecto indicando que a burguesia assume o posicionamento de atender a necessidade de instruir as massas para levá-las ao domínio das técnicas da nova produção, mas limitando-as a isso, portanto a instrução das massas está intimamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo. Essa abertura se deu em condições específicas, portanto diferenciadas, de acesso para a classe trabalhadora, controlada pelo Estado que se aliou à classe dominante. Como o projeto de desenvolvimento se restringe, em parte, ao modelo urbano-industrial, há uma diferenciação no acesso da classe trabalhadora do campo. Por isso, lutar pelo direito de acesso à educação formal

carrega contradições, pois fica no limite da legalidade do Estado de Direito Liberal e, segundo Comerlato (2010), O MST não pode mais pensar sua ação e legitimação unicamente a partir dela.

No capítulo 2 indicamos um conjunto de limites para a implementação da proposta pedagógica das escolas itinerantes, que se encontram na materialidade das mesmas, mas apesar dessa constatação, é visível o esforço dos militantes do Movimento para superá-los, portanto, os mesmos não ficam no limite da intenção, como afirma Oliveira (2008). Logo no início, ao expressar os objetivos, podemos notar a preocupação com a construção de um trabalho contra-hegemônico, de formação humana não para reproduzir ou adaptar-se passivamente ao atual estado de coisas que caracterizam a atual sociabilidade. Essa preocupação está relacionada ao projeto societário defendido pelo Movimento. Isso nos faz entender que a educação é compreendida para além da educação escolar, num sentido mais amplo, como processo de formação humana e não apenas como ensino. O Movimento tem indicado, principalmente, nesse momento de transição curricular no Paraná, a necessidade de superar a sala de aula e a escola como espaços privilegiados de aprendizagem. Infelizmente, isso acaba não se concretizando de fato. Frigotto (2003) reconhece essa preocupação do Movimento e afirma que

O foco organizativo e político-pedagógico deste resgate necessita alargar a compreensão do educativo para além dos muros da escola e impregnar-se da realidade dos múltiplos movimentos sociais e culturais da classe trabalhadora e de suas estratégias de produção da vida pelo trabalho. Este horizonte, sem dúvida, encontra uma síntese emblemática na pedagogia do Movimento dos Sem-Terra, para quem os processos educativos da classe trabalhadora não começam na escola nem acabam nela. Começam e acabam na sociedade, mas a escola pública, universal, laica, gratuita, democrática e, portanto, unitária (síntese do diverso) é um direito e uma mediação imprescindível nas suas lutas e na produção de sua humanização e emancipação. (p. 122 e 123)

Outro aspecto que pudemos perceber é que a proposta do MST está em movimento e que o movimento atual expressa uma preocupação tanto com o conteúdo quanto com a forma da escola. Em geral, as

discussões sobre a escola polarizam ou uma ou outra questão. O Movimento tem se preocupado bastante com a garantia de apropriação do conhecimento e com a forma da escola, pois, há o entendimento que todas as relações estabelecidas no processo educativo educam. Assim, há uma preocupação em organizar a escola para propiciar o exercício de relações que contribuam para desenvolver capacidade de organização, de decisão, de coletividade e outros. Muito timidamente esse esforço acontece. Mesmo assim, podemos perceber que há, claramente presente, um esforço para construir um processo de auto-gestão tanto na formulação da proposta como nas relações construídas.

Também percebemos que o Movimento, para construir sua proposta, buscando superar incorporando os velhos elementos que a constituíam, agrega em torno de si vários intelectuais, especialmente de Universidades, que se colocam a serviço do processo, que se identificam com a luta. Isso torna o processo de elaboração teórica, bastante avançado e o processo prático pouco ou quase nada qualificado. Há uma separação visível, entre quem elabora e quem executa a proposta e isso expressa um processo histórico de separação entre teoria e prática, no contexto da divisão do trabalho, que tudo fragmenta e opõe. Essa separação também é resultado das questões financeiras que impedem o encontro dos diferentes sujeitos envolvidos e do 'academicismo' de alguns que estão na Universidade que os leva a se colocar numa posição de distanciamento, porém de contribuição na elaboração teórica.

Mesmo assim, consideramos que há um amadurecimento e um acúmulo importante nas produções que, com certeza, contribuirão para fortalecer as lutas. Consideramos amadurecimento, principalmente, o fato de se buscar uma maior compreensão da teoria marxista, ou seja, do materialismo histórico dialético, para compreender a realidade social. Esse esforço tem sido explicitado na presença de teóricos marxistas em vários encontros de formação, de categorias analisadas nessa perspectiva em textos recentes do Movimento, na busca por teóricos marxistas do período da revolução e da pós-revolução russa e na publicação de dezenas de títulos de autores marxistas pela Editora Expressão Popular. A aproximação é visível. Também consideramos amadurecimento, o fato de o Movimento retomar constantemente as categorias fundantes da proposta (classe, cultura, conhecimento, trabalho, luta, Estado) buscando compreendê-las na perspectiva marxista, construindo um processo permanente de superação por incorporação.

Percebemos que a proposta produzida teoricamente não se materializa de fato, especialmente pelos limites impostos pela materialidade das escolas itinerantes. Por exemplo, a proposta indica a

adoção da organização da escola em ciclos de formação humana para romper com a seriação, mas o tempo ‘ano letivo’, com início e término bem definido, é um dos fatores que garante a sobrevivência efetiva da seriação, que se consolida na organização dos ciclos por ‘etapas’; indica Parecer Descritivo para registro da avaliação com o objetivo de superar a classificação, mas nas escolas, muitos pareceres que encontramos expressam a classificação na descrição que tem o mesmo conteúdo classificatório que tinham as notas; indica a preocupação em realizar práticas que contribuam para desenvolver a capacidade de organização coletiva, de tomada de decisão, mas encontramos exercícios frágeis dessas práticas nas escolas. Percebemos, portanto, que o conteúdo da escola está fortemente amarrado a sua forma atual e que, esse conteúdo se define, principalmente, na correlação de forças de diferentes classes e indica que a classe dominante tem vencido e definido, por meio de políticas públicas, em parceria com o Estado, um projeto de escola que atende a seus interesses, submetendo a escola à lógica do mercado, à tarefa de universalizar seus valores e impondo um dualismo estrutural ao ser acessada por sujeitos de diferentes classes.

Temos aí outra questão contraditória. O mantenedor das escolas itinerantes é o Estado. Ao financiar, mesmo que insuficientemente, impõe às escolas seus regulamentos, seus processos. Isso fica claro nos critérios do processo de contratação dos educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (que é uma das causas da grande rotatividade dos educadores), por exemplo, ou quando cancela orçamentos, quase na data de realização de encontros de formação, desmobilizando o coletivo.

As últimas discussões feitas pela coordenação do Coletivo Estadual de Educação, no Paraná, com alguns componentes da equipe que construiu a proposta dos Complexos de Estudo, indica que o Movimento entende que para dar conta dessa proposta precisa de uma escola em tempo integral. Isso é contraditório. Percebemos que os processos de formação de lideranças, que não estão institucionalizados, conseguem contribuir mais significativamente para a formação mais crítica, acessando conhecimentos complexos. Se todo tempo de formação for institucionalizado, com a intenção de obter financiamento do mantenedor, o Estado, talvez se corra o risco de amarrar todo conteúdo à forma atual da escola, impedindo avanços significativos, tornando a ampliação do tempo apenas ampliação de tarefas inócuas. Se a institucionalização amarra o conteúdo, por que amarrar todo tempo de formação? Mas como fazê-lo sem o financiamento do Estado? Quem pode assumir os encargos financeiros desse processo?

Essas preocupações do Movimento na sua relação com o Estado não são novidade. A preocupação sobre o papel do Estado em relação à educação da classe trabalhadora foi motivo de muita discussão e polêmica quando foi apresentado o Programa de Gotha²⁰¹, Marx e Engels (1875) teceram críticas severas ao Programa. No que se refere à questão do Estado os autores entendiam que a ajuda do Estado devia ser colocada sob o controle democrático do povo trabalhador e que deveria garantir recursos para capacitação, aquisição de materiais e outros, mas que a escola deveria ser subtraída de toda influência do governo e da igreja. Segundo Leher (s/d, p.2)

Marx compreende que os trabalhadores não devem confiar ao Estado a educação das crianças e jovens das classes trabalhadoras. Como disse Marx, na Crítica ao Programa de Gotha, conceber o Estado como educador é o mesmo que atribuir aos setores dominantes a educação dos trabalhadores. Marx trabalha aqui uma tensão fundamental: a escola deve ser pública, mantida a expensas do Estado, mas a educação deve ser confiada aos educadores e aos conselhos, como ocorrera na Comuna de Paris, assegurando a autonomia dos educadores frente ao Estado particularista.

Ainda não foram criadas as condições necessárias para que a educação esteja sob o controle da classe trabalhadora, apesar de financiada pelo Estado.

3.2.CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

Analizamos a seguir alguns elementos que caracterizam a proposta do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina: adoção da proposta

²⁰¹ “Elaborado para ser apresentado no Congresso de 22 a 27 de Maio de 1875, em Gotha, quando então se reuniram as duas organizações operárias alemãs ao tempo existentes: o Partido Operário Social Democrata (os eisenachianos) dirigidos por Liebknecht e Bebel e a União Geral dos Operários Alemães, organização lassaliana acaudilhada por Hasenclever e Tölcke, para formar uma organização única, o Partido Socialista Operário da Alemanha”. Verbetes elaborado por Maria de Fátima Rodrigues Pereira, disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_programa_de_gotha.htm

do Sistema Positivo; adoção do construtivismo piagetiano; pedagogia de projetos; pedagogia das competências e habilidades; sistema de avaliação; gestão participativa e programa de qualidade total.

O Colégio é conveniado ao Sistema Positivo²⁰² há mais de dez anos, portanto, os materiais didáticos principais para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (formação geral) são as apostilas produzidas pela equipe do Positivo para cada bimestre e a capacitação dos educadores é feita por meio de cursos sistemáticos. Para os cursos técnicos, os materiais são preparados pelos educadores. Há muitas críticas a essa forma de organização das escolas a partir de empresas privadas e adoção de apostilagem. Essa forma, segundo Motta (2001), começou a aparecer nos anos 1950, em cursos preparatórios e escolas, com a alegação de ser mais prático e dinâmico. O autor considera que dessa forma o conhecimento é produzido em ‘fábricas do saber’, há uma fragmentação do mesmo e potencializa-se a reprodução de sujeitos massificados. Entendemos que isso movimenta financeiramente a Indústria Cultural, mas também controla bastante o trabalho do educador. Como as apostilas são várias, cria-se uma rotina e exige-se o cumprimento do que nelas está proposto. Não há muito tempo para criar ou inserir conteúdos que ali não estejam programados.

A presença do Sistema Positivo nos remete à reflexão sobre a mercantilização da educação que vem ocorrendo há décadas. Oliveira (2009), ao discutir essa questão, afirma o desenvolvimento de um setor empresarial na educação é antigo, remontando, pelo menos, ao período da ditadura militar. Mas indica que o crescimento desse setor foi ampliado após a Constituição de 1988, que explicitou a possibilidade da existência de escolas com fins lucrativos e a partir daí as atividades educacionais são desenvolvidas, principalmente, por algumas grandes redes de ensino como, Cursos Osvaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo e

²⁰² O Sistema Positivo foi criado em 1970, como curso preparatório para o vestibular, depois passou a ser Colégio ofertando Ensino Fundamental e Médio. Nesse processo foi criada a Distribuidora Positivo para fornecer materiais didáticos aos conveniados. Em 1980 já possuía 120 escolas conveniadas, ou seja, atendia a 40 mil educandos. Em 1990 investiu na área de informática e recebeu certificado ISO 9001. Em 1999 criou a Unicenp e passou a oferecer 18 cursos de graduação. O Sistema Positivo é composto de: livro didático integrado; Portal Positivo; assessoria pedagógica e em Gestão escolar; Hábile (sistema de avaliação Positivo). Publica ações das conveniadas e orientações na Revista Atividades e Experiências (dados disponíveis no site oficial do Sistema Positivo).

Pitágoras. O autor indica que o crescimento de tal setor se explicitou também nas transações feitas na Bolsa de Valores de São Paulo, por exemplo, em 2007, quando a Anhanguera Educacional, seguida pela Kroton Educacional e pelo Grupo Pitágoras, colocou ações à venda, movimentando em torno de 1,9 bilhões. Parte das ações colocadas à venda foram compradas por estrangeiros, o que, segundo o autor, expressa que a transformação do setor educacional em atividade mercantil é um fenômeno mundial e representa claramente uma das dimensões da globalização.

A referência curricular que aparece dezessete vezes no Projeto Político Pedagógico (versão 2 de 2011) do Colégio são os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo MEC na segunda metade dos anos 1990, especialmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Daí também vem a indicação forte da adoção de ‘competências e habilidades’ e do construtivismo.

Percebemos que elementos fortes que orientam grande parte do trabalho na escola não são indicados claramente no PPP. É o caso da adoção da gestão de qualidade total e do empreendedorismo, que só aparece explicitamente nos programas das disciplinas dos cursos técnicos, e nas falas de alguns entrevistados.

A proposta do Colégio está apresentada basicamente no Projeto Político Pedagógico (reformulado em 2011), que está organizado da seguinte forma: na parte inicial há dados sobre o Colégio e a comunidade, gestão, missão, visão, fundamentos ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos. A seguir há informações sobre formação continuada, hora-atividade, projetos desenvolvidos e sistema de avaliação. Depois desse bloco inicial é apresentada a proposta da Educação Infantil, que é baseada nos Referenciais Curriculares Nacionais e organizada em eixos e por grupos de idade (2,3,4 e 5 anos). Há eixos que perpassam todos os grupos, que são: artes visuais, identidade e autonomia, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade. O eixo sistema de numeração aparece no grupo 2 e o da matemática nos grupos 3,4 e 5, nos quais também aparece o eixo música.

Após a proposta da Educação Infantil, é apresentada a proposta dos anos iniciais, tendo destaque o período de alfabetização. São apresentadas as propostas de Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Alemão, Inglês e Música. Para os anos finais, são apresentadas basicamente as mesmas disciplinas dos anos iniciais, com exceção da Música. Até 2011, também havia Matemática Financeira. No Ensino Médio, além das disciplinas dos anos finais, também são

apresentadas propostas para Biologia, Física e Química (no lugar de Ciências Naturais), Espanhol, Orientação Vocacional e Sociologia. Chama atenção o fato da disciplina de Filosofia estar presente do 1º. Ano do Ensino Fundamental ao 3º. Ano do Ensino Médio.

Logo no início do PPP é explicitada como missão da equipe do Colégio a promoção de “um ensino de excelência por meio de processos diferenciados e criativos, com destaque para o idioma alemão e a cultura suábica, estimulando o exercício da liderança, cidadania e a responsabilidade social” (ENTRE RIOS, 2011, versão 2, p. 10), alterada em 2012 para “promover processos educacionais de formação integral e profissionalizante, diferenciados pela Língua Alemã e pelos valores da mantenedora”. Isso ratifica o que apresentamos nos capítulos I e II, acerca da preocupação da comunidade em preservar a cultura dos imigrantes suábicos. Por exemplo, até 2011, todo trabalho pedagógico, na Educação Infantil, era em Língua Alemã. A partir de 2012, a Língua Alemã passou a ser, na Educação Infantil, uma língua estrangeira. As demais séries têm aulas de Alemão. Até 2011, existia nos anos finais do Ensino Fundamental, com essa mesma preocupação, a disciplina *História dos suábicos* que, em 2012, foi incorporada na disciplina de História. Nos cursos técnicos que, em geral, atendem pessoas da comunidade, não há essa mesma preocupação, pois o foco está na formação profissional.

Na página 10 do PPP, são anunciados como objetivos da proposta:

Promover, em conjunto com a comunidade escolar, o desenvolvimento de uma consciência responsável, participativa, independente e criativa, procurando respeitar a individualidade do educando.

Oferecer ensino de excelência em nível de educação básica.

Proporcionar condições de ensino e de aprendizagem para que os alunos egressos do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina estejam preparados para a realização de seus projetos pessoais, tanto na continuidade de seus estudos, como no desenvolvimento competente do exercício profissional.

Despertar o gosto pela pesquisa em educadores e educandos.

Proporcionar um ambiente de convivência harmônica com base na participação, no diálogo e no respeito mútuo em todos os níveis.

Incentivar a formação da liderança, do espírito crítico, do senso de responsabilidade e da ética.

Preservar a tradição étnica da comunidade, através do ensino da Língua Alemã e do incentivo aos grupos culturais.

Oferecer condições para o constante aprimoramento do corpo docente.

Promover cursos que atendam às necessidades e aos interesses da comunidade.

Fomentar o intercâmbio escola-empresa, possibilitando a troca de experiências nos mais diferentes níveis.

Os objetivos indicam preocupação com o acesso ao conhecimento; com a formação crítica e de valores; e também enfatizam a preocupação com a preparação para o desenvolvimento competente do exercício profissional e o intercâmbio com as empresas. Há na proposta uma valorização da pesquisa, das questões ambientais, da cultura. Mesmo reconhecendo a abrangência das preocupações apresentadas nos objetivos, percebemos nos mesmos uma ênfase no caráter individual, pois, enfatiza-se a busca da competência pessoal e a realização dos projetos pessoais, orientados para a formação para o mercado de trabalho como objetivos centrais.

Para alcançar tais objetivos, as disciplinas foram organizadas da seguinte forma: na Educação Infantil os educandos têm Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte, Música e Alemão, sendo 30h/a pela manhã e recreação à tarde.

Os educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm 30h/a semanais de aula e as disciplinas ministradas (anexo 27) são Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Alemão, Inglês, Ensino Religioso, História, Geografia, Filosofia, Ciências, Matemática e Música. As disciplinas que ganham ênfase são Língua Portuguesa, Matemática e Alemão.

Os educandos dos anos finais do Ensino Fundamental têm 35 h/a semanais de aula, sendo as excedentes ministradas à tarde. As disciplinas ministradas (anexo 28) são Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Alemão, Inglês, Ensino Religioso, História, Geografia, Ciências e Matemática (em 2011, havia Educação Financeira e História dos Suábios que foram incorporadas à Matemática e à História,

respectivamente). As disciplinas que ganham ênfase são as mesmas dos anos iniciais.

Os educandos do Ensino Médio (formação geral) têm 40 h/a semanais, sendo 30 pela manhã e 10 à tarde. As disciplinas ministradas (anexo 29) são Língua Portuguesa e Literatura, Arte, Educação Física, Alemão, Inglês, Espanhol, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Química, Orientação Vocacional, Projetos Especiais. As disciplinas que ganham ênfase são Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Física, Química e Alemão.

Apesar de reconhecer a importância da ampliação do tempo de estudo nas condições estruturais que o Colégio tem, a ampliação do currículo com a inclusão da música e da filosofia e preocupação com as questões ambientais, o que indica a preocupação com diferentes dimensões da formação humana, entendemos que se trata de um projeto de 'formação unilateral', pois, enfatiza como preocupação central, e aí se orienta praticamente todo processo para isso, a preparação para o mercado de trabalho.

Percebemos em toda proposta uma ênfase nas áreas de Linguagens e Ciências da Natureza/Matemática. A área de Ciências Humanas é secundarizada, apesar de ter Filosofia em todos os anos, pois há uma carga horária bem menor que as outras áreas, atribuídas a ela.

Os educandos dos cursos técnicos (Agropecuária, Administração e Química) têm o currículo organizado por módulos/disciplinas (anexos 30, 31 e 32) que têm de 30 a 60 h/a. Esses cursos são ofertados na forma concomitante ou como pós-médio e o estágio pode ser realizado na própria Cooperativa Agrária Agroindustrial.

Em depoimento²⁰³, a assessora pedagógica informou que as matrizes curriculares (do Ensino Fundamental e Médio) são feitas com base nas orientações do Sistema Positivo e a partir da missão do Colégio, especialmente no que se refere à cultura suábica. Ela considera que Língua Portuguesa e Matemática devem ganhar mais ênfase, pois, são a base de todas as outras. Disse também que, quando a disciplina de Educação Financeira foi criada (estava na matriz até 2011), era com a intenção de trabalhar questões voltadas ao cooperativismo, mas depois ficou mais ligada ao empreendedorismo (os educandos construíam projetos de empreendedorismo e apresentavam toda questão financeira do projeto). A Educação Financeira também faz parte da proposta do Sistema Positivo. Em 2012, segundo ela, a questão do

²⁰³ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 28/03/2012.

empreendedorismo e do cooperativismo passa a ser transversal a todas as disciplinas e a disciplina de Educação Financeira deixou de existir.

Indicamos que nos objetivos há uma ênfase no desenvolvimento e competência de cada indivíduo e da realização dos seus sonhos pessoais e isso é ratificado ao se colocar o empreendedorismo como questão transversal ao currículo. No Brasil, um dos nomes de referência para construir a proposta de educação empreendedora é Fernando Dolabela, que teve suas ideias disseminadas nas escolas, por meio da divulgação de sua obra *Pedagogia Empreendedora*, publicada em 2003. A obra foi escrita a partir da referência em vários autores, inclusive Schumpeter, considerado o pai do empreendedorismo e do Relatório *Educação, um tesouro a descobrir*, feito por Jacques Delors para a UNESCO. A proposta de empreendedorismo é colocada pelo autor como umas das estratégias para superar o desemprego. Segundo Dolabela (2003), o espírito empreendedor é um potencial de qualquer ser humano e com as condições adequadas pode ser desenvolvido. Sugere que a educação empreendedora inicie nos primeiros anos da vida escolar para estimular os sonhos, as habilidades e capacidades criativas individuais. Tomé (2010), ao analisar a proposta do autor, indica que a base da mesma é o liberalismo proposto por John Locke, Adam Smith, David Friedrich Hayek e Milton Friedman e nas teses de Schumpeter que afirmam que há uma impossibilidade de questionar a forma capitalista, portanto, os sujeitos não têm escolha e devem se adequar a ela, desenvolvendo de forma criativa alternativas de sobrevivência. Assim, entendemos que, adotar a educação empreendedora, significa sim, centrar-se no desenvolvimento individual, das suas capacidades e competências, convencendo cada sujeito a tomar para si os problemas, criados socialmente, buscando resolvê-los de forma criativa e, se possível, realizando-se individualmente.

3.2.1. A relação teoria-prática

Se na proposta do MST há elementos que indicam uma concepção de práxis no sentido de não desvincular a teoria da prática e da ação transformadora, na proposta do Colégio Imperatriz os indicativos da relação teoria e prática são de caráter pragmático. Um dos indicativos dessa forma de entender a relação teoria-prática se expressa nos objetivos da proposta, que anunciam o processo de apropriação do conhecimento centralizando a preocupação no exercício profissional (para formar dirigentes ou trabalhadores comandados), na realização dos

interesses pessoais, no desenvolvimento de habilidades e competências para atender as demandas do mercado.

Vásquez (1977) nos ajuda a compreender essa forma de estabelecer relação entre teoria e prática ao afirmar que o conhecimento passa a estar vinculado a necessidades práticas e o verdadeiro se reduz ao útil, ou seja, reduz-se o prático ao utilitário e dissolve o teórico no útil. Parece-nos que, considerando as duas propostas, há uma contraposição entre a concepção marxista e pragmatista no que se refere à relação entre teoria e prática, pelo menos nas intenções anunciadas nas propostas.

Vásquez (1977) considera que na concepção marxista “o conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro” (p. 213) e para o pragmatismo, o conhecimento é “verdadeiro porque é útil” (idem), ou seja, no primeiro “a utilidade é consequência da verdade” (idem) e para o segundo “a verdade fica subordinada à utilidade” (idem). O autor chama a atenção para o fato de que tanto o primeiro como o segundo buscam o critério da verdade na prática, porém, há uma diferença do significado que atribuem à ela. No primeiro caso, Vásquez (1977, p 213) entende que a prática é considerada “ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não apenas é produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana”. No segundo caso, a prática é considerada “ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer seus interesses” (idem, ibidem).

3.2.2.O construtivismo

No PPP do Colégio Imperatriz são indicados vários autores/teorias como referência. Ao apresentarem os fundamentos epistemológicos o destaque é para a teoria construtivista piagetiana²⁰⁴.

Uma dessas teorias está ligada ao processo de construção do conhecimento. Nela o conhecimento é visto como resultado de uma interação entre o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido.

²⁰⁴ Para aprofundar estudos sobre o construtivismo piagetiano ver Franco & Becker (1998); Macedo (1994); Palangana (1998).

Trata-se de uma interação dinâmica, pois à medida que o sujeito age sobre o objeto do conhecimento ele o transforma e se transforma.

A transformação esperada se dá sobre os objetos do conhecimento, isto é, os conceitos, as idéias, as definições, que são construções sociais, existentes nas mentes das pessoas e que possibilitam identificar características e formas de porções da matéria do mundo físico e de fenômenos do mundo social.

Por sua vez, ao interagir com os objetos de conhecimento já socialmente construídos, o sujeito lhes atribui interpretação própria, refletindo sobre suas características, e, conseqüentemente, modifica-se a si mesmo. Esse processo dinâmico e contínuo de transformações, ou seja, de construção e reconstrução do conhecimento, define o princípio básico de Construtivismo.

Por outro lado, a interação se dá no interior do sujeito que quer aprender, por meio das habilidades e estruturas mentais desenvolvidas pelo mesmo. Trata-se de uma interação realizada por intermédio do meio físico e social (ENTRE RIOS, 2011, p. 10, versão 2)

Mesmo assim, no item posterior, ao apresentar os fundamentos didático-pedagógicos, confirma-se que “o trabalho desenvolvido na escola segue uma matriz psicológica construtivista com uma linha interacionista, trabalhando tanto com a contribuição de Piaget e seguidores, bem como de Vygotsky e seguidores” (ENTRE RIOS, 2011, p. 10, versão 2). Nas entrevistas feitas com a direção e com educadores da escola e no restante do documento, percebemos que a maior ênfase é no construtivismo piagetiano. No depoimento de duas professoras²⁰⁵ há indicação de que a proposta é interacionista e que o conteúdo é trabalhado num processo de construção e que para isso segue mais Piaget.

A partir dos anos 1990, quando as políticas curriculares do governo passaram a ser atreladas ao Banco Mundial (BIRD) e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com a vinda de César Coll, da Espanha, para assessorar a equipe do MEC na construção da nova

²⁰⁵ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 13 de março de 2012.

proposta curricular, grande ênfase foi dada ao construtivismo. Uma das referências da proposta do Colégio Imperatriz são, justamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palangana (1998) indica que a teoria de Piaget sofreu influências da filosofia kantiana, da fenomenologia husserliana, do evolucionismo bergsoniano e do estruturalismo. Há algumas questões que são centrais na obra de Piaget, como os processos de desenvolvimento e aprendizagem, de assimilação e acomodação, de equilíbrio e desequilíbrio. Piaget (1984) entende que desenvolvimento é equilíbrio progressivo, passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio. Entende que os sentimentos e as relações sociais também obedecem à lei de estabilização gradual. As funções da inteligência e da afetividade tendem a uma equilíbrio móvel, ou seja, quanto mais estáveis, maior mobilidade. Nesse processo a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia que é uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual. O autor afirma que as funções são comuns a todos estágios de desenvolvimento e o que muda são as estruturas. Refere-se a seis estágios: dos reflexos (mecanismos hereditários); dos hábitos motores e primeiras percepções; sensorio-motor ou prático (anterior à linguagem); da inteligência intuitiva (ou pré-operatório); das operações intelectuais concretas e das operações intelectuais abstratas. Entende ele que a linguagem é condição necessária, mas não suficiente para as operações lógicas.

Para Piaget (1984), são fatores que influenciam o desenvolvimento: a hereditariedade, o meio físico, o meio social e o equilíbrio. Segundo o autor, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo (externo ou interno) e cada nova ação será no sentido de restabelecer o equilíbrio. A ação é um movimento contínuo de equilíbrio.

Os processos de equilíbrio e desequilíbrio estão interligados aos processos de assimilação e acomodação. Para Piaget (2001), a assimilação é a utilização do meio externo pelo indivíduo para alimentar seus esquemas hereditários ou adquiridos. Aos poucos a assimilação deixa de ser simplesmente incorporação de coisas à atividade própria e passa a estabelecer coordenação entre os esquemas que definem a atividade. “A assimilação e a acomodação se originam de um estado de indiferenciação caótica até chegar a um estado diferenciado com coordenação correlata” (PIAGET, 2001, P. 359). Assimilação e acomodação são indissociáveis, são dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio. Qualquer conquista da

acomodação se torna matéria para a assimilação. A acomodação é a transformação que o organismo sofre para lidar com o ambiente e que causa mudança nos esquemas adquiridos.

Piaget estabelece relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Conforme Palangana (1998), Piaget compreende a aprendizagem em dois sentidos: no sentido estrito (conteúdos adquiridos em função da experiência) e no sentido amplo (aquisições construídas por processos dedutivos). A “aprendizagem tem mais chance de ser efetiva quando pautada sobre as necessidades da criança” (Idem, p. 179). A autora indica que para Piaget o “desenvolvimento é um processo mais geral ligado à totalidade das estruturas do conhecimento” (p. 83), e que tanto aprendizagem como desenvolvimento pressupõem assimilação. Segundo ela, Piaget prioriza o processo de desenvolvimento e entende que ele é condição para a aprendizagem.

Duarte (2005), ao tecer sua crítica ao construtivismo, associa Piaget aos métodos ativos e ao escolanovismo, afirmando que, segundo a perspectiva piagetiana, “não é a transmissão do conhecimento a tarefa principal da escola, mas sim a organização de atividades educacionais que favoreçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento” (p. 214), portanto, é aprender a aprender. Afirma o autor que há quatro princípios valorativos no tema ‘aprender a aprender’: aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas; [...] a tarefa da educação escolar não é a transmissão do conhecimento social existente, mas levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimento; [...] toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses dos alunos; [...] a educação escolar deve levar o aluno a aprender, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea” (p. 215). Ao fazer essa afirmação, o autor explica que há, por parte de quem adota o construtivismo, uma atitude negativa em relação ao conhecimento. Apesar dessas considerações, entendemos que no Colégio Imperatriz há sim uma preocupação com a aquisição do conhecimento, mas também uma ênfase à metodologia, ao papel ativo do estudante no processo educativo.

Duarte centraliza sua crítica na questão do conhecimento. Podemos ampliar a discussão ao entender que o foco principal do construtivismo é o desenvolvimento das capacidades individuais e que isso está relacionado à pedagogia do empreendedorismo e que ambos têm sua sustentação nos princípios do liberalismo, portanto, são elementos harmônicos que compõem a pedagogia capitalista.

3.2.3. A organização e a avaliação na escola: os projetos, a avaliação interna e externa, a pedagogia das competências e habilidades e a gestão

O Colégio adota também a Pedagogia de Projetos a partir da referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Sistema Positivo. Há uma diversidade de projetos desenvolvidos. Em 2011, constavam no PPP, os seguintes projetos: Gralha Azul (ligado à preservação do patrimônio e à gestão de qualidade total); Mata Verde (Compostagem, Estufa, Boutique do Papel); Esporte na escola; Eu a e terceira idade; Rach-Radio aus der Schule (Rádio a partir da escola); Ensino Religioso; Olimpíadas de Matemática; Álbum de Português; Teatro Itinerante; Literatura Viva; Semana Literária; Oficina de Produção de Texto do Portal Educacional; Franz-der Bar (Franz – o Urso); Quem não lê, não sonha. Quem não sonha, não vive!; Schülercenter (Centro de Alunos); Kindercenter (Centro de Crianças); Reforço de Alemão; Viagem à Alemanha; Sprachschule (Centro de Línguas); Grêmio Estudantil; Olimpíadas de Química e de Física; Flohmarkt (Feira de Produtos usados); Vorlesewettbewerb (Concurso de Leitura); Weihnachtsmarlat (Feira de Natal); Prämienprogramm (Prêmio à Viagem à Alemanha); Schreibolympiade (Concurso de redação); Nossa escola, nossa casa; Escola Aberta; Feira de Ciências; Noite Cultural; Brincando com o outro; Drogas lícitas e ilícitas (PROERD); Contadores de História; Páscoa; Maibaum (Festa Árvore de Maio); Sankt Martin (São Martinho); Sankt Nicolaus (São Nicolau); festa junina e aulas de Música. Também há, no Ensino Médio, uma disciplina intitulada “Projetos Especiais”.

Os Projetos são propostos pelos educadores e divulgados para que os educandos escolham de quais participarão (a participação é obrigatória). Há exposição das produções feitas nos projetos em vários momentos, durante o ano letivo.

Em depoimento²⁰⁶, o diretor informou que, esporadicamente, o Colégio recebe dinheiro de empresas estrangeiras ou nacionais para custear projetos. É o caso do Projeto Mata Verde, que recebe em torno de R\$ 15.000,00 por ano, para estrutura física e materiais da empresa Arysta Life Science, sediada em Tóquio (maior empresa privada no ramo de proteção de plantas e ciências da vida, com faturamento global de US\$ 1,6 bilhões, em 2011, distribuidora de defensivos agrícolas).

²⁰⁶ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 07/12/2011.

A pedagogia de projetos não é novidade. Segundo Terossi e Santana (2011), Dewey e Kilpatrick, nos anos 1910 e 1920, já apresentavam essa proposta no contexto do pensamento pragmático norte americano que depois foi trazido para o Brasil, nos anos 1930, por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, no contexto da Escola Nova. Essa proposta retornou e ganhou ênfase, nos anos 1990, com a construção dos RCN (Referenciais Curriculares Nacionais) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Segundo Moura (2007), a pedagogia de projetos desloca o foco de atenção do método conteudista e disciplinar que fragmenta as disciplinas, para o trabalho que prioriza o conhecimento das várias disciplinas na compreensão de um determinado fenômeno ou problema. O autor também entende que essa proposta está associada à ideia de interdisciplinaridade, enfatizando “a aprendizagem ativa, significativa, desencadeada a partir de problemas reais contextualizados” (p. 47). Neste caso, a aprendizagem passa a ser vista como um processo complexo e global, pois teoria e prática não são dissociadas, porém, consideradas no contexto de uma perspectiva pragmatista.

Concordamos com os aspectos apontados pelo autor e analisando tais elementos podemos perceber uma positividade na proposta. Porém, há outros elementos que precisamos considerar. A proposta da pedagogia de projetos pode significar uma fuga para o engessamento da forma escolar, ou seja, aquilo que não se consegue incluir nas disciplinas, passa a ser complementar a elas ou quando não existe um trabalho com o conhecimento, de fato na perspectiva da totalidade, por via dos projetos chamados interdisciplinares se consegue estabelecer algumas relações que contribuem para compreender fenômenos em diversos aspectos, mas não na totalidade. No caso do Colégio Imperatriz, em que não há a adoção da pedagogia de projetos por inteiro, mas como forma complementar de trabalho, ela contribui para não se mexer na estrutura curricular, pois cria adendos a ela. Por outro lado, contribui para produzir uma movimentação intensa na escola, pois ora um projeto apresenta seus resultados, ora outro. Ora os educandos estão envolvidos em um projeto, ora em outro. Os projetos, de certa forma, dão visibilidade maior à Escola do que os conteúdos trabalhados na rotina diária das disciplinas. Também são uma estratégia para construir valores e atitudes de solidariedade, autonomia, iniciativa, criatividade, trabalho em equipe e outros, considerados necessários no processo de desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para colocar-se no mercado de trabalho.

Sobre a avaliação, consta no PPP (ENTRE RIOS, 2011, versão 2) que é gradativa e abrangente, sendo bimestral para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e semestral para a Educação Infantil e cursos técnicos. Até 2011, a média para aprovação era 6,0 e em 2012 passou a ser 7,0 (manteve-se 6,0 apenas nos cursos técnicos). Para quem não atinge os resultados necessários é oferecida uma recuperação concomitante. Há um Programa de Apoio à Aprendizagem e uma assessora pedagógica que acompanha e orienta os educandos e suas famílias.

A avaliação é feita por meio de instrumentos variados, sendo de menor pontuação os testes e de maior pontuação as provas. Os educandos também são avaliados em trabalhos, pesquisas e tarefas disciplinares. Na Educação Infantil, o registro é feito por Parecer Descritivo, sem necessidade de promoção; e no Ensino Fundamental e Médio por meio de atribuição de notas de 0,0 a 10,0.

Além das avaliações oficiais/governamentais, o Colégio contratou dois serviços de avaliação do desempenho dos educandos. Um pelo INADE (Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional), de Belo Horizonte/MG que tem como foco as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências (Física, Química e Biologia) e o Hábile, do Sistema Positivo que tem como foco a Matemática e a Leitura. Segundo a assessora pedagógica, os resultados têm indicado que o Colégio está acima da média de outros estabelecimentos de ensino, similares a ele. Esse foco mais enfático em Língua Portuguesa e Matemática vem das diretrizes da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e é analisado por Freitas (s/d, p. 5) que entende que

Os reformadores empresariais entendem que a escola é boa quando os alunos têm notas altas em português e matemática – no máximo incluindo ciências. Esta concepção de educação centra a ação da escola no desenvolvimento de um aspecto do ser humano – a habilidade cognitiva. Na esteira desta decisão, associam – como critica Diane Ravitch – notas altas nestas disciplinas com boa educação. Boa parte dos países desenvolvidos está nesta corrida para verificar quem é melhor em português, matemática e ciências – comandada pela OCDE, e impõem este critério aos menos desenvolvidos. Tais habilidades cognitivas não são desprezíveis, mas são amplamente insuficientes.

No PPP do Colégio, ao serem apresentadas as propostas disciplinares, na maioria delas, aparecem ‘competências²⁰⁷ e habilidades’ a serem trabalhadas e desenvolvidas. Há diferença no entendimento que os educadores têm: uns substituem a lista de objetivos pela lista de habilidades e competências; outros entendem que a competência se constrói a partir do desenvolvimento das habilidades; outros relacionam competências e habilidades com a concepção da disciplina e a partir dela os objetivos gerais. Na apresentação das disciplinas dos cursos técnicos, a explicitação das competências e habilidades ficam mais diretamente definidas em função do que o mercado de trabalho exige do trabalhador, assim, as mesmas são atreladas às bases tecnológicas que expressam as necessidades operacionais em cada campo de trabalho, num nível de exigência bastante significativo. Vejamos o exemplo a seguir (ENTRE RIOS, 2011, versão 2):

Quadro 5 – Competências, habilidades e bases tecnológicas

PRÁTICAS DE INFORMÁTICA - 60 horas

Competências

1. Conhecer a funcionalidade das planilhas eletrônicas.
2. Conhecer a funcionalidade dos Editores de Texto
3. Compreender a funcionalidade da rede mundial de computador: World

²⁰⁷ Para Ramos (2012), “enquanto o conceito de qualificação se consolidou como um dos conceitos chave para a classificação dos empregos, por sua multidimensionalidade social e coletiva, apoiando-se especialmente, mas sem rigidez, na formação recebida inicialmente, as competências aparecem destacando os atributos individuais do trabalhador. Segundo o discurso contemporâneo das empresas, o apelo às competências requeridas pelo emprego já não está ligado (pelo menos formalmente) à formação inicial; ou, em outras palavras, as práticas cognitivas dos trabalhadores, necessárias e relativamente desconhecidas, podem não ser representadas pelas classificações profissionais ou pelos certificados escolares. Essas competências podem ter sido adquiridas em empregos anteriores, em estágios, longos ou breves, de formação contínua, mas também em atividades lúdicas, de interesse público fora da profissão, atividades familiares etc. As competências, a partir de procedimentos de avaliação e de validação, passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho, outrora determinada pela profissão. [...] as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho” (RAMOS, 2012, p. 536)

Wide Web (internet)

4. Compreender conceitos como: Home Page x Site, como funcionam os comércios eletrônicos.
5. Conhecer as principais ferramentas para apresentação de trabalhos.

Habilidades

1. Dominar formatação de planilhas: alinhamentos, bordas, proteções, redimensionamento de linhas e colunas.
2. Dominar a construção básica de fórmulas matemáticas (matemática básica, operações financeiras – juros e descontos)
3. Dominar as funções de planilhas: Soma, Soma Se, Média, Procv, índice, estatística.
4. Elaborar planilhas financeiras para controlar custos, folha de pagamento, contas receber e fluxo de caixa
5. Dominar formatação básica de textos, colunas simples e múltiplas.
6. Dominar recurso – criação de tabelas, Mala Direta (cartas comerciais, envelopes e etiquetas)
7. Dominar recursos formulário On-line.
8. Compreender as funções das informações na Internet
9. Conhecer as principais ferramentas de Slides, estrutura, cores, fontes, efeitos de animação.
10. Elaboração de apresentação de atividades em slides.

Bases Tecnológicas

1. Painel de Controle.
2. Configuração de Hardware e Software.
3. Área de trabalho.
4. Softwares e demais componentes do Windows.
5. Noções de StarOffice e sua instalação.
6. Manutenção preventiva e corretiva em software.
7. Configuração de diretivas de segurança.
8. Conceito de Sistemas Operacionais Modernos.Interface e seus tipos.
9. Técnicas de medição de performance.
10. Ferramenta de monitoria de rede.
11. Interpretação de dados exibidos.
12. Percentual de utilização da rede.
13. Estatísticas de capturas.
14. Estatísticas de rede.
15. Dispositivo de 8, 16, 32 e 64 bits.
16. Fila de Requisição de Interrupções (IRQ).
17. Canal de Acesso Direto à Memória (DMA).Endereço de memória para entrada e saída de dados (I/O address).

18. Editor de textos
19. Criação de usuários e organização em grupos.
20. Permissões da estrutura de arquivos.
21. Reconhecimento do sistema de arquivos e sua estrutura (file system).
22. Arquivo de usuários, grupos e senhas (password).
23. Arquivos de configuração (config).
24. Arquivo de identificação de conexões e endereços de rede (hosts).
25. Funcionamento dos dispositivos (devices).
26. Conceito e fundamentos de fila de impressão.
27. Funções e serviços do sistema operacional.
28. Gerenciamento de arquivos e memória.
29. Gerenciamento dos recursos do sistema operacional.
30. Princípios de funcionamento de processadores e memórias.
31. Sistemas numéricos decimais, binário e hexadecimal.
32. Operação de instalação e desinstalação de programas.
33. Princípios de funcionamento e características dos equipamentos externos.
34. Conexão física e instalação de programas para equipamentos externos.
35. Princípios de funcionamento e características dos equipamentos internos.
36. Conexão física e instalação de programas para equipamentos internos.
37. Plataformas de hardware necessárias a cada Sistema Operacional.
38. Nível de segurança em cada Sistema Operacional.
39. Compatibilidade de software aplicativo.
40. Estrutura de um manual e importância da leitura de manuais e especificações técnicas.
41. Sistemas de detecção de vírus, tipos de vírus e programas antivírus.
42. Conceitos, estruturas, definições de sistemas e tipos de backup (entire system, incremental, diferencial)
43. Tipos de equipamento para usuário final.
44. Preservação do termo de garantia.
45. Cuidados no processo de instalação.

Batista (2011) afirma que “a noção de competências passou a figurar como componente nos princípios e nexos organizacionais e de gestão da produção, convertendo-se num conteúdo ideológico dos discursos empresariais sobre formação para o trabalho”. Nos anos 1990, com a reestruturação curricular coordenada pelo MEC (com assessoria do psicólogo espanhol César Coll), da qual resultou a elaboração de mais de vinte volumes de Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais, isso passou a ser discurso educacional. Em 1997, com a aprovação do Parecer 2208, para o ensino profissional e a reestruturação dos cursos (nível básico, técnico e tecnológico), isso também passou a ser discurso educacional específico dessa área e levou para os planejamentos a nomenclatura ‘competências e habilidades’. Quando os

RCN/PCN e propostas do ensino profissional foram sendo publicadas, a noção de competências e habilidades já estava bastante disseminada. Lembremos que não se trata apenas de mudança de nomenclatura, mas de concepção e, conseqüentemente, das bases de sustentação das propostas curriculares.

O Colégio Imperatriz recebe indicativos para adotar a pedagogia das competências e habilidades de várias direções: do Positivo, das orientações de gestão de qualidade total vindas da mantenedora e da adoção dos RCN/PCN como referência.

O que dá sustentação à definição das ‘competências e habilidades’ a serem construídas no processo educativo é o entendimento da educação como instrumento no processo de produção, é o estabelecimento da relação entre competências/habilidades e mercado; competências/habilidades e empregabilidade e competências/habilidades e indivíduo. Sandri (2007, p. 147) entende que

A noção de competência é sustentada por um perfil profissional que prioriza a iniciativa e a ‘reação adequada’ diante de situações inusitadas e diante do inesperado, o que exige que o trabalhador extrapole as prescrições do seu posto de trabalho, em outras palavras, que tenha ousadia para inovar e ser ‘competente’ a ponto de se antecipar aos possíveis problemas. Todo esse desempenho se pauta na compreensão das questões práticas que envolvem o trabalho dos sujeitos. Portanto, a noção de competência, acima anunciada, prioriza o desenvolvimento e a aplicação do conhecimento oriundo da experiência. Desta forma ‘conhecer com competência’ significa mobilizar os saberes tácitos para a resolução de diferentes situações de trabalho, inclusive aquelas ‘inimagináveis’.

Esse entendimento não se aplica só aos cursos técnicos, mas também à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (formação geral). Batista (2011) concorda com Sandri (2007) e afirma que o desenvolvimento das competências visa atender às demandas de mercado e está diretamente relacionado à adaptação do indivíduo ao processo produtivo. Entende o autor que, portanto, o foco das noções de competências é o indivíduo e as competências/habilidades pessoais desenvolvidas passam a ser atributos para a empregabilidade.

Melo (2009), ao analisar a concepção empresarial de educação, traz elementos importantes para explicar quais habilidades são esperadas do trabalhador: básicas (aprender a pensar, estar aberto ao novo, flexibilidade, trabalhar em equipe); específicas (relativas a processos, métodos, técnicas da ocupação específica) e de gestão (gerenciar seu trabalho, tomar decisões, autonomia). O autor entende que a proposta dos empresários se pauta numa inversão ontológica do homem, pois, “lhes são exigidas capacidades de ação individual, independente dos demais homens e, neste sentido, torna-se individualista” (p. 900). Essa afirmação do autor poderia ser refutada pelo fato da proposta dos empresários indicar a preocupação com o trabalho em equipe, porém, precisamos entender que o trabalho em equipe na nova forma de produção, torna o trabalhador fiscal do trabalhador e o objetivo é sempre a ascensão individual e não coletiva no sistema.

No PPP do Colégio há indicação de vários elementos que confirmam essas reflexões: “oportunizando ao estudante o desenvolvimento de seus projetos futuros” (p. 9); “estejam preparados para a realização de seus projetos pessoais, tanto na continuidade de seus estudos, como no desenvolvimento competente do exercício profissional” (p.10); “Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para construção coletiva do conhecimento” (p. 163); “Os adolescentes devem poder falar de suas tendências e aptidões da sua escolha profissional e analisar, junto com o grupo e o facilitador, a sua escolha profissional, o mercado de trabalho daquela área, através de dados concretos oferecidos pelos meios de comunicação especializados” (p. 306); “cabe ao mercado determinar o perfil do técnico e do curso que será oferecido pela Escola. Esse perfil deve estar fortemente vinculado ao nível de empregabilidade de egressos, ao contexto geográfico e à análise sócio-econômica da região e cabe à Escola o papel fundamental da formação profissional humanizadora que permitirá que o ser humano domine a técnica, seja ela qual for, e assim modifique o mercado de trabalho, possibilitando que os valores e princípios fundamentais da humanidade tenham espaço privilegiado” (p. 309); “As competências requeridas para os candidatos aos cursos devem estar vinculadas à integração do projeto individual ao projeto da sociedade em que se situam. Isso requer alunos que tenham desenvolvido uma boa capacidade de raciocínio, de pesquisa, de busca de informações, que estejam aptos para analisá-las e selecioná-las, que possam aprender, criar, formular, desenvolver e compreender os fundamentos científicos e técnicos dos processos produtivos e sejam conscientes do seu papel como pessoas humanas, com uma boa

formação ética e um senso crítico apurado” (p. 313); “Conhecer e utilizar princípios e procedimentos do empreendedorismo” (p. 327); “processo normal de reciclagem e ambientação em um novo cenário tecnológico, visando uma melhor empregabilidade do público alvo” (p. 345).

A presença desses elementos indica, assim como na proposta do MST, uma preocupação importante com o trabalho, porém acentua a preparação para o ‘mercado’ de trabalho, portanto, enfatizando-o como categoria econômica e relativizando-o como categoria ontológica. Paro (1999) entende que essa perspectiva coloca a educação a serviço do capital. Frigotto (1999) afirma que nesse sentido, a educação e a formação humana são definidas a partir das necessidades, das demandas do processo de acumulação de capital, reguladas e subordinadas à esfera privada e à sua reprodução, transformando o trabalho “de criador da vida humana em alienador da vida do trabalhador” (p. 32). Considerando que o Colégio atende os filhos dos cooperados e também sujeitos da classe trabalhadora, essa perspectiva de educação pode ser trabalhada em comum, sem problemas, diferenciando-se apenas no direcionamento das funções. Assim, o componente de ‘humanização’ e ‘harmonização’ fazem-se necessários para relativizar as contradições entre trabalho e capital e reduzir ao mínimo os conflitos entre as distintas classes, que são direcionadas às diferentes funções no sistema de produção, mas conviverão em espaços comuns nesse sistema.

Frigotto (1999) também indica que a educação, nesse contexto, tem a função de produzir capacidade de trabalho desenvolvendo competências e habilidades técnicas específicas, mas também valores e atitudes funcionais ao mundo da produção. No PPP, em vários momentos, são indicados esses valores e atitudes: “os fundamentos que os tornem cidadãos íntegros, capazes de desenvolver seus projetos de vida, tanto no âmbito pessoal, quanto acadêmico e profissional” (p. 9); mas é necessário dirigir esforços para atividades do ‘aprender a ser’” (p. 9); “Proporcionar um ambiente de convivência harmônica com base na participação, no diálogo e no respeito mútuo em todos os níveis. Incentivar a formação da liderança, do espírito crítico, do senso de responsabilidade e da ética” (p. 10); “a escola procura trabalhar valores como responsabilidade, participação, autonomia, criatividade e respeito à individualidade, possibilitando o exercício pleno da cidadania, enquanto ser humano integral” (p. 10) e outros. Se tais valores e atitudes estivessem colocados em outro projeto educativo, poderiam ser até interpretados como indicadores de preocupação com emancipação humana, mas não podemos imprimir-lhes uma intenção que não têm.

Também há, na proposta do Colégio, uma associação entre a gestão de qualidade total e alguns projetos, ou seja, essa forma de trabalho também contribui para a execução do Programa “5S” que é parte da gestão de qualidade, como discutimos a seguir.

Apesar de não explicitar claramente no PPP a gestão de qualidade total, vários elementos presentes indicam essa opção. Indica-se que há uma visão, uma missão, fala-se em desenvolver lideranças, adota-se a pedagogia de projetos e em várias disciplinas dos cursos técnicos há indicação do trabalho com a qualidade total. Na página 8 do PPP, anuncia-se a gestão democrática e compartilhada como referência, entendendo-se que a escola é da comunidade para atender a comunidade. Isso é fato confirmado no processo histórico de constituição do Colégio, porém essa adjetivação da gestão deve ser compreendida nos limites da gestão de qualidade total e não com base em outras concepções. A gestão democrática e compartilhada, nesse caso, se restringe ao entendimento da gestão ‘participativa’ no sentido de compreender que todos, de alguma forma, participam do processo de gestão e são responsáveis pelos resultados alcançados.

No depoimento do diretor²⁰⁸, ele afirma que há um Programa de qualidade que vem da Cooperativa, que o Colégio é uma instituição coligada e que todas as coligadas têm esse Programa implantado. Disse que a direção está diretamente envolvida no Controle de Qualidade. O esquema (apresentado no site oficial de Cooperativa) a seguir indica as coligações.

²⁰⁸ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 07/12/2012.

Figura 23 – Cooperativa Agrária Agroindustrial e instituições coligadas



A estrutura hierárquica de gestão do Colégio é bem definida e apresenta elementos externos, de mediação e internos. O fato de ter a Cooperativa Agrária Agroindustrial como mantenedora e de aplicar a gestão da qualidade total, amplia a gestão da escola para fora dela. São funções existentes na estrutura interna: diretor, assessora pedagógica, supervisores de áreas (Educação Infantil, Língua Alemã, Técnico em Administração, Técnico em Agropecuária, Técnico em Química), professores, secretária escolar (uma das assistentes de secretaria é responsável pelo controle dos indicadores de qualidade), bibliotecária, auxiliares administrativos e auxiliares de serviços gerais. Há também Grêmios Estudantil (tem por objetivo preparar lideranças para a comunidade, criando a possibilidade de assumir, no futuro, cargos de dirigentes na Cooperativa) e Associação de Pais e Mestres (a participação dos pais é uma das metas mais difíceis de se alcançar²⁰⁹) que, segundo a assessora pedagógica, está passando por uma reestruturação. E externas: gerente e gestores externos que são acompanhados pela equipe de gerenciamento matricial (da Cooperativa).

Antes de discutirmos a questão da qualidade total aplicada à escola, apresentamos alguns elementos da mesma na empresa para que

²⁰⁹ Afirmação feita no depoimento da assessora pedagógica em entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 26 de março de 2012.

possamos explicitar melhor a questão e analisá-la com mais propriedade, uma vez que há uma transferência da esfera empresarial para a escolar dos elementos que a constituem e também uma adaptação. Segundo Cordeiro (2004, p. 20)

A Gestão da Qualidade Total ou Total Quality Management (TQM) foi uma prática de gestão bastante popular nas décadas de 1980 e 1990 nos países ocidentais. Os conceitos dessa prática, desenvolvidos inicialmente por autores norte-americanos, como Deming, Juran e Feigenbaum, nas décadas de 1950 e 1960, encontraram no Japão o ambiente perfeito para o seu desenvolvimento durante os anos que se seguiram. No início da década de 1980, o mundo voltava sua atenção para o elevado grau de competitividade alcançado pelas principais indústrias japonesas, cujos produtos chegavam com excelente qualidade e preços relativamente baixos nos principais mercados consumidores do mundo ocidental, passando a constituir uma ameaça para as suas economias.

São princípios da qualidade total: ser um processo evolutivo, é obtida a partir de ações cada vez mais amplas e efetivas, envolver a todos e de cada um são esperados resultados que devem ser bem definidos e conhecidos, requer base técnica e exige competência de quem se propõe a produzi-la, a ação pela qualidade é participativa e compulsória, o cliente é a razão de ser (PALADINI, 2008).

De acordo com Paladini (2008), são características do modelo de gestão da qualidade: todas as áreas/setores devem contribuir efetivamente para que se alcancem os objetivos da instituição; as operações realizadas pelos setores devem ser interativas, as relações entre os mesmos devem ser horizontalizadas, pois cada setor é definido como fornecedor do setor seguinte; a tarefa de cada recurso humano é contribuir para alcançar os objetivos da instituição; o trabalho é estruturado com base nas necessidades dos clientes; o planejamento estratégico deve estar voltado ao mercado, portanto, deve haver preocupação em eliminar problemas e as causas dos mesmos; deve haver prevenção de defeitos; deve haver controle durante todo o processo; quem define a qualidade são os clientes e as informações sobre o comportamento deles estruturam a gestão de qualidade.

Nesse processo o gerente deve ter algumas características: comuns (liderança, oportunidade de motivação, controle da informação, dinamismo, planejamento); desejáveis (competência técnica, visão horizontal da empresa, conhecimento do produto e do processo) e necessárias (relacionamento humano, capacidade de interação e de compreensão do mercado) (PALADINI, 2008).

Segundo Paladini (2008), no processo de implementação da qualidade total, os recursos humanos são um elemento central e o envolvimento dos mesmos deve ser garantido por meio de algumas ações fundamentais: alterações estruturais e comportamentais, treinamento (deve ser planejado e com base na demanda), motivação (disposição intrínseca que decorre da participação, de incentivos promocionais, de obstáculos a superar) e reciprocidade (a empresa exige, mas oferece algo em troca, exige negociação).

O autor que dá sustentação à proposta da Cooperativa é Vicente Falconi Campos, que lidera a equipe técnica do INDG (Instituto de Desenvolvimento Gerencial), que é a empresa que assessoria a Cooperativa na implantação dos processos de Gestão de Qualidade. O autor ratifica a posição de Paladini e acrescenta/reforça alguns elementos. Nas suas obras (CAMPOS, 1992 a; 1992 b; 2002; 2004 e outras), Campos indica a vinculação entre produtividade, qualidade e competitividade. Para o autor, “um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades do cliente” (CAMPOS, 1992 a, p. 2), portanto, com projeto perfeito, sem defeito, com baixo custo, segurança do cliente, entrega no prazo certo. Produtividade é “produzir cada vez mais com cada vez menos” (Idem, *ibidem*). Competitividade “é ter maior produtividade” (Idem, p. 6).

Como nos elucida Campos (1992 a), os três elementos mais importantes das organizações são: equipamentos e materiais, procedimentos e ser humano. Para qualificar esses elementos, as empresas precisam de aporte de capital e de conhecimento. O método utilizado no processo de implantação da Gestão de Qualidade pelo INDG é o PDCA²¹⁰, mundialmente conhecido e amplamente aplicado, como vemos no esquema abaixo²¹¹.

²¹⁰ P significa plan; D, do; C, check e A, action.

²¹¹ Disponível em Fonte: <http://www.indg.com.br/sobreindg/metodopdca.asp>

Figura 24 – Ciclo de gerenciamento



Campos (1992 a) nos mostra que é preciso construir um Planejamento Estratégico, ou seja, definir metas e métodos. Esse planejamento deve ajudar a construir a Gestão de qualidade que deve cobrir os seguintes aspectos: qualidade (características da qualidade do produto/serviço que atenda o cliente); custo; atendimento (prazo, local, quantidade); moral (nível de satisfação de todos envolvidos no sistema) e segurança.

Além do planejamento, faz-se necessário fazer o controle (que envolve análise de processos e padronização), eliminando as causas dos problemas. Para ele, o papel do gerente nesse processo é garantir a padronização e ter domínio tecnológico em sua área (CAMPOS, 1992 b).

Ao entrevistar²¹² o analista de qualidade que coordena a parte de gerenciamento matricial da Cooperativa Agrária Agroindustrial (equipe formada de nove pessoas), pudemos perceber claramente os elementos indicados pelos autores. Há na empresa uma política de gestão integrada, ou seja, todas as unidades vinculadas à Cooperativa, nesse caso também o Colégio Imperatriz, seguem as mesmas orientações para

²¹² Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 28/03/2012.

a gestão, ou seja, adotam os mesmos valores. Hoje a Cooperativa tem vários processos de certificação da qualidade: ISO 22000, ISO 9001, ISO 14001, OHSAS 18001 (segurança e saúde ocupacional), ISO 17025 (laboratórios). Um dos primeiros programas implantados foi dos “5S”. A empresa tem quase 1000 funcionários e um Programa (PSR) para transferir o mesmo gerenciamento de rotina da cooperativa para os cooperados. Segundo ele, para implantar a gestão de qualidade, há um método, ou seja, define-se a visão (onde quer chegar), a missão (como trabalha, o que faz) e os valores (princípios para chegar onde se propôs). No caso do Colégio Imperatriz definiu-se como missão: “promover processos educacionais de formação integral e profissionalizante, diferenciados pela Língua Alemã e pelos valores da mantenedora” e como visão “ser referência em educação no interior do Paraná”. Então, a partir disso, todo trabalho foi orientado e passou-se a construir o PE (planejamento estratégico), revisado todo ano. Após definir a missão, desdobra-se cada macro processo do Colégio. De cada macro processo se esperam resultados e para cada resultado se define um indicador.

De acordo com o depoimento da assistente de secretaria, que é responsável pelo controle dos indicadores de qualidade²¹³ (formada em Administração), são exemplos dos mesmos: acompanhar quantos alunos tem média abaixo de 7,0; maior participação dos pais nas reuniões pedagógicas – meta 70%; 0% alunos transferidos durante o ano por motivo pedagógico; laboratório da informática em uso em 40% do tempo e outros. Há indicadores para vários aspectos da gestão: orçamento, notas, frequência em aula e em reuniões, consumo de materiais, gestão de pessoal e outros. Indicadores comuns ficam num painel na sala dos professores e os que não são comuns ficam no sistema com acesso restrito. A responsável coloca os indicadores numa tabela e busca as informações no sistema, que é alimentado por diferentes setores, para verificar se os indicadores foram atingidos. Os resultados são apresentados em gráficos e discutidos.

Segundo a assessora pedagógica²¹⁴, o seu papel na gestão de qualidade está relacionado também ao Programa “5S”, no que diz respeito ao cumprimento das metas contratadas. Segundo ela, o educador precisa conhecer a visão, a missão e compreender bem as

²¹³ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 28 de março de 2012.

²¹⁴ Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 26 de março de 2012.

metas contratadas. O diretor está submetido ao gerente (cargo externo) e à diretoria da Cooperativa, que é a mantenedora.

Por sua vez, o analista entrevistado revela que, mensalmente se avalia se esses indicadores foram atingidos ou não. Se não for atingido, ou seja, se há uma não conformidade, é feita uma reunião de análise crítica e são definidas medidas para corrigir os problemas. Ferramentas de qualidade são usadas para identificar causas, depois se elabora um plano de ação em conjunto com a área e o gestor acompanha. Faz-se uma avaliação bimestral de cada gestor e se faz orientações a ele para a continuidade do trabalho. A gestão matricial está por trás dos gestores. Segundo ele, os funcionários/professores que apresentarem soluções para os problemas são premiados. Há, como percebemos, um processo de planejamento, controle, avaliação e premiação.

Além da equipe do Colégio, há gestores externos (da equipe da Cooperativa) que acompanham o processo. Existe uma qualificação do pessoal envolvido, feita pelos assessores e PPR (Prêmio por produtividade), assim cada funcionário ou professor é contratado para cumprir os indicadores definidos em parceria. Quando um funcionário/professor é admitido passa por um processo de orientação sobre a gestão de qualidade e é informado sobre a realidade do Colégio.

Há uma transferência adaptada da gestão de qualidade feita na Cooperativa para o Colégio Imperatriz. Há muita discussão interna para se construir formas adequadas para realizar uma gestão de qualidade. Um dos nomes apresentados por vários autores, inclusive por Paladini (2008) e Ramos (1992), quando se discute a questão da qualidade total, é W. Edwards Deming que listou quatorze pontos para atingir a qualidade. São eles: ter constância de propósito para obter melhoria dos produtos; assumir liderança na mudança; eliminar a necessidade de inspeção para atingir qualidade; acabar com a negociação que tem como base o preço; melhorar sistema de produção e serviço; treinar em serviço; instituir liderança; afastar o medo; derrubar as barreiras entre os departamentos; oferecer zero defeito e novos níveis de produtividade; eliminar a administração por objetivos, por números e metas numéricas; remover as barreiras que roubam do trabalhador o direito de se orgulhar do seu trabalho; instituir programa de educação e aperfeiçoamento; colocar todos em função da transformação da empresa.

Ramos (1992), ao apresentá-los no âmbito da implementação da proposta de qualidade total na escola, indica que, a partir dos quatorze pontos de Deming, fica claro que a escola deve definir com exatidão o que pretende enquanto instituição e não deve desviar-se dos seus objetivos; estará condicionando suas ações para atender às demandas da

cliente; deve manter controle do serviço prestado por meio de avaliações constantes do processo; não deve basear as transações (com fornecedores) apenas com base nos preços; deve buscar aperfeiçoamento contínuo; possibilitar treinamento em serviço para tornar os recursos humanos mais comprometidos com os resultados; o diretor deve ter liderança; deve-se afastar o medo das relações entre as pessoas; deve-se afastar barreiras: descentralizar as atividades, desconcentrar o poder; criar mecanismos de comunicação ampla e geral para socializar informações necessárias; garantir que os educandos sejam aprovados com níveis de excelência, não buscando apenas resultados numéricos; fazer com que toda a comunidade se envolva e se responsabilize pela busca de resultados; promover formação continuada, buscando aperfeiçoamento de todo pessoal da escola; envolver todos na discussão e planejamento para a transformação da escola. Percebemos a presença de todos esses elementos na gestão do Colégio.

Ramos (1992) também apresenta para o programa de qualidade total na escola as seguintes dimensões: planejar para mudar (diagnosticar, definir a missão e estratégias, indicar recursos e resultados a serem alcançados); organizar para atuar (definir grupos, montar um comitê de qualidade); agir para transformar (aperfeiçoar os processos e solucionar problemas para alcançar objetivos) e avaliar para melhorar (estabelecer padrões e indicadores de qualidade, elaborar e utilizar instrumentos de controle, introduzir ações corretivas quando necessário).

Outra questão indicada por Ramos (1992) é a necessidade de que o educando seja um sujeito ativo no processo de aprendizagem, daí deduzimos a suposta harmonia entre a implantação do programa de qualidade total na escola e a adoção do construtivismo como referência metodológica. Há de comum entre os dois, a ênfase no individual, na iniciativa e autonomia de cada sujeito, características necessárias tanto para o ‘aprender a aprender’ do construtivismo como para o auto-gerenciamento e o cumprimento de metas do programa de qualidade total.

Paladini (2008) também entende que uma estratégia para implementar o programa de qualidade total é o Programa “5S”, desenvolvido nos anos 1950, no período pós guerra, no Japão. Como o programa exige mudanças de hábitos, adotou-se a palavra *senso* (de sentir) para caracterizar os comportamentos exigidos, que são: *senso de utilização* (evitar excesso, desperdício e uso inadequado); *senso de ordenação* (organização física da empresa); *senso de limpeza* (conservação dos ambientes de trabalho); *senso de saúde* (conservação

da saúde dos recursos humanos da organização); senso de autodisciplina (criar autonomia para que não se necessite de controle e fiscalização). Na Cooperativa esse foi um dos primeiros programas adotados. Na escola também se adota o Programa “5S”, especialmente, no cuidado como patrimônio.

Paro (1999) contribui para compreendermos a aplicação do modelo de gerenciamento da empresa capitalista na escola. Indica o autor que há uma impropriedade nessa aplicação, considerando que os objetivos da empresa capitalista são antagônicos aos da escola e que a matriz ideológica desse processo é o liberalismo econômico. Afirma ele que apesar do discurso insistir na questão da qualidade, a preocupação fundamental é a gerência, portanto, o controle do ‘trabalho alheio’ e um processo de auto-gerenciamento dos trabalhadores, mas não de auto-gestão. Mesmo assim, entende ele, que o mando continua vindo de cima e o interesse a ser perseguido continua sendo o do capital.

A transferência dos princípios de gestão de qualidade total impõe à escola uma racionalidade que não lhe é própria, mas do mercado. Impõe aos trabalhadores assumir metas pré-estabelecidas nesse caso, por empresários, que se distanciam do processo de formação humana na perspectiva de emancipação, mas que se colam aos imperativos do mercado – competitividade, produtividade, eficiência – que dão sustentação à educação capitalista. Isso tem íntima ligação com a visão funcionalista de educação, expressa por Durkheim, como dissemos anteriormente, segundo a qual a escola precisa treinar e qualificar bem os sujeitos para que contribuam significativamente para o funcionamento do organismo social. Nesse sentido, a organização da gestão da escola tem papel central, pois é também a organização dos processos que serão realizados com esse objetivo, e estes devem ser realizados com eficiência, precisão e racionalidade.

Os elementos presentes na proposta do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina exigem uma análise para além do espaço escolar, pois envolvem uma perspectiva de educação construída fora dos espaços formais de educação e por sujeitos vinculados a outras atividades, ou seja, por empresários. Assim como há pesquisadores que investigaram a proposta educacional do MST, há educadores que pesquisam e explicitam questões referentes à perspectiva empresarial de educação (exemplo disso são MELO, 2009; CÊA, 2007; FERRETTI, 2002; GENTILI, 1998 e 2002; KUENZER, 2002 e outros). Muitos documentos foram produzidos pelos próprios empresários para divulgar suas concepções acerca da educação, especialmente pela via do Sistema S. Em geral, nesses documentos se expressa o entendimento da

educação como instrumento para o desenvolvimento econômico. Isso também está muito presente, especialmente, a partir dos anos 1990, nos documentos do Banco Mundial, da UNESCO, do BID e do próprio MEC.

A proposta do Colégio Imperatriz absorve essa perspectiva e enfatiza três aspectos: a preservação da cultura suábica, o desenvolvimento integral dos sujeitos no que se refere às habilidades, competências, valores e atitudes e a preparação para o mercado do trabalho. O primeiro aspecto está intimamente relacionado à trajetória das famílias de uma boa parte dos educandos que estudam no Colégio, com o poder econômico que as mesmas têm no Distrito de Entre Rios e para além dele e, de certa forma, dá sustentação a um processo educativo até conservador e, com marca de classe definida. Essa primeira preocupação se dilui quando se trata dos cursos técnicos que não são frequentados, em geral, por descendentes de suábios. O segundo e terceiro aspectos estão intimamente relacionados e para alcançá-los o trabalho ganha centralidade, porém com ênfase nas necessidades do mercado e não das pessoas. Nesse caso, a escola recebe como tarefa, adotando o ideário neoliberal pela via da qualidade total, qualificar ‘adequadamente’ a força-de-trabalho, de acordo com a função que cada um desenvolve no sistema de produção, incluindo, como dissemos, valores de ‘harmonização’ entre os sujeitos das diferentes classes envolvidas nesse sistema.

Percebemos que há uma harmonia entre as referências/orientações que o Colégio recebe para construir e consolidar suas propostas, ou seja, as que vêm da mantenedora e do Sistema Positivo, ao qual o Colégio é conveniado e que grande parte dessas orientações vêm dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, construídos nos anos 1990, quando também o MEC assumiu os pressupostos da visão empresarial para a educação, que é justamente o ponto em comum nessas várias instituições que orientam o trabalho do Colégio. Essa perspectiva está registrada em vários documentos formulados pelos empresários. Um deles é o documento intitulado “Educação para a nova indústria – uma ação para o desenvolvimento sustentável”, de 2007, publicado numa parceria entre a Confederação Nacional da Indústria e o Sistema S. No documento se afirma que, na maioria dos países desenvolvidos, a formação básica é realizada com forte participação dos empresários, pois são eles que mais conhecem o tipo de profissionais que necessitam. Nessa visão, segundo o que consta no documento, a educação é considerada um pilar para o desenvolvimento sustentável e uma das bases da elevação da

produtividade, portanto, sustentada numa visão economicista. Para justificar essa direção, indica-se que o novo perfil demandado inclui uma tendência de contratação dos ‘recursos humanos’ com maior escolaridade, preferencialmente, com Ensino Médio ou com formação como Tecnólogo (modalidade de Ensino Superior).

Interessante que no documento se indica que a demanda de formação de recursos humanos é decorrente da interiorização dos processos industriais. Isso é visível no distrito de Entre Rios (Guarapuava/PR), onde se situa o Colégio, considerando-se a amplitude das atividades da Cooperativa Agrária nesse setor. Daí poderíamos entender, inclusive, a localização de um Colégio do porte e nas condições estruturais que o Imperatriz tem, bem como dos cursos que oferece, num distrito, num município do interior do Paraná.

No documento os empresários também indicam a necessidade de modernização das escolas (estrutura física, aquisição de livros e de tecnologias), da inclusão de elementos da educação empreendedora, da capacitação de docentes, técnicos e gestores em tecnologias e gestão de processos educacionais. Além disso, reconhece na educação básica um aliado no processo de formação do trabalhador, afirmando que “as chamadas competências básicas, formadas pela educação básica e continuada, são condição para o desenvolvimento das demais competências, inclusive as profissionais, na medida em que possibilitem continuar aprendendo e aperfeiçoando-se durante toda a vida” (CNI, SESI, SENAI, 2007, p. 21), ou seja, mesmo que a Educação Básica forneça uma educação de caráter geral ela é considerada base e necessária para a qualificação específica posterior. Também é indicada a necessidade de desenvolver competências transversais: empreendedorismo, tecnologia digital, legislação trabalhista, gestão da qualidade ambiental e segurança no trabalho. Nesse sentido, percebemos que os diversos projetos desenvolvidos e os programas dos cursos técnicos indicam preocupação com tais competências. Isso tudo torna explícita a origem do discurso de ‘competências e habilidades’, que vem dos empresários e não da escola.

Interessante que no documento citado, os empresários também são defensores da escola em tempo integral, indicando que isso contribuirá para a ampliação do capital cultural, especialmente no que se refere à tecnologia digital e domínio de outras línguas. Consideram que “os alunos cujo capital cultural e de sua família é mais rico, tem mais sucesso na aprendizagem” (CNI, SESI, SENAI, 2007, p. 26). A ampliação do tempo escolar, contribuiria para ampliação do capital cultural.

Contraditoriamente, no mesmo documento, os empresários anunciam que a educação profissional ultrapassa os limites da escola e é a maneira de emancipar o indivíduo pelo trabalho, isso depois de anunciar e propor diversas estratégias para enquadrá-lo num processo que o torne produtivo para o capital, atendendo às necessidades do mercado e não suas.

Toda essa articulação de argumentos não passa de discurso ideológico e esconde o processo real de exploração e de exclusão de grande parte dos trabalhadores do processo de produção, expropriados dos meios para fazê-lo e da riqueza produzida, no contexto da produção flexibilizada e automatizada, no qual se substitui em escala ampliada o trabalho vivo pelo trabalho morto. Como há uma população imensa, portanto, que gera um enorme exército de reserva, o capital não precisa de todos para ser reproduzido. Assim, a escolarização com preparação para o trabalho, especialmente no Ensino Médio e Ensino Superior, é reduzida e é para poucos, mas o discurso que encobre tal situação, precisa anunciar que essa forma de sociedade – a capitalista – tem espaço para todos e se preocupa em escolarizar todos para que tentem mobilizar-se na estrutura social e se, houver fracasso, provavelmente as causas se encontrem na esfera individual.

Outro aspecto que está presente na proposta do Colégio e que também está presente no caso das Escolas Itinerantes, apesar de ser em diferentes formas, é que nos dois casos as escolas estão submetidas ao mantenedor (Estado e Cooperativa, respectivamente), portanto, a gestão da escola se dá para além do seu espaço. O conteúdo e a forma escolar são definidos por quem financia grande parte das despesas/estruturas. Não há, portanto, um processo de auto-gestão dos sujeitos envolvidos, mas de auto-gerenciamento ou gerenciamento mútuo a partir de metas pré-estabelecidas, ou seja, o Estado acaba limitando as ações nas escolas itinerantes impondo regras, prazos, processos e a Cooperativa o faz em relação ao Colégio.

3.3 DIFERENTES PROJETOS SOCIAIS, DIFERENTES PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

O que dá sustentação à análise das duas propostas, como casos exemplares de educação no campo, é a retomada das categorias anunciadas como centrais na pesquisa e que perpassaram as discussões apresentadas nos três capítulos que compõem a tese: trabalho, classe, campo e educação. Para isso foi fundamental iniciar a pesquisa apresentando a materialidade na qual estão inseridas as escolas

pesquisadas, com o objetivo de explicitar o movimento da classe trabalhadora e a produção da vida; e a própria materialidade das escolas, com o objetivo de explicitar os limites e possibilidades para a consolidação das propostas analisadas. Isso permitiu compreender de forma concreta as contradições da educação que acontece no campo, que não se distanciam das contradições da educação de forma geral e que expressa, não uma unilateralidade na sua definição, mas uma correlação de forças entre diferentes classes sociais, portanto, entendendo o campo e a educação que ocorre nele, como espaços de disputa, não individual, nem direta, mas por sujeitos coletivos que não se confrontam diretamente. São sujeitos coletivos de diferentes classes, organizados para articular não só os processos de produção da vida, mas processos educacionais que respondem a eles, no nosso caso, no campo e que, apesar de se consolidarem na escola, visivelmente extrapolam os limites desse espaço, tanto num como noutro caso.

A explicitação da materialidade possibilitou perceber que há um movimento diferenciado da classe trabalhadora que a mantém nesse estado ou a transforma e que esse movimento tem contribuído, significativamente, para que o modo capitalista de produção da vida se desenvolva e se imponha em todos os espaços, portanto, também no campo. Esse modo tem contribuído para o aumento da concentração de terra na mão de poucos, para uma modernização da produção agropecuária sob os imperativos do mercado internacional, num processo crescente de dependência da maioria dos países em relação aos países centrais, para um processo ampliado de exploração e exclusão dos trabalhadores. Há, nesse contexto, uma correlação de forças desigual, pois poucos estão organizados para se contrapor à forma hegemônica que o capital assume.

Nos espaços educacionais, essa correlação de forças também é desigual, pois é a classe dominante que, em geral, dita as regras, mas não sem a resistência de parte da classe trabalhadora. Suchodolski (1976) nos auxilia nessa reflexão afirmando que a educação é determinada pelos interesses da classe dominante que ora limitam, ora elevam o nível educativo, considerando o ensino, o domínio do conhecimento como elemento da produção e como instrumento para desenvolver a potencialidade humana no limite da ação que cabe a cada ser humano realizar nessa sociabilidade. Mas o autor indica que, numa outra perspectiva, poderíamos considerar que a relação entre o ensino e o trabalho deveria se dar no sentido de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos e essa relação se estenderia à ação revolucionária.

Dos dois sujeitos coletivos - MST e suábios - posicionados diferentemente enquanto classe na sociedade capitalista, é que nasceram as duas propostas pedagógicas em questão. As mesmas foram definidas com essa marca de classe, portanto, diferenciando-se em vários aspectos: nos seus objetivos, nas suas concepções de ser humano e de sociedade, na forma de organizar a escola, na relação com o trabalho. Nesse sentido, tanto para um como para outro, o conhecimento se torna força material, pois é elemento importante nos processos de produção da vida, incorpora-se à força de trabalho e à luta. Na definição dos objetivos, nas duas propostas há indicação clara da preocupação com o acesso ao conhecimento, mas para considerá-la não podemos fazê-lo sem vinculá-la aos demais objetivos das propostas, especialmente, no que se refere à formação para o trabalho e política, pois são eles que indicam quais conhecimentos serão acessados no processo educativo.

Ao confrontarmos as duas propostas, identificando o caráter de classe como fio condutor para as mesmas, podemos realizar um processo de reflexão que nos leva a concluir, como Cêa (2007, p. 38) que a educação formal é objeto de disputa social, não diretamente entre MST e suábios, mas entre classes.

A educação formal, como dimensão constitutiva desse processo de adaptação psicofísica no capitalismo, constitui-se num objeto de disputa social, no qual cada uma das classes formula proposta e desenvolve ações, visando sustentar e viabilizar seus respectivos projetos sociais.

Consideramos que se estamos analisando propostas produzidas no contexto do capitalismo, tal afirmação é óbvia, mas sua explicitação não é tão simples, pois as formas hegemônicas vão se naturalizando e sendo tomadas como universais, a ponto de não mais se perceber as contradições ou sequer a possibilidade de mudança. Cabe, diante disso, analisar porque um movimento social toma para si a tarefa de organizar a escola para a classe trabalhadora e porque o empresário também o faz. Dirigidos pela posição que ocupam na sociedade, o fazem por diferentes motivos, um pela via do Estado e outro pela via do privado.

Quando o MST toma pra si a tarefa de propor e organizar uma escola diferente o faz buscando, num espaço de contradição, brechas para criar movimento na direção de construir uma consciência diferente sobre as relações sociais, sobre a produção da vida, de construir práticas para exercitar a crítica, a cooperação, o trabalho cooperativo, mas como não tem recursos para fazê-lo, o faz pela via do Estado, que

comprometido com os interesses da classe dominante, limita, dificulta e até impede o avanço dessa tentativa. Seria possível pela via do Estado capitalista construir uma proposta de educação, mesmo que escolar, que contribua para a emancipação humana? Por outro lado, como fazê-lo? Quem poderia financiar tal experiência? Seria possível a associação de movimentos sociais, sindicatos e outras instituições para viabilizar esse processo? Numa outra direção, poderíamos nos perguntar se, mesmo tendo financiamento para tal experiência, ela se ampliaria no interior do capitalismo ou seria necessária uma outra sociabilidade para vê-la crescer? É possível construir o novo no interior do velho? Que caminhos seriam seguros para não submeter o novo ao velho? Machado (1989) ao discutir em sua obra a unificação escolar afirma que a escola proletária deve começar a ser construída no âmbito do capitalismo.

Por outro lado, os empresários, não contentes com a ação do Estado na condução das políticas para a educação, tomam também para si a tarefa de propor e organizar uma escola que atenda suas necessidades. Há uma diferença com a tentativa do MST, já no ponto de partida, pois têm recursos para fazê-lo e isso lhes dá uma certa autonomia. Quando o fazem são guiados pela necessidade de qualificar a força-de-trabalho em função da reestruturação produtiva, objetivando a ampliação da produção de mais-valia.

Ao identificar o caráter de classe dos sujeitos coletivos que produzem as propostas em questão, entendemos que os fundamentos teórico-metodológicos que lhes dão sustentação, não são neutros, nem desprovidos de intencionalidade e estão intimamente relacionados a esse caráter, portanto, às necessidades das diferentes classes, expressando diferentes concepções de homem e sociedade. Isso tem implicações práticas. Os fundamentos da proposta do Colégio Imperatriz foram buscados em Piaget, na metodologia construtivista, na gestão de qualidade total, na concepção dos empresários para a educação (pela via do Sistema Positivo, da Cooperativa Agrária e do MEC), que têm em comum a ênfase no individual, na iniciativa e autonomia de cada sujeito, características necessárias tanto para o ‘aprender a aprender’ do construtivismo, como para o auto-gerenciamento e o cumprimento de metas do programa de qualidade total, bem como para disputar vagas no mercado de trabalho. Os fundamentos da proposta das escolas itinerantes do Paraná foram buscados em Vygotsky, Freitas, Freire, Pistrak, na metodologia dos temas geradores e nos complexos de estudo, na concepção do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que têm em comum a ênfase no coletivo, preocupação com a formação omnilateral e na perspectiva da emancipação, características necessárias tanto para

buscar a compreensão crítica da realidade como para forjar militantes, bem como para construir a auto-organização para a luta.

Identificar o conjunto dos fundamentos e analisá-los a partir da materialidade na qual foram produzidos, permitiu perceber que a semelhança semântica dos termos utilizados para expressar os objetivos e as concepções nas duas propostas, não eram semelhança de projeto, nem educacional, nem societário. Esses fundamentos expressam, portanto, a vinculação do projeto educacional ao projeto societário e ao nosso entender o primeiro é tático e o segundo estratégico, tanto numa como em outra proposta, mas com objetivos bastante diferenciados.

A consolidação das duas propostas se deu a partir de diferentes processos de gestão, que se apresentaram em perfeita harmonia com os objetivos pretendidos, ou seja, de um lado uma proposta que busca a formação na perspectiva da emancipação humana, a preparação politécnica para o trabalho; de outro, que busca o desenvolvimento de habilidades, competências, valores e atitudes que respondam às necessidades do mercado de trabalho. No primeiro caso, o esforço de construção de uma proposta contra-hegemônica, exigiu um processo de auto-gestão do coletivo dos educadores e educandos do MST, mesmo que limitado; no segundo caso, a construção de uma proposta a partir dos empresários, exigiu um processo de auto-gerenciamento, uma vez que as metas e conteúdos da proposta foram pré-definidos. Entendemos que o que definiu a forma da gestão foi exatamente o projeto societário que foi colocado no horizonte e a marca de classe dos sujeitos coletivos que definiram as bases de cada proposta. Se o processo de gestão também é pedagógico, no que os diferentes processos contribuíram para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos? Mesmo reconhecendo essa diferença há um ponto em comum: tanto as escolas itinerantes como o Colégio Imperatriz foram submetidos e sua ação limitada pelos seus mantenedores (o Estado e a Cooperativa Agrária) que se apresentaram, portanto, como limitadores e controladores do processo de implementação das propostas. Assim, percebemos que o fator 'financiamento' tem peso significativo na possibilidade de construir qualquer proposta pedagógica. Mesmo com essa afirmação, entendemos que é dever do Estado financiar a escola pública.

Outro fator observado e que é comum às duas propostas é a separação visível entre quem elabora e quem executa. A participação dos que executam as propostas fica, em geral, restrita à construção de metodologias e relatórios. No caso do MST isso ocorreu, no processo inicial de elaboração da proposta dos Complexos de Estudo, por dificuldades financeiras para juntar os sujeitos num mesmo processo e

por diferença de domínio de conhecimento desses sujeitos. Entendemos que a materialidade constitui-se como limitadora, mas que no processo, com as discussões que serão desencadeadas em momentos de formação e planejamento essa separação possa ser superada. No caso do Colégio Imperatriz isso se deu pelo fato de haver uma pré-determinação da proposta pela mantenedora que nomeou alguns para a elaboração, a partir de suas orientações específicas. Tanto num coletivo como em outro, a separação entre trabalho intelectual e manual (não que na execução não tenha ocorrido o trabalho intelectual) que marca as relações de trabalho na sociedade estiveram presentes, não foram superadas. Há, nesse sentido, a reprodução de um aspecto da forma de trabalho capitalista. Isso é expressão da divisão do trabalho nesta sociedade. Também percebemos na elaboração das propostas, mais avanço teórico do que prático.

Há também a busca, em geral, de autores do passado para resolver as questões atuais (no caso do MST, Pistrak, Marx e Engels, Vygotsky e outros; no caso do Colégio Imperatriz, Piaget, Vygotsky e outros), o que não representa problema, muito pelo contrário. Marx e Engels (1991) nos ajudam a entender isso, ao afirmar que a consciência pode às vezes parecer mais avançada do que as relações empíricas contemporâneas. Os autores explicam que esse é o motivo pelo qual utilizamos teóricos do passado como referência para questões atuais. Isso comprova a afirmação de Vásquez (1977), no sentido de mostrar que a teoria, às vezes, se antecipa à prática.

A concepção de trabalho presente nas propostas apresenta elementos que as diferenciam. Há um amadurecimento no entendimento do MST sobre o trabalho que o faz considerar desde o trabalho simples (pela via do autosserviço na escola e no acampamento) à formação politécnica (discussões retomadas recentemente). Há sim, na proposta, um foco no trabalho para o reino da necessidade, mas há também a preocupação com o caráter ontológico do mesmo, no sentido de compreendê-lo como processo criador do ser humano, considerando a possibilidade de realizá-lo no reino da liberdade. Há também uma ênfase na preparação para o trabalho simples a ser realizado no campo, isso lhe dá um caráter um tanto restrito, residindo talvez aí o limite da proposta. Mesmo assim, percebemos claramente a relação entre preparação para o trabalho e formação política. Fiod (1990, p. 23) entende que

A consequência pedagógica dessa nova concepção de trabalho humano será clara: os educadores, frente à visão de trabalho colocada pela história,

recusar-se-ão a ver o aluno da classe trabalhadora como mercadoria a ser qualificada, entre outras coisas. [...] A escola, para estar politicamente comprometida em elevar a consciência socialista do trabalhador, não pode entregar-se ao luxo de ser dogmática e de separar teoria e prática política, isto é, conhecimento sobre o trabalho e luta pela transformação revolucionária da sociedade.

Por outro lado, na proposta do Colégio Imperatriz, a ênfase recai sobre o desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho. Há uma quase negação do caráter ontológico do trabalho e da própria contradição entre trabalho e capital, que é resolvida tranquilamente pelo desenvolvimento de valores e atitudes funcionais ao mundo da produção. Em se tratando do trabalho abstrato, há uma proposta mais alargada do que a do Movimento quando se leva em consideração para que atividades os educandos são preparados, pois não há um direcionamento apenas para as atividades simples realizadas na agricultura. Não podemos deixar de considerar que isso tem relação com as condições concretas, mas percebemos que também se relacionam às concepções presentes nas propostas. Observamos também que na proposta do Colégio Imperatriz as necessidades parciais da propriedade privada prevalecem sobre as necessidades humanas reais e que na proposta do Movimento há, mesmo que não se consolide, uma preocupação crescente com as necessidades humanas reais.

Devemos, nesse contexto, perceber quem está disputando e o que está em disputa. Reconhecemos pelo menos dois sujeitos coletivos que expressam a disputa pelo espaço da educação no campo. Um, dos movimentos sociais e instituições ligadas à classe trabalhadora, liderados pelo MST, que defendem uma “Educação do Campo” - postulando uma nova concepção de educação (buscando formação omnilateral, para e pelo trabalho, com estudo partindo das questões do campo, acessando o conhecimento produzido pela humanidade), com posicionamento político demarcado (luta pela emancipação da classe trabalhadora), com o protagonismo da classe trabalhadora e exigência de políticas públicas que garantam o acesso à escolarização em escolas públicas e de ‘qualidade’ – e outro, representado pelos empresários, pelo próprio MEC articulado internacionalmente com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, com o Banco Mundial, com a UNESCO, com a CEPAL, que defendem, segundo Leher (s/d) a conformação de um ‘certo tipo’ de educação de massa da classe

trabalhadora mundial – educação unilateral que forma recursos humanos, segundo a função que irão exercer, para o capital. Mesmo com essa afirmação, não podemos negar que, em determinados momentos, apesar de um diálogo inicial com os coletivos organizados da classe trabalhadora, ao se implementar algumas políticas (exemplo disso é o Pronacampo), acabam prevalecendo interesses e orientações até antagônicas aos interesses da mesma, quando posicionada na busca da emancipação humana.

Não há desinteresse nem da classe trabalhadora nem da classe dominante pelos processos educacionais que ocorrem no campo e na cidade, apesar de uma correlação desigual de forças entre essas classes. Nessa pesquisa trazemos, justamente, casos exemplares dessas duas situações. Os movimentos sociais sempre aparecem quando as propostas de educação no campo são analisadas. Os empresários não têm suas propostas tão bem analisadas e explicitadas, mas existem várias experiências de projetos de educação do campo que seguem as orientações dos mesmos. Exemplo disso foi o investimento de R\$ 4.543.000,00 feito pela Souza Cruz em educação, em 2009, numa área que chamou de “Participação Cidadã”, desenvolvendo vários projetos: Projeto Jornada Escolar Ampliada em parceria com Conselhos Municipais pelos Direitos da Criança e do Adolescente; Projeto Diálogos Universitários, que envolveu cerca de dez mil universitários e o Projeto de Responsabilidade Social, em parceria com a Fundação Dom Cabral, junto aos varejistas para conscientizá-los a não vender cigarro e bebida a jovens com menos de 18 anos (!!!!!). Além de realizar esses projetos, muitos materiais foram publicados e distribuídos. O alcance desses projetos chegou ao campo, especialmente quando destinados à juventude. Houve, inclusive, organização de encontros de educação da juventude no campo com publicação de CDs.

Outro exemplo é o da Syngenta, que desenvolve o Projeto Escolas no Campo, iniciado em 1991 em parceria com a secretaria estadual de educação do estado de São Paulo e depois foi ampliado para outros governos municipais, estaduais e universidades. Por esse projeto, a Syngenta recebeu o Prêmio Empresa Amiga da Criança, da ABRINQ. O projeto baseia-se na distribuição de uma cartilha (que começa falando de preservação ambiental e termina ensinando sobre o uso ‘correto’!!! de agrotóxicos)²¹⁵ e concursos de redação com premiação.

²¹⁵ Interessante registrar que essas cartilhas entram nas escolas a partir da parceria com o Estado. A cartilha produzida por Ziraldo para o Ministério da Agricultura, informando a população sobre os benefícios de alimentos livres de

Outro exemplo emblemático é o do Projeto Agrinho, realizado (segundo consta no site oficial do projeto) numa parceria entre FAEP (Federação da Agricultura do estado do Paraná), SENAR/PR, Sindicatos Rurais (vinculados ao SENAR/PR), governo do Paraná, Ministério do Trabalho e Emprego, Receita Federal, Ministério Público do Trabalho, Ministério Público do estado do Paraná, Previdência Social e Banco do Brasil, Itaipu Binacional e Dow Agrosciences (empresa mundial que atende ao agronegócio, vendendo sementes e agrotóxicos), que envolveu a maioria dos 399 municípios do Paraná e municípios de outros estados. Os materiais discutem vários temas: trabalho, empreendedorismo, meio ambiente, biodiversidade, impostos, adolescência, drogas e outros.

Poderíamos usar dezenas de páginas citando exemplos das ações dos empresários em espaços de educação formal e não formal de educação dos trabalhadores (tanto no campo como na cidade). Na maioria dos projetos fica evidente a articulação entre empresários e Estado para se chegar, especialmente, às escolas públicas. Essas questões indicam que a educação é tática política na luta de classes, tanto dos trabalhadores como da classe dominante. É o processo de educação da classe trabalhadora que está em disputa!

Tiradentes (2012, p. 247), nomeia essas iniciativas dos empresários de ‘educação corporativa’

A educação corporativa é um modelo de formação no qual a empresa ocupa o lugar da escola, desenvolvendo programas de educação formal, informal e não formal de trabalhadores, de fornecedores e da comunidade, para aumento de produtividade, valorização do capital de marca e como estratégia hegemônica de difusão da concepção de mundo da classe dominante

Éboli *apud* Tiradentes (2012) indica que a educação corporativa tem sete princípios: **competitividade** – “competição e individualização das responsabilidades, fragmentação das redes de solidariedade de classe e obstrução da construção da consciência coletiva” (p. 248); **conectividade** -“integração entre educação corporativa e gestão do conhecimento. [...] implica as atividades de pesquisa e difusão de competências e tecnologias adequadas à produção” (248); **parceria** –

agrotóxicos, bem como sobre a questão dos produtos transgênicos que acabam com a diversidade de plantas sofreu processo judicial da Monsanto, ficando proibida sua divulgação.

quando necessário “empresa firma contratos de colaboração com instituições educacionais formais para certificação” (p. 249) ou parcerias para realização de projetos; **perpetuidade** – “é a transmissão da herança cultural da empresa para além de seus muros e do seu tempo” (p. 249); **cidadania** - “cidadania corporativa ou cidadania empresarial [...]. É a extensão do *ethos* do capital para toda a cadeia de valor e a sociedade, consagrando o mercado e seus valores como os norteadores da vida social” (p. 249); **sustentabilidade** – “além de representar os ganhos financeiros e ideológicos já mencionados, o setor de educação corporativa torne-se um dos ramos de negócios lucrativos ou ‘autossustentáveis’ da empresa” (p. 249); e **disponibilidade** – “é a capacidade de “aprender e ensinar em qualquer tempo e qualquer lugar” p. 249).

Analisar as duas propostas pedagógicas, construídas sob diferentes fundamentos teórico-metodológicos, por sujeitos coletivos de diferentes classes sociais, também traz à tona uma importante reflexão feita por Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96-97):

Um dos efeitos devastadores do pensamento único, sem dúvida, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações. Reafirmam-se, pela via do pragmatismo, das visões positivistas e neopositivistas, e neoracionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo. A crise do pensamento comprometido com mudanças profundas na atual (des)ordem mundial é, também, a crise do pensamento utópico e da acuidade da teoria social.

A tentativa de imprimir pensamento único à educação se expressou, principalmente nos anos 1990, quando o MEC, articulado a organismos internacionais, trouxe para a escola a visão dos empresários sobre gestão e educação, incorporando elementos da gestão de qualidade total, o desenvolvimento de habilidades e competências, princípios do pragmatismo. Naquele período, houve, por parte de muitos, o abandono de propostas críticas vinculadas a projetos societários contra-hegemônicos. Leher concorda com isso e afirma que

De fato, a formação cultural da grande maioria das crianças e jovens brasileiros é quase que monopólio dos setores dominantes. Esse processo de controle do aparato educativo pelo capital é tão naturalizado que já não causa constrangimento ao governo Federal (no Plano de Desenvolvimento da Educação) e aos governos estaduais e municipais (por meio da assessoria das fundações que operam o referido movimento empresarial, como Airton Senna, Bradesco, Itaú-Cultural, Vitor Civita, Roberto Marinho, Santander, Gerdau, entre outros) assumirem que quem tem real legitimidade para falar sobre a educação são as entidades empresariais, reunidas no movimento “Compromisso Todos pela Educação”, congregando as corporações do agronegócio e do setor mineral, os meios de comunicação e as empresas de telefonia-internet, a indústria editorial, bem como os bancos e as financeiras. (LEHRER, s/d, p.3)

Frigotto e Ciavatta (2003) também nos fazem refletir sobre a relação que existe entre o papel da escola e o projeto de sociedade. Afirmam eles que para definir a educação em um novo projeto é necessário em primeiro lugar o “reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais” (p. 102) . Em segundo lugar, os autores consideram que é preciso defender o direito a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos “a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país”. (p. 102 e 103). A educação é, portanto, segundo eles, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção de um projeto societário e é decisiva, também, “para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural” (p. 103). Os autores defendem ainda que com as reflexões e experiências teórico-políticas dos trabalhadores em educação, acumuladas historicamente, cabe a defesa de uma escola unitária, que supere o dualismo da organização social brasileira, que exige

a superação definitiva da concepção que separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos,

e a segunda, aos pobres. Essa perspectiva não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios. Isso supõe recuperar, no plano conceitual, o debate da concepção de educação tecnológica ou politécnica, fundamental na orientação da educação básica e, em especial, do ensino médio das escolas técnicas federais e estaduais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Por essa concepção, a educação básica estrutura-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura técnica um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre formação teórica geral e técnica instrumental. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 120)

Considerando a trajetória das lutas dos trabalhadores do campo por educação, especialmente, após as duas Conferências Nacionais (1998 e 2004), que são marcadas por interesses da classe trabalhadora, mesmo que com contradições; a dos vários movimentos organizados pelos empresários, especialmente, pela via da Confederação Nacional da Indústria, Sistema S, Souza Cruz e Syngenta; e os elementos explicitados nas duas propostas analisadas, que de certa forma respondem a esses dois grandes movimentos por educação no campo, mais do que nunca temos certeza que a escola do campo, enquanto instituição de formação da classe trabalhadora e da própria classe dominante é espaço de disputa e contradição. E isso não tem sido suficientemente explicitado por grande parte dos pesquisadores que, ao invés de fazê-lo, dedicam-se apenas a mostrar as fragilidades das propostas da classe trabalhadora. Ora, há sim fragilidades e contradições, que precisam ser compreendidas para se avançar (essa é uma contribuição de tais pesquisadores), como nós mesmos indicamos nessa pesquisa, mas há um esforço para construir alternativas, que precisa ser reconhecido e potencializado. Leher (s/d, p. 2) afirma que a “perspectiva da educação pública de fato universalista [...] com padrão unitário de qualidade é reivindicada por sindicatos e movimentos, mas minoritários, que seguem trabalhando na perspectiva anticapitalista e

antiimperialista”. E diz mais: “São essas iniciativas que podem abrir brechas para a educação omnilateral dos sujeitos que vivem do próprio trabalho e são explorados” (Idem).

Leher (s/d), como nós, reconhece o protagonismo dos movimentos sociais e alguns setores minoritários das universidades e afirma que é necessário que o conjunto dos trabalhadores assuma a tarefa de construir uma proposta contra-hegemônica.

O objetivo político dos setores dominantes, ao buscarem submeter a educação a sua estratégia política, vem sendo combatido principalmente por determinados movimentos sociais e por setores minoritários das universidades. Embora de modo parcial, molecular, as principais lutas anti-sistêmicas incorporam o tema da educação popular como uma prioridade político-estratégica. Os mais proeminentes movimentos sociais estão tomando para si mesmos as tarefas de formação política de seus militantes e de educar suas crianças e jovens. As experiências dos zapatistas, com as juntas do bom governo, da Assembléia dos Povos de Oaxaca (APPO) no México, da Coordenação Nacional dos Povos Indígenas do Equador (CONAIE) e do Movimento dos Sem Terra (MST) no Brasil estão inscritas nesses processos.

A análise dos desafios da conjuntura atual, convulsionada pelo aprofundamento da crise estrutural do capitalismo, permite sustentar que essas iniciativas de formação política necessitam de um salto de qualidade, objetivando construir processos que envolvam não apenas os movimentos isoladamente, mas o conjunto dos trabalhadores, enquanto parte do processo de constituição da classe nas lutas de classes do presente. (LEHRER, s/d, p. 3 e 4)

Entender que há diferentes projetos de educação sendo construídos e implementados também nos leva a identificar nos mesmos como a questão da emancipação humana está contemplada. As propostas estudadas apresentam diferentes potencialidades para contribuir ou não no processo de emancipação humana, que se opõe ao processo de reificação do ser humano no capitalismo. Para entendermos a necessidade da emancipação humana, precisamos compreender como se

constitui a natureza humana, pois o ser humano não nasce nem alienado, nem emancipado. Uma ou outra condição é resultado das relações estabelecidas entre os seres humanos em locais e tempos determinados. Marx (2006), no *Terceiro Manuscrito*, apresenta elementos que indicam o homem tanto como ser natural como ser natural humano. Entende que como ser natural é dotado de poderes, faculdades e apetites naturais, mas os objetos que atendem as suas necessidades naturais estão fora dele e isso significa que ele pode exteriorizar a própria existência. Afirma que o ser humano não é apenas um ser natural, mas natural humano, ou seja, um ser para si mesmo, um ser genérico.

O significado *humano* da natureza só existe para o homem *social*, porque só neste caso é que a natureza surge como *laço* com o homem, como existência de si para os outros e dos outros para si, e ainda como componente vital da realidade humana: só aqui se revela como *fundamento* da própria existência *humana*. Assim, a *sociedade* constitui a união perfeita do homem com a natureza [...] (MARX, 2006, p. 140).

Portanto, para Marx, o indivíduo não nasce pronto e é um ser social. Entende ele que a vida individual e a vida genérica não são diferentes. Segundo Marx, ele existe “como uma totalidade da manifestação humana da vida” (2006, p. 141). Mészáros (2006), a partir dos estudos que fez sobre a obra de Marx, ratifica que a natureza humana não é fixada pela natureza, mas que é engendrada “*pelo homem* em seus atos de ‘transcendência’ como ser natural” (p. 156). Portanto, podemos dizer, conforme o autor, que o ser humano não nasce pronto e a natureza humana é ‘histórica’, forjada nas relações humanas situadas no tempo e no espaço. Não há uma natureza humana fixada *a priori*. O autor afirma que a essência, a natureza do ser humano, não pode ser encontrada no seu interior, mas fora dele, nas relações objetivadas, portanto há uma objetivação do ser natural.

Lukács (2009) também ratifica o entendimento de Marx e afirma que “um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico” (p. 2). Isso significa que não há uma adaptação passiva do ser humano ao meio, mas, segundo o autor, uma modificação consciente, diferente de outras espécies que realizam o trabalho a partir da sua diferenciação biológica.

Há saltos qualitativos na transformação do ser que não responde ao meio instintivamente ou a partir da sua programação genética, mas pelo trabalho. Entendemos, como Mészáros, que a essência do trabalho humano consiste precisamente em ir além da programação biológica. A partir desse entendimento podemos nos perguntar como o ser humano busca a satisfação das suas necessidades naturais e se o faz adequadamente. Do mesmo modo que entendemos que o ser humano é social, devemos compreender que as necessidades humanas são produzidas socialmente, portanto, modificam-se. O homem tem necessidade tanto de comer, beber, procriar quanto de criar, refletir, discordar, perceber, expressar-se e outros.

A objetivação do ser natural se dá, segundo Mészáros (2006), às vezes, de forma inadequada à essência, ou seja, a satisfação das necessidades humanas pode se dar de forma desumana, portanto, alienada. No processo histórico são criadas necessidades *artificiais*, ou seja, que estão em desarmonia com o “funcionamento do homem como ser natural social” (p. 161). Mészáros (Idem) recorre a Marx para explicar que no curso da auto-alienação humana, o animal se torna humano, e o humano, animal. No contexto do capitalismo as funções naturais se separam da esfera restante da atividade humana e se tornam animais e finalidades últimas, pois, impõem-se à grande parte dos seres humanos a condição de apenas manterem-se vivos.

Há, nesse caso, uma sujeição à naturalidade crua que impede o desenvolvimento *humano*. Mészáros entende que

[...] a alienação surge como um *divórcio* entre o individual e o social, entre o natural e o autoconsciente. Segue-se, em contraposição, que numa relação humana não-alienada, o individual e o social, o natural e o autoconsciente devem estar juntos – e forma uma *unidade complexa*. (2006, p. 160).

Marx, no *Terceiro Manuscrito*, ao discutir a questão da propriedade privada e trabalho, retoma as discussões referentes à natureza social do ser humano afirmando que a objetivação humana no capitalismo restringe-se ao sentido do ter, portanto “a propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é diretamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado [...]” (MARX, 2006, p.142). Nossos sentidos físicos e intelectuais, segundo o autor, foram substituídos pelo sentido do ter,

reduzindo o homem à miséria humana, impedindo o pleno desenvolvimento dos seus sentidos. Segundo ele, “a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico como prático, é necessária para *humanizar os sentidos* do homem e criar a *sensibilidade humana* correspondente a toda riqueza do ser humano e natural” (Idem, p. 144). Apesar de indicar que a objetivação da essência humana é necessária para tal fim, também entende que ela pode levar à desumanização.

Mészáros (2006) também discute essa questão. Concorda com Marx e afirma que o problema do bem-estar material não pode ser ignorado, pois é necessário para a sobrevivência humana, mas que não podemos entender que as necessidades humanas se resumem àquelas que podem ser compradas com o dinheiro²¹⁶. Se reduzirmos a necessidade humana a isso, estamos contribuindo para ampliar o império do ser estranho ao qual o ser humano está submetido.

Entendemos então que, sob o sistema sociometabólico do capital, o ser humano satisfaz suas necessidades, alienando-se. Cabe, portanto, compreender nesse processo o que é alienação e em que aspectos o ser humano fica alienado²¹⁷. Para Mészáros (2006), alienação

[...] é um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, ele deve ser alienado *com relação* a alguma coisa, como resultado de certas *causas* – o jogo mútuo dos acontecimentos e

²¹⁶ Nesse sentido, Mészáros (2006) discute a questão da alienação como “vendabilidade universal” e nos leva a refletir sobre o fato de que vivemos num tempo, no qual tudo virou mercadoria e conforme o poder de adquirir mercadoria estabelece-se o poder de uns sobre outros. O corpo, a força de trabalho, os objetos, o tempo de vida, tudo é vendido! Estamos vivendo a “coisificação do ser humano” e essa é uma marca irracional do capitalismo. Uma sociedade que consegue coisificar o ser humano, extrapola todos os limites da racionalidade, permitindo que qualquer ação contra o ser humano seja naturalizada, inclusive matá-lo! Se matá-lo já não é mais um problema, pois ele é coisa, então, estuprar o seu corpo, explorá-lo pelo trabalho, humilhá-lo passa a ser nada, pois ele está alienado **do homem, da natureza, de si mesmo e do gênero humano!**

²¹⁷ Mészáros (2006), apresenta as origens do conceito da alienação e entende isso como uma vasta e complexa problemática. Indica que muitos discutiram a questão (Aristóteles, Diderot, Rousseau e outros), mas que a maioria o fez abordando apenas um aspecto da problemática e que Marx avançou no sentido de compreender o fundamento ontológico do processo de objetivação, envolvendo um posicionamento crítico a partir do trabalho.

circunstâncias em relação ao homem como sujeito dessa alienação – que se manifestam num contexto *histórico*.

No *Primeiro Manuscrito*, Marx (2006), ao discutir o trabalho alienado indica que o trabalhador, nas relações de produção capitalista, se transforma em mercadoria, havendo uma desvalorização do humano. Ao realizar o trabalho alienado, o objeto produzido pelo ser humano, opõe-se a ele como estranho, pois mesmo produzindo objetos não pode apropriar-se deles, o objeto produzido por ele se torna uma força hostil e antagônica. Pelo trabalho se produz coisas boas para os ricos e escassez para o trabalhador. Marx afirma que a alienação se dá não só pela separação do trabalhador do produto do seu trabalho, mas no próprio processo de produção. Pelo trabalho alienado o ser humano não se realiza, não desenvolve como humano, mas se esgota. O trabalho, segundo o autor, não representa a satisfação da necessidade humana, mas um meio de satisfazer as necessidades ‘artificiais’ humanas, indicando que no trabalho o ser humano não pertence a si mesmo, mas a outro. A partir desses dois aspectos da alienação, Marx indica que o trabalho é a objetivação da vida genérica do homem e que o trabalho alienado impede de realizar essa dimensão, pois se impõe apenas como meio de garantir sua existência individual. Nesse processo também acaba se alienando em relação aos outros homens. Marx explica que isso acontece porque o ser humano é levado, nesse processo de produção, a entender que se o produto do seu trabalho não lhe pertence, pertence a outro; se a atividade que realiza se constitui para ele um sacrifício, representa fonte de prazer para outro, portanto o outro lhe é estranho, e senhor do objeto que produziu, portanto a auto-alienação só existe na relação com outros homens.

Mészáros (2006) nos ajuda a compreender essas questões e sintetiza esse entendimento de Marx, apresentando os quatro aspectos da mesma: o ser humano está alienado da natureza; de si mesmo (de sua própria atividade); do homem (dos outros homens) e do seu ‘*ser genérico*’. E explica que, no primeiro caso, está presente a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho que é também a relação com os objetos da natureza, há, portanto, conforme o autor, o ‘estranhamento da *coisa*’. No segundo, está a relação do trabalhador “com sua própria atividade como uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma” (idem, p. 20), portanto, segundo o autor, há o ‘auto-estranhamento’. O terceiro aspecto mostra que o trabalho alienado faz do ser genérico do ser humano um ser estranho a ele, apenas meio de

sua existência individual, há, portanto, uma alienação da ‘condição humana’. E o quarto aspecto indica o estranhamento de um ser humano em relação a outro ser humano. Ao apresentar esses aspectos da alienação, Mészáros também evidencia, como Marx, que a ‘alienação do trabalho’ é a raiz de todo complexo de alienações.

Ao analisar essas questões, Mészáros (2006) nos remete à reflexão sobre o entendimento de Marx a respeito das mediações que são estabelecidas. Quando a atividade produtiva é mediadora na relação sujeito-objeto, entre homem e natureza, permite ao homem engendrar um processo *humano* de existência, portanto há uma mediação de primeira ordem; quando propriedade-privada – intercâmbio – divisão de trabalho se interpõem entre o homem e sua atividade, impede-se a realização *humana plena*, portanto há uma mediação de segunda ordem. As mediações de segunda ordem, segundo o autor, subordinam a própria atividade produtiva humana às exigências de produção de mercadoria e a reprodução do indivíduo isolado e reificado; em vez de ser o próprio homem, mediador do homem, passa a existir um mediador ‘estranho’.

Esse estado de coisas não pode ser tomado como definitivo como querem os defensores das teorias que pregam o ‘fim da história’. Assim, ao produzir a vida e buscar a satisfação das suas necessidades, sob o sociometabolismo do capital, o ser humano fica praticamente impedido de realizar a liberdade humana que, de acordo com Mészáros (2006), “não é a *negação* daquilo que é especificamente *natural* no ser humano – uma negação do que parece ser um *ideal* transcendental – mas, pelo contrário, sua *afirmação* (p. 149). No capitalismo, a liberdade é compreendida, segundo o autor, não dessa forma, mas como liberdade individual, portanto, do homem egoísta. Assim, a liberdade se realiza sob a forma de desigualdade econômica e social. Assim, nas palavras de Marx (2006), “o direito humano de liberdade é o direito da propriedade privada” (p. 32). Entende o autor que, nesse contexto, o ser humano não fica livre da religião, mas adquire liberdade religiosa; não fica livre da propriedade privada, mas tem liberdade para a possuir; não fica livre do egoísmo do comércio, mas tem liberdade para se empenhar nele. Dessa maneira, o ser humano pode adquirir liberdade para agir, movimentar-se, desenvolver-se nos limites da irracionalidade do capitalismo. Esse tipo de liberdade impede a emancipação humana plena.

Mészáros (2006) entende que a liberdade humana está relacionada à possibilidade do ser humano exercer seus poderes

essenciais²¹⁸, mas que esta é limitada pelo aumento da capacidade produtiva que não é governada pelo princípio da associação consciente, assim, as necessidades parciais da propriedade privada “prevalecem sobre as necessidades humanas reais” (p. 143).

Se o ser humano perde a liberdade, precisa lutar pela sua emancipação plena. Marx (2006), ao discutir a questão judaica, leva-nos a refletir sobre a emancipação humana plena. Afirma que os judeus ao lutarem para obter a emancipação política da religião estavam apenas buscando uma emancipação parcial. Marx considera a busca da emancipação política da religião, um progresso, mas entende que “não constitui a forma final de emancipação humana, mas é a forma final desta emancipação *dentro* da ordem” (p 23).

Marx (2006) entende que a emancipação só será plena quando

como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (p. 37).

Essas questões nos remetem a refletir sobre o papel da educação no contexto da sociedade capitalista que está organizada para produzir a vida por meio de processos que promovem a alienação humana, que desumanizam, que impedem o pleno desenvolvimento *humano*. Para isso, partimos do entendimento, como Mészáros (2006), de que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (p.25). O autor entende que a educação é um sistema de interiorização criado para assegurar os parâmetros reprodutivos gerais do capital, fazendo com que os indivíduos adotem como “suas próprias as metas de reprodução” (p. 44) do sistema. Afirma que

[...] além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os

²¹⁸ Cita como exemplo o poder do ser humano de *objetivar* a si mesmo por intermédio do seu trabalho.

indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. (MÉSZÁROS, 2006, p. 263).

Compreendemos que a natureza humana é natural social e que a relação entre o ser humano e a sociedade é mediada, sendo a educação uma dessas mediações. Como essa natureza e a educação se realizam sob o sociometabolismo do capital, carregam consigo determinações desse movimento, dessa forma de organização social. Porém, se temos aí um movimento, entendemos que nada está concluído, tudo é passível de mudança, tanto no sentido de manutenção como no sentido de ruptura. Na perspectiva da manutenção, a educação é mediação de segunda ordem, pois contribui para a não realização plena humana. Mézszáros (2006) entende que pode haver uma transformação radical da educação, que poderia deixar de ser “mero instrumento da hegemonia burguesa” e passar a ser um “órgão de autodesenvolvimento e automediação consciente” que inspire os indivíduos a produzirem “segundo as suas verdadeiras capacidades humanas” (p.230). É diante dessa questão que os educadores estão colocados. E aí, não podemos nos deter ao processo formal de educação, mas à educação como um sistema de *internalização* (MÉSZÁROS, 2005).

Compreendendo tais questões e analisando os fundamentos das duas propostas em questão – do MST e dos suábios –, pudemos perceber que, de fato, no processo de concretização das mesmas, nenhuma contribui significativamente para a emancipação humana, pois em ambos os casos a educação se concretiza como mediação de segunda ordem. Com isso, não estamos afirmando que a emancipação humana acontece pela via única da educação, mas consideramos a educação um instrumento que pode contribuir para a emancipação. Mesmo com essas afirmações entendemos que há diferenças entre as duas propostas. No caso do Colégio Imperatriz, há elementos significativos da proposta que indicam que não há preocupação com a emancipação humana. Pelo contrário, a adoção de objetivos que enfatizam o desenvolvimento e a realização pessoal, do empreendedorismo, da preparação unilateral para responder às necessidades do mercado indicam a preocupação com a liberdade individual, com o sentido do ter e com a educação como instrumento para assegurar os parâmetros reprodutivos gerais. No caso do MST, as condições reais das escolas não permitem de fato a concretização daquilo que se propõe, mas há uma preocupação anunciada e uma intenção de contribuir para que a emancipação humana

seja construída. Isso fica explícito ao se indicar a preocupação com a formação omnilateral, ao se considerar o caráter ontológico do trabalho, ao se propor práticas de organização coletiva, ao se indicar a preocupação com a transformação social e ao se vincular o projeto de educação a um projeto societário de caráter socialista.

Por mais que tenhamos apontado diferenças entre as duas propostas, percebemos que o limite de ambas é a essência capitalista imposta pelo contexto no qual estão inseridas. A diferença fundamental é que o MST faz a crítica e busca construir outras possibilidades de organização da escola, ainda que com inúmeros limites. Já o colégio busca uma maior adequação e fortalecimento do modo de educação vigente.

As duas buscam sustentação em teorias educacionais diferenciadas. Segundo Saviani (2005), dentre as teorias não críticas ou liberais, temos a pedagogia nova que atribui à escola a “função de equalização social” (p. 7), de “adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (p.8). Na proposta dessa pedagogia, o “professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (p.9), há ênfase no aprender a aprender. Outra teoria não crítica, apresentada pelo autor, é a tecnicista que “advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (p. 12) e o “elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (p.13), pois tornam-se executores de um processo organizado e controlado por especialistas “habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (p. 13), há ênfase no aprender a fazer. Esses elementos indicados por Saviani para caracterizar essas duas teorias não críticas são visíveis na proposta do Colégio Imperatriz. Há uma combinação entre o que propõe a teoria escolanovista e a tecnicista, o que também acontece nos Parâmetros/Referenciais Curriculares Nacionais, formulados nos anos 1990, pelo MEC e que também são referência para a proposta do Colégio.

O MST, ao contrário, tem como referência uma teoria crítica da educação, que tem como projeto a superação da educação de base liberal e a superação desta sociedade. Defende uma formação ampla, omnilateral, social e coletiva, com base na autogestão e auto-organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Na realidade, é completamente
inconcebível sustentar a validade
atemporal e a permanência de
qualquer coisa criada historicamente.
(MÉSZÁROS, 2005, p. 63)*

*Há um outro mundo, na barriga desse
mundo, esperando..de parto difícil!*

(GALEANO)

Diante da correlação de forças desigual, presente no atual momento histórico, um certo sentimento de impotência *quase* toma conta de nós. Mas isso não acontece, porque temos aprendido com os militantes do MST, que ainda não é hora do ‘fim da história’ (como querem alguns!). Assim, queremos tecer algumas considerações finais nesse estudo registrando, para contrariar os otimistas ingênuos, mas também os pessimistas críticos, nosso otimismo crítico, nossa crença na escola pública, enquanto espaço de disputa e de contradição e na educação, como instrumento que se torna força material na luta de classes.

No processo de pesquisa não tratamos a educação e os sujeitos do campo como mera abstração, mas como elementos da materialidade. Ao olharmos para a singularidade do campo, não negamos o universal, mas reconhecemos a tarefa de forjar a educação de sujeitos concretos, detentores de práticas, de conhecimentos, de valores próprios e um processo educativo de caráter classista, determinado, em última instância pelo modo de produção da vida, portanto, como processo de construção humana. Há, sim, uma educação e sujeitos concretos a serem compreendidos! Essa compreensão indica que há a necessidade de submeter a escola a uma profunda crítica para reorganizar o processo educativo/escolar e que podemos fazê-lo, partindo da singularidade.

Como dissemos, anteriormente, nossa pesquisa nos levou a conclusões muito próximas às de outros pesquisadores, especialmente os dedicados a compreender a proposta educacional/escolar do MST, mas a direção que tomamos e o processo que realizamos diferem um pouco do da maioria, pois tomamos como metodologia a contraposição entre duas propostas que têm como protagonistas sujeitos coletivos, de diferentes classes sociais. Isso nos forneceu elementos que, num primeiro momento, não se apresentavam de forma explícita, mas que foram sendo desvelados, que contribuíram para identificar o caráter de classe das

mesmas, portanto, sua vinculação com diferentes projetos societários. Ao mesmo tempo pudemos analisar a relação da educação com o trabalho, da teoria com a prática. Trazer uma proposta da classe dominante para contrapor a uma da classe trabalhadora, constitui-se um diferencial desta pesquisa e indicou uma lacuna no âmbito da pesquisa, no que se refere à educação realizada em escolas/instituições do campo. Outro diferencial da pesquisa é a intenção de potencializar a discussão feita por poucos autores, no sentido de explicitar o caráter classista da educação/escola, questão um tanto ofuscada pelos movimentos pós-modernos que, atualmente, têm adesão de muitos pesquisadores.

O caminho percorrido para realizar a pesquisa nos levou a conhecer várias partes do interior do Paraná, facilmente invisibilizadas no processo de consolidação do capitalismo, lugares de produção da vida nos quais as contradições do capitalismo são gritantes; possibilitou ampliar a leitura de mundo e contribuiu para que explicitássemos o caráter de classe da sociedade que se expressa em todas as relações sociais e, nesse caso específico, na produção, na educação e na ação do Estado.

Retomemos o caminho percorrido nessa pesquisa! Iniciamos explicitando a correlação de forças presente no campo do Paraná, apresentando um campo que é espaço de luta de classes pela apropriação da terra como meio de produção, pela riqueza produzida e pelo domínio sobre o outro, lutas essas reativizadas pela visão futurista de desenvolvimento, que torna naturalizado o processo histórico. Campo repleto de contradições, decorrentes da contradição trabalho capital. Essa correlação de forças se expressa, nesse estudo, na ação dos imigrantes suábios que, em parte, tornam-se burguesia agrária, transformando-se de classe trabalhadora em dirigentes econômicos de uma região, num processo de concentração da terra, de modernização conservadora da agricultura e de apropriação da riqueza produzida e na ação do MST, constituindo-se coletivo de luta da classe trabalhadora pela sua reprodução. Esses movimentos expressam um processo histórico tanto de manutenção como de ruptura e também de contradições, de possibilidade e impossibilidade, de continuidade e descontinuidade.

Com base no contexto histórico que possibilitou a ação dos imigrantes suábios e do MST, apresentamos a materialidade das escolas itinerantes e do Colégio Imperatriz, que expressa a desigualdade de acesso e de permanência de sujeitos de diferentes classes na escola. Bem como suas propostas educacionais, as quais têm a tarefa de formação de suas bases sejam os trabalhadores sem-terra dos acampamentos, sejam

os produtores e trabalhadores da Cooperativa, consolidadas em diferentes condições estruturais.

Ao nos defrontarmos com as duas propostas, tínhamos, a princípio, a certeza de encontrar apenas diferenças, mas encontramos muitos pontos comuns: as duas nasceram do movimento histórico do capital e da classe trabalhadora que se movem em busca de sua reprodução; são expressão das forças em luta no estado do Paraná, diante da gigantesca concentração da terra e da riqueza; consolidam-se em espaços de produção da vida no campo; têm limites impostos pelos mantenedores (Estado e Cooperativa) e estão articuladas a hierarquias externas à escola; atendem à classe trabalhadora; têm o trabalho como elemento central da produção (porque na vida da maioria dos sujeitos envolvidos também há essa centralidade, mesmo que isso contradiga à tendência atual); apresentam ecletismo teórico; têm perspectiva de futuro, seja para a conservação ou alteração das relações sociais e têm um projeto de formação para sua base, ou seja, a educação faz parte das preocupações da direção do MST bem como da direção da Cooperativa. Outro ponto comum dos dois sujeitos coletivos é a preocupação em preservar a cultura – o MST preocupado com a ‘cultura do campo’ e a Cooperativa com a ‘cultura suábica’. Marzola (1994), ao discutir essa questão, traz Durham para lembrar que é uma ilusão o conceito de sobrevivência cultural uma vez que os padrões culturais sobrevivem somente se persistirem as situações que lhes derem origem ou que alterem o seu significado diante de novos problemas. Portanto, entendemos que há uma artificialidade nessa preocupação e até um certo sentimento ‘reacionário’. Há, ainda, em comum, que fica explicitado nas falas dos entrevistados, tanto dos acampamentos como do Colégio Imperatriz, o alto valor que atribuem à escolaridade e a visão de que ela garante ascensão social e realização de suas aspirações. No caso da classe trabalhadora, mesmo sujeita à formação precária e insuficiente, esse entendimento se mantém.

Ainda que apresentando pontos em comum, evidenciamos grandes diferenças entre as duas propostas educacionais. Uma das diferenças gritantes são as condições estruturais e operacionais a que estão submetidas (de um lado, uma estrutura precarizada e improvisada; de outro, uma estrutura adequada, que possibilita a concretização de grande parte da proposta). Percebamos que, justamente, onde está a classe trabalhadora como protagonista e como maioria acessando é que as condições são precarizadas. Isso não nos surpreende, considerando o contexto social, mas exige uma reflexão, no sentido de considerar que, possivelmente, para a maioria dos sujeitos dessa classe, a escola seja,

ainda, o único local para acessar o conhecimento mais amplo e complexo produzido pela humanidade. Isso expressa a necessidade de compreender que a luta é por uma educação para a classe trabalhadora que contenha todo desenvolvimento conquistado pela humanidade em termos de técnicas, tecnologia, recursos e outros.

Por outro lado, quem tem algum acesso, como no caso da cooperativa, submete conhecimento à reprodução das atuais relações sociais, com a adaptação ao mercado, constituindo-se em educação pragmatista. Portanto, não é um conhecimento para a emancipação. Isso mostra que o conhecimento e a tecnologia não são neutros, mas são colocados a serviço de interesses definidos. A luta, portanto, não é só pelo acesso, mas também pela produção do conhecimento, por uma ciência comprometida com a formação de um novo homem e para uma nova sociedade.

As propostas são exemplos de projetos vinculados a interesses de ‘classe’, muito diferentes, portanto, resultado da disputa entre movimento social e empresários pela formação da classe trabalhadora, portanto, com protagonistas de diferentes classes (de um lado um projeto de formação omnilateral com perspectiva na emancipação humana; de outro, o desenvolvimento de habilidades e competências na perspectiva do mercado e da liberdade individual); consolidadas sob diferentes processos de gestão (de um lado um projeto coletivo de formação articulado à organicidade do MST, com ênfase em processos de autogestão e auto-organização; do outro, gestão de qualidade total articulada à estrutura da Cooperativa, com ênfase em processos de auto-gerenciamento). Há diferenças sobre como concebem a preparação para o trabalho (de um lado preocupação com o trabalho concreto, com a formação para o trabalho no campo, com o caráter ontológico do trabalho; de outro, apenas para atender aos apetites do mercado) e como estabelecem a relação entre teoria e prática (de um lado a tentativa de construir uma práxis e de outro o pragmatismo). Também são diferentes as teorias educacionais que dão sustentação às propostas (de um lado, as teorias não críticas, liberais – pedagogia nova e tecnicista; de outro, a teoria crítica).

Percebemos que há harmonia entre os elementos que compõem cada proposta. No caso das itinerantes, há harmonia entre os objetivos propostos, o interacionismo (Vygotsky), a metodologia dos temas geradores, a proposta dos complexos de estudo, a gestão coletiva que são sustentados pela formação omnilateral, pela perspectiva de emancipação humana, por práticas de autogestão e auto-organização, pois enfatizam a coletividade e o conhecimento crítico da realidade. No

caso do Colégio Imperatriz, há harmonia entre os objetivos propostos, o construtivismo (Piaget), a pedagogia dos projetos, a preocupação com o desenvolvimento de habilidades e competências e a gestão de qualidade total que são sustentados pela formação unilateral, pela perspectiva de liberdade individual, por práticas de autogerenciamento, pois enfatizam o individualismo e o conhecimento utilitário. Apesar dessa constatação, observamos que há uma distância bastante significativa entre o proposto, o anunciado e o concretizado, especialmente no caso do MST. Mesmo assim, enfatizamos o importante esforço do Movimento para projetar e experienciar uma proposta educacional contra-hegemônica. Infelizmente, esse esforço encontra barreiras e limites nas condições concretas que têm para fazê-lo. Essa é uma ação de grande relevância, considerando a apatia, a conformação e a ‘paralisia’ das pessoas diante da irracionalidade da sociedade capitalista, que a tantos mutila e até mata.

Outro aspecto que analisamos foi o do financiamento das escolas – de um lado, o Estado que administra o financiamento do ‘público’; de outro, a Cooperativa, que financia, parcialmente, o Colégio Imperatriz, instituição de caráter ‘privado’. Como dissemos, tanto num como no outro caso, o financiamento representa fator de controle externo e é elemento limitador. Consideramos que, no caso do público, o Estado tem, sim, obrigação de financiar, uma vez que arrecada montantes imensos de impostos, em grande parte contribuição da classe trabalhadora, porém, o controle da forma e do conteúdo da educação forjada nas escolas públicas deve ser da classe trabalhadora que deveria ter prioridade em acessá-la.

A análise das propostas nos leva a entender que há um risco grande de cometermos equívocos ao tratarmos de forma genérica os processos educativos que acontecem nas escolas do campo e nos leva a entender que há projetos diferenciados de campo e de educação, que estão intimamente relacionados ao projeto societário. Se os tratamos de forma genérica, desconsideramos seu caráter de classe, sua base epistemológica, seus objetivos, caindo numa posição relativista.

Entendemos que é preciso superar a visão romântica e até reacionária de campo como se ele fosse um lugar de descanso, isento das contradições sociais, sem luta de classes, com um modo de vida ‘simples’ e saberes que não se produzem nas relações, portanto, possíveis de serem preservados. Essa visão produz uma concepção de educação no campo que tem como objetivo a fixação dos sujeitos nesse local, a ‘preservação’ do modo de vida e a relativização do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Há, pois, a necessidade de

pensar a educação do campo no seu contexto, nas relações sociais, ou seja, a partir da sua materialidade.

Explicitando esse estado de coisas, percebemos que não se trata de lutar por uma escola que tenha qualquer forma e conteúdo, mas compreender que esses aspectos estão intimamente relacionados entre si e com um projeto societário e que devem ser superiores e emancipadores. Alterar a forma e conteúdo da escola significa reorganizar os tempos educativos; alterar as relações praticadas (planejamento coletivo, auto-organização e auto-gestão são aspectos fundamentais nas novas relações); rever a organização curricular (nesse caso, superar a fragmentação é um dos desafios); buscar por meio dos conteúdos de ensino a compreensão crítica da realidade, na perspectiva da totalidade; fundir objetivos de ensino e formativos na perspectiva de uma formação omnilateral; mudar os processos de formação para que o ensino de conteúdos e os processos de gestão (nesse caso, coletivo) não estejam dissociados e outros.

Entendemos que, apesar de discutir na pesquisa, dois casos diferentes exemplares de educação no campo, o olhar e a preocupação com essas singularidades quer expressar de forma mais ampla a necessidade de repensar a forma e o conteúdo da educação para a classe trabalhadora, esteja ela no campo ou na cidade, de potencializar o controle social da mesma sobre sua própria educação. Para nós essa é a grande questão. Não somos adeptos de segregar sujeitos do campo ou de inventar uma educação alternativa para eles. Entendemos que as desigualdades presentes na educação escolar não são expressão de uma suposta dicotomia entre campo e cidade, mas são resultado da divisão do trabalho no processo de produção que se expressa na oposição de classes e que, por isso, acessam diferentes processos e condições de educação formal. Mesmo fazendo essa consideração, também entendemos que é possível ter como ponto de partida a realidade próxima a esses sujeitos para realizar o processo educativo, mas não em detrimento da universalidade ou do entendimento amplo e profundo das questões da vida que perpassam o campo e a cidade, a indústria e a agricultura.

Assim, após analisar as duas propostas – uma resultado da ação do MST e outra da ação de empresários – pudemos compreender que o que está em disputa é a formação da classe trabalhadora e que isso está intimamente relacionado ao projeto societário defendido por uma ou outra classe. Ao analisar tais propostas, não podemos nos deixar levar pela visão funcionalista de sociedade que legitima a desigualdade de acesso à educação formal.

Parece, muitas vezes, estarmos cegos diante dessa questão. Duarte (2005), já nos perguntava: “Que estais fazendo troianos? Será que não aprendestes nada dos ardis de Odisseu e acreditais que o inimigo fugiu? Dentro desse cavalo escondem-se aqueus armados até os dentes” (p. 203). E mais: “até quando os educadores brasileiros continuarão agindo como troianos?” (Idem, p. 218). Parece estarmos ‘autonarcotizados’, buscando uma satisfação ilusória, aplicando reformas pontuais aos processos educativos sem provocar mudanças estruturais. Como os troianos, não conseguimos *enxergar* a essência dos processos humanos, nesse caso, da educação enquanto processo de formação humana.

A educação, como tarefa imediata, segundo Mészáros (2005), não pode ser separada das estruturas estratégicas globais que precisam ser sua orientação, como já dissemos, portanto, nossa tarefa como educadores é contribuir para uma transformação ampla na perspectiva da emancipação humana. Se colocamos o processo educativo a serviço de qualificar a força-de-trabalho para o mercado, para a reprodução do capital, estamos tornando a educação mediação de segunda ordem, portanto, processo de alienação e não de emancipação humana. Se por outro lado, colocamos o processo educativo a serviço da formação humana, na perspectiva do desenvolvimento omnilateral, do conhecimento crítico da realidade, do exercício de práticas coletivas, talvez possamos contribuir para um processo de emancipação humana, pelo menos parcial, uma vez que entendemos que está fora do alcance da escola realizar a emancipação plena, que só se dará com o fim da sociedade de classes, com uma profunda mudança societária.

Assim, por mais que tenhamos críticas ao MST, enquanto classe trabalhadora que somos, é preciso nos juntarmos a ele para potencializarmos a frágil e contraditória tentativa de contraposição que organiza, tanto nos processos mais amplos de luta como nos processos de educação que propõe. Onde mais no Brasil se constrói concretamente uma proposta contra-hegemônica de educação na atualidade? **Entendemos que é preciso potencializar o controle social dos processos educativos da classe trabalhadora e que precisamos posicionar nossas propostas pedagógicas no processo da luta de classes, aí não importa se estamos na cidade ou no campo.**

Entendemos que é importante conhecer o que vem sendo desenvolvido nos processos educativos, sejam eles realizados no campo ou na cidade, identificar o que representa continuidade, mas também descontinuidade, explicitar que forças estão em luta no atual contexto histórico. Esta pesquisa avançou no sentido de mostrar tais questões, o

que poderá contribuir para o reposicionamento diante da educação e para a redefinição do papel de educador, entendendo profundamente que **acesso à educação com forma e conteúdos superiores e emancipadores, formação política classista e luta são uma combinação necessária.** Também indicamos que é necessário aprofundar, por meio de novos estudos, o entendimento das questões referentes à relação entre projeto societário e educacional; ao caráter de classe dos processos educativos; ao papel da educação na busca da emancipação humana; aos aspectos de financiamento e sua aplicação no que se refere às políticas públicas para escolas do campo; às questões epistemológicas do currículo; à relação e possibilidades de superação entre o concebido e o concretizado; e outros.

Finalizamos nossas considerações, retomando o conteúdo das citações de Mészáros e Galeano, no sentido de indicar que a história não acabou e que, portanto, a mudança é fruto da história. Precisamos acordar o que foi adormecido, o que está latente. Porém, não há processos espontâneos ou previamente definidos que irão garantir a mudança, a ruptura. É preciso articulá-los, construí-los, com a certeza de que o novo nasce, contraditoriamente, do velho e que, qualquer ação coletiva que indique essa direção precisa ser cuidadosamente analisada, compreendida, explicitada e ‘potencializada’! **A teoria produzida a partir da prática deve se tornar instrumento da prática e, em alguns casos, antecipar-se a ela.** Esses são alguns dos grandes desafios colocados, hoje, aos educadores e pesquisadores.

A luta continua...

REFERÊNCIAS

ABECK, Helmuth. **A colaboração germânica no Paraná nos últimos 50 anos (1929-1979)**. Curitiba, CRN, 1980.

ACENDER. **Inventário de Entre Rios**. (Fornecido por Marcio de Sequeira)(mimeo).

ADAMY, Irene Spies e KOLING, Paulo José. **Terra e poder:** diferentes olhares na luta pela terra no Oeste do Paraná. 2008.

Disponível em

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/825-4.pdf>.

Acesso em 22 de julho de 2011.

ALMEIDA, Rogério Miranda de. Moderno – Pós-moderno: a fragmentação do pensamento na cultura contemporânea. IN: **Revista Phrónesis** do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Filosofia – PUC/Campinas. Vol 8 no.1 jan-junho de 2006. São Paulo - Campinas, 2006 p; 139 a 167

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

ANTONIO, Clecio Acilino. **“Por uma Educação do Campo” Um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. 234 p.

ARAUJO, Fernando. **Ministério** do Trabalho interdita usina de cana no Norte do Paraná. 2008. **Jornal de Londrina**. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaacidania/conteudo.phtml?tl=1&id=797929&tit=Ministerio-do-Trabalho-interdita-usina-de-cana-no-Norte-do-Parana>. Acesso em 20 de setembro de 2011.

AUED, Bernadete Wrublevski e FIOD, Edna Garcia Maciel. Origens sociais dos movimentos rurais em Santa Catrina (ou ampliação do trabalho, mas não do assalariamento). In: VENDRAMINI, Célia Regina (org). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: Núcleo de Publicações, 2002.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana:** um estudo sobre as escolas itinerantes do acampamentos do MST. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. 180p.

BALHANA, Altiva Pilatti; MACHADO, Brasil Pinheiro e WESTPHALEN, Cecília Maria. **História do Paraná**. 1º. Volume. 4 ed. Curitiba: Grafipar, 1969.

BARROS, Sebastião do Rego. **A Revolução de Outubro: 80 anos**. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000100003. Acesso em 10 de junho de 2012.

BATISTA, Ederval Everson. **A importância da cafeicultura para a permanência dos sítiantes na terra: uma análise nos bairros rurais da Laranja Azeda e da Limeira em Lerroville, Londrina – PR**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente. 2010. 348p.

BATISTA, Roberto Leme. A reestruturação produtiva e a nova ideologia da educação profissional: adaptação e competências. In: BATISTA, Eraldo Leme e NOVAES, Henrique (orgs). **Trabalho, educação e reprodução social. As contradições do capital no século XXI**. Bauru, São Paulo: Canal 6, 2011.

BIELSCHOWSKI, Ricardo. **Pensamento econômico brasileiro. O ciclo ideológico do desenvolvimentismo – 1930 – 1964**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008

_____. **A mística: parte da vida e da luta**. 2010. Disponível em <http://base.d-p-h.info/pt/fiches/dph/fiche-dph-8237.html>. Acesso em 20 de novembro de 2012.

BORON, Atilio A. Os “novos leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. **Pós neoliberalismo. Que Estado para que democracia?** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

BRASIL. **Estatuto da terra 1964**. Brasília, DF: Senado Federal 1964.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRENNEISEN, Eliane **Cardoso. Relações de poder, dominação e resistência: o MST e os assentamentos rurais**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

BRUNELO, Leandro. **Repressão política durante o regime militar no Paraná: o caso da operação Marumbi na terra das Araucárias.** Maringá: ADUEM, 2009.

BUZANELLO, Edegar J. A burguesia agrária: elementos teóricos e interpretação operativa. **Textos de Economia.** V. 4, n. 1, p. 41-52. Florianópolis: UFSC.

CABRAL, Alexandre Marques. **A teologia da libertação: o cristianismo a favor dos excluídos.** S/D. Disponível em http://www.achegas.net/numero/doi/a_cabral.htm. Acesso em 17 de janeiro de 2012.

CABRAL, Augusto. **A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: foco em Durkheim.** 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512004000200002&script=sci_arttext. Acesso em 28 de outubro de 2012.

CALDART, Roseli Salette. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____. **Educação do Campo.** IN: CALDART, Roseli Salette *et all* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salette (org). **Caminhos para a transformação da escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salette *et all* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMINI, Isabela. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998, 165 p.

_____. **Escola itinerante na fronteira de uma nova escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMINI, Isabela e RIBEIRO, Marlene. Escola itinerante: onde escola, luta e vida se entrecruzam. IN: VENDRAMINI, Célia Regina e MACHADO, Ilma Ferreira (orgs). **Escola e movimento social:**

experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CAMPOS, Vicente Falconi. **Controle de qualidade total (no estilo japonês)**. 6 ed. Belo Horizonte, MG: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992 a.

CAMPOS, Vicente Falconi. **Qualidade total – padronização de empresas**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Fundação Christiano Ottoni, 1992 b

CAMPOS, Vicente Falconi. **Gerenciamento pelas diretrizes (hoshin Kanri)**. Belo Horizonte, MG: Desenvolvimento Gerencial, 2002.

CAMPOS, Vicente Falconi. **Gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia**. 8 ed. Belo Horizonte, INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2004.

CAPITANI, Riquieli. **Caso Syngenta: assassinato de Keno completa 3 anos**. 2010. Disponível em <http://www.mst.org.br/node/10795>. Acesso em 22 de julho de 2011.

CARVALHO, Horácio Martins de. (2005). **O campesinato no século XXI**. Possibilidade e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes.

CÊA, Geórgia. S. dos S. (org.) **O Estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CARR, Edward Hallett. **A Revolução Russa de Lênin a Stalin (1917-1929)**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CERICATO, Kátia Aparecida Seganfredo. **Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST**: contradições de sua materialização na Escola Estadual Iraci Salete Strozak, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008, 210p.

CLARK, Philip. **A Revolução Russa**. São Paulo: Ática, 2003.

CNI. SESI, SENAI. **Educação para a nova indústria – uma ação para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: Positiva, 2007.

COLETTI, Claudinei. Neoliberalismo e burguesia agrária no Brasil. **Lutas & Resistências**. Londrina, UEL. v.1, p.131-145, set. 2006

COLISTETE, Renato Perim. **O desenvolvimentismo cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil.** 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n41/v15n41a04.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2012.

CORDEIRO, José Vicente B. de Mello. Reflexões sobre a Gestão da Qualidade Total: fim de mais um modismo ou incorporação do conceito por meio de novas ferramentas de gestão? **Rev. FAE**, Curitiba, v.7, n.1, p.19-33, jan./jun. 2004

CPT. **Desterro.** Uma cronologia da violência no campo no Paraná na década de 90. Curitiba: CPT, 2006.

CRISTO, Luciana. **Sem Terra ocupam fazenda em Porecatu.** Paraná on line. 4/11/2008. Disponível em <http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/332776/?noticia=SEM+TERRA+O+CUPAM+FAZENDA+EM+PORECATU>. Acesso em 22 de julho de 2011.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro.** 2009. Tese (Doutora em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009.

DALMAGRO, Sandra Luciana. O trabalho na pedagogia do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina (org). **Educação em movimento na luta pela terra.** Florianópolis: Núcleo de Publicações, 2002.

_____. **A escola no contexto das lutas do MST.** 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

DATALUTA. **Banco de dados da luta pela terra. Relatório 2006.** Coordenação Geral Bernardo Mançano Fernandes. Disponível em HTTP://cac-php.unioeste.br/projetos/geolutas/projetos_dataluta_relatorios.php. Acesso em 31/05/2011.

DIEESE. **Estatísticas do meio rural 2010-2011.** 4 ed. Brasília, MDA, 2011.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação – debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** Coleção Os

Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978 a.

_____. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978 b.

ELFES, Albert. **Suábios do Paraná**. Curitiba, 1971.

ENTRE RIOS. **Regimento escolar do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2010.**

ENTRE RIOS. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2011 (versão 1).**

ENTRE RIOS. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2011 (versão 2)**

FABRINI, João Edmilson. **Os Assentamentos de Trabalhadores Sem Terra Enquanto Território de Ações Coletivas/Cooperativas Através da Coagri** (Cooperativa de Reforma Agrária e Trabalhadores Rurais da Região Centro-Oeste do Paraná). 2002. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2002.

FERRETTI, Celso João. **Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes**. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

FERNANDES, C. O. **Escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro, 2003. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC/RJ.

FETEC/CUT. **Sem terra ocupam duas fazendas no Paraná**. Disponível em WWW.fetecpr.org.br. Acesso em 15 de março de 2012.

FILIPAK, Alexandra. **A nossa escola, ela vem do coração: políticas públicas de Educação do Campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber (Ortigueira/PR)**. Dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado Multidisciplinar de Ciências sociais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2009. Disponível em http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=299. Acesso em 22 de julho de 2011.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Interdisciplinaridade na educação: algumas reflexões. In: VENDRAMINI, Célia Regina e AUED, Bernadete Wrublewski. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

_____. Escola pública e educação do Trabalhador. **Revista Perspectiva**. UFSC, Florianópolis. Jan/jun 1990. P. 13-28.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil**. 2004. Disponível em http://www.ufrgs.br/decon/publionline/textosprofessores/fonseca/Origens_do_Developimentismo.pdf Acesso em 28 de maio de 2012.

_____. **Nem ortodoxia nem populismo: o Segundo Governo Vargas e a economia brasileira**. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v14n28/a02v1428.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2012.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; BECKER, Fernando (Org.). **Revisitando Piaget**. (Cadernos de Autorial, v.3), 8 ed., Porto Alegre, Editora Mediação, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49. Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. SP: Ed. Moderna, 2003.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhailovich (org). **A Escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. A avaliação para além da “forma escola”. **Revista Educação: teoria e prática**. Rio Claro, São Paulo. V 20, n 35, 2010. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086> Acesso em 11 de outubro de 2012.

_____. **A questão dos objetivos da educação. (Texto inicial para estudo e ampliação)**. Curitiba, 2011 (mimeo)

_____. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil**. Disponível em

http://www.sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de novembro de 2012.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GERMER, Claus. Perspectivas das lutas sociais agrárias nos anos 90. In: João Pedro Stédile (org.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

_____. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a Reforma Agrária. IN: STÉDILE, João Pedro (coord). **A questão agrária na década de 90**. Porto Alegre, UFRGS, 2004.

GOMES, Oziel. **Lênin e a Revolução Russa**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **Trajетória socioambiental de Guarapuava: leituras da paisagem**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009. 361 p.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. **Movimentos sociais**. (s/d, mimeo)

GORA, Anton. **Dos campos nativos ao agronegócio**. A contribuição sábia em Guarapuava nos relatos de Anton Gora (1951-2009). Guarapuava: Unicentro, 2010.

GREGORY, Valdir. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial migrações no oeste do Paraná (1940-1970)**. 2ª reimpressão. Cascavel: Edunioeste,

2008.

GREIN, Maria Izabel e GEHRKE, Marcos. Escola Itinerante no desafio da luta pela Reforma Agrária. In: MST. **Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetórias e significados**. Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano I – no. 2 – Outubro de 2008. Curitiba: SEED, 2008.

HAMMEL, Ana Cristina; SILVA, Nilton José Costa e ANDREETTA, Ritamar (orgs). **Escola em Movimento. A conquista dos Assentamentos**. Curitiba: Progressiva, 2007

HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. Agroecologia: limites e perspectivas. IN: ALVES, Adilson Francelino; CARRIJO, Beatriz Rodrigues e CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa. (orgs). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

HILLEBRAND, Julia. **El rio Danubio. Disponível em** <http://www.phil.uni-passau.de/histhw/stadtgeschichte/espanol/donau.html>. Acesso em 20 de junho de 2011.

HIRANO, Fábio Yoiti. **O caminho para casa: o retorno dos Dekasseguis**. Campinas: Núcleo de Estudos de População/Unicamp, 2008.

IBGE. **Censo Agropecuário de 2006**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006/default.shtm>. Acesso em 01 de agosto de 2011.

IURCZAKI, Adelmo. **Escola itinerante: uma experiência de educação do campo no MST**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2007. 139p.

JANATA, Natacha Eugênia. **Rio Bonito do Iguçu, Assentamento Marcos Freire, Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, histórias de uma mesma história**. Florianópolis, 2011 (mimeo).

_____. **“Juventude que ousa lutar!”: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012. 278 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação:** uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUENZER, Acácia. A reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JUNIOR, João dos Reis e OLIVEIRA, Maria R. N. S. (orgs). **Trabalho, educação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LEHER, Roberto. **Educação popular e luta de classes:** um tema do século XXI. s/d. (mimeo)

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima. **Escolas do campo no Paraná:** entre a conquista e a imposição. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2012. 194p.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Sérgio Pereira e MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. IN: CALDART, Roseli Salete *et all* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LICHTENBERGER, Jakob. **Entre Rios. Documentário ilustrado da colonização suábios danubiana.** Sem local, Cartgraf, s/d.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação.:** uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho 107, 1998.

LINHARES, Maria Yeda. **História geral do Brasil.** 5 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade humana. Tradução Carlos Nelson Coutinho. In: _____. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LUPORINI, Fabio. **Membros do MST acampam e ocupam fazendas em Lerroville**. Jornal de Londrina. 25 de fevereiro de 2009. Disponível em <http://www.jornaldelondrina.com.br/online/conteudo.phtml?id=861406>. Acesso em 20 de setembro de 2011.

MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas**. 3. Ed. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Tese. Universidade Estadual de Campinas, 2003. 328 p.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MAGALHÃES FILHO, Francisco de Borja Baptista de. **Da construção ao desmanche. Análise do projeto de desenvolvimento paranaense**. Curitiba: IPARDES, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: um desafio aos sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (org). **Avaliação, ciclos e promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANOEL, Lawrence. **MST invade área de preservação ambiental**. 22/02/2005. Disponível em <http://Paraná-online.com.br/editorial/cidades/news/112476/?noticia=MST+invade+área+de+preservacao+ambiental>. Acesso em 01 de maio de 2012.

MARQUES, Adhemar Martins. **Revolução Russa: da construção à desconstrução da URSS**. Rio de Janeiro: Lê, 2000.

MARQUES, Erwin Becker. **A espacialização das ocupações de terra no estado do Paraná (1988 a 2006) e os limites pela luta da Reforma Agrária**. Monografia. 2008. Curso de Geografia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 110p.

MARTINI, Elis Regina et all. **Documento ‘Análise do Projeto Político Pedagógico’**, Ortigueira, s/d.

MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e a ocupação da escola. O MST e a educação.** Porto Alegre: EST, 2004.

MARTINS, Romário. **Terra e gente do Paraná.** Curitiba: Coleção Farol, 1995.

MARTINS, Sebastião Meira. **Pioneiros do Vale de Entre Rios – 1918 a 1951.** Guarapuava: Esquema, 1992.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha.** 1875. Disponível em www.virtualbooks.com.br. Acesso em 12 de setembro de 2011.

_____. **Miséria da filosofia.** Resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon. Tradução Paulo Ferreira Leite. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **18 Brumário de Luis Bonaparte.** Traduzida por Leandro Konder. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 1848. Disponível em, <http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>. Acesso em 28 de maio de 2012.

_____. **A ideologia alemã.** 8 ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hictec, 1991.

MATTOS, Marcelo Badaró. **E.. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico.** Rio de Janeiro, 2011. (mimeo).

MAZZAROLLO, Juvêncio. **A taipa da injustiça. Esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu.** São Paulo: Loyola, 2003.

MEDEIROS, J. L. A crítica de pressupostos como pressuposto da crítica;: em defesa da crítica ontológica. IN: _____. **A economia diante do horror econômico.** Uma crítica ontológica dos surtos de altruísmo da ciência econômica. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, 2005, 384 p.

MELO, Alessandro de. Educação Básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Revista Educação e Sociedade.** Vol. 30, n. 108, p. 893 a 916, out. 2009.

MELLO, Élson Rezende de. **Pós-modernismo e educação**. Disponível em <http://www.elsonrezende.hpg.ig.com/artigos/posmoder.htm>. Acesso em 17 de fevereiro de 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo/Editora da Unicamp, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006

MEZZOMO, Frank Antonio. **Memória dos Movimentos Sociais no oeste do Paraná**. Campo Mourão: Editora da Fecilcam, 2009.

MILIBAND, Ralph. Análise de classes. In: GIDDENS, Anthony e TURNER, Jonathan. **Teoria social hoje**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrativa**. A experiência de Francisco Campos. Anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

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

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. **Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo**. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5272.pdf> Acesso em 20 de novembro de 2012.

MOURA, José Nivaldo Xavier. **Pedagogia de Projetos: a práxis educativa na perspectiva da escola cidadã**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2007. p. 102

MST. Terra de Deus, terra de irmãos. **Jornal Sem Terra**. Número 50, ano V, março de 86, p. 5, 1986 a

_____. Jogo duro pela frente. **Jornal Sem Terra**. Número 53, ano V, junho de 86, p. 3, 1986b

_____. O governo deve ser desmascarado. **Jornal Sem Terra**. Número 54, ano V, julho de 86, p. 5, 1986 c

- _____. OAB diz que ocupações são legítimas . **Jornal Sem Terra**. Número 55 , ano V , agosto de 86 , p. 5, 1986 d
- _____. Operação de guerra contra 750 famílias. **Jornal Sem Terra**. Número 59 , ano VI , janeiro de 87, p. 9, 1987 a
- _____. Só quem sabe tem condições de dirigir . **Jornal Sem Terra**. Número 62, ano VI, maio de 87, p. 16, 1987 b
- _____. Sabendo fazer a luta será melhor. **Jornal Sem Terra**. Número 65 , ano VI, agosto de 87, p. 16, 1987 c
- _____. É preciso saber fazer. **Jornal Sem Terra**. Número 71 , ano VIII , março de 88, p. 16, 1988 a
- _____. Ocupar é a solução. **Jornal Sem Terra**. Número 74, ano VIII, junho de 88, p. 5, 1988b
- _____. **Normas gerais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – de caráter nacional**. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, 1988 c
- _____. Educar á ato político. **Jornal Sem Terra**. Número 81, ano IX, março de 89, p. 16, 1989 a
- _____. Memória. **Jornal Sem Terra**. Número 82, ano IX , abril de 89 , p. 20, 1989 b
- _____. Ocupar, resistir, produzir. **Jornal Sem Terra**. Número 83, ano IX, maio de 89, p. 7, 1989 c
- _____. Reforma Agrária pelas próprias mãos. **Jornal Sem Terra**. Número 87, ano IX, setembro de 89, p. 9, 1989 d
- _____. Os presidenciáveis e os trabalhadores. **Jornal Sem Terra**. Número 89, ano IX, novembro de 89, p. 8, 1989 e
- _____. **Relatório das Escolas Itinerantes (fevereiro a julho de 2004)**. Curitiba, 2004 (mimeo).
- _____. **Dossiê MST Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis: Iterra, 2005 a
- _____. **Relatório das escolas itinerantes de 2005**. Curitiba, 2005 b.
- _____. Setor de formação. **Método de trabalho e organização popular**. São Paulo, 2005 c.
- _____. **Relatório das escolas itinerantes de 2006**. Curitiba, 2006.

MST, TERRA DE DIREITOS E CPT. **Denúncias de formação e atuação de milícias privada no estado do Paraná.** Audiência Pública: Comissão de Direitos Humanos e Minorias – CDHM. Curitiba, 2007.

MST. **Escola Itinerante do MST: História, projeto e experiências.** Caderno da Escola Itinerante –

MST. Ano VIII – no. 1 – Abril de 2008. Curitiba: SEED, 2008 a

_____. **Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetórias e significados.** Cadernos da Escola Itinerante – MST. Ano I – no. 2 – Outubro de 2008. Curitiba: SEED, 2008 b

_____. **Relatório das escolas itinerantes de 2008.** Curitiba, 2008 c

_____. **MST ocupa fazenda em Jacarezinho.** Disponível em <http://www.mst.org.br/node/975>. 2008 d. Acesso em 22 de julho de 2011.

_____. **Nossa bandeira.** 07/07/2009 a. Disponível em <http://www.mst.org.br/bandeira-do-mst>. Acesso em 22/7/2011.

_____. **Relatório das escolas itinerantes de 2009.** Curitiba, 2009 b

_____. **Inventário da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares,** 2010 a (mimeo).

_____. **Inventário da Escola Itinerante Construtores do Futuro,** 2010 b (mimeo).

_____. **Inventário do Colégio Iraci Salete Strozak,** 2010 c (mimeo).

_____. **Memória dos encontros realizados na construção dos Complexos de Estudo.** Curitiba: 2011 a (mimeo)

_____. **Ciclos de formação humana na Escola.** Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes. Curitiba: SEED, 2011 b

_____. **Lista de Acampamentos do Paraná.** 2011 c (mimeo)

_____. **Relatório das escolas itinerantes de 2011.** Curitiba, 2011 d

_____. **Relatório das escolas itinerantes de 2012 (1º. Semestre).** Curitiba, 2012 a

_____. **Plano de Estudos (versão preliminar).** Curitiba, 2012 b

_____. **Lista de contratados e formação. 2012 (1º. Semestre).** Curitiba: MST, 2012 c.

_____. **Organização da Escola Itinerante de Educação Infantil ao Ensino Médio.** Curitiba, s/d. (mimeo)

NOVAES, Henrique T. A autogestão como magnífica da escola: notas sobre educação no trabalho associado. In: BATISTA, Eraldo Leme e NOVAES, Henrique (orgs). **Trabalho, educação e reprodução social. As contradições do capital no século XXI.** Bauru, São Paulo: Canal 6, 2011.

OIKAWA, Marcelo. **Porecatu.** A guerrilha que os comunistas esqueceram. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro:** movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a15.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. À sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. **Pós neoliberalismo. Que Estado para que democracia?** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira e CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et all* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Marcos Antonio. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo:** do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2008. 481 p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil.** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão de qualidade:** teoria e prática. 2 ed. 5 reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social).** 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PARANÁ. **História administrativa. Criação, competências e alterações das unidades administrativas do Estado. 1948-1998.** Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2002.

PARANÁ. SEED. **Plano Estadual de Educação. PEE.PR – uma construção coletiva.** Versão preliminar. Curitiba, SEED, setembro de 2005 (mimeo).

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

PEREIRA, Sidnei Aparecido Pelicon . Colonização do oeste do Paraná entre as décadas de 1950 a 1960. **Anais do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR.** Jacarezinho, Maio de 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** Traduzido por Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

_____. **A construção do real na criança.** 3 ed. Traduzido por Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 2001.

PIRES, Ariel José. **O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a política social católica (1980 a 2000). Concepções, ambiguidades e permanências na luta pela terra agrícola.** Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Assis/SP, 2001. 167p.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich (org). **A Escola-comuna.** Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo.** 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. 1999, 322p.

PORTELA, Miguel. Ruralistas montam bloqueio na BR 277 e entram em confronto com os sem terra. **Jornal Gazeta do Povo** em 01/12/2006.

PRADO JUNIOR, Caio. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. **A relação trabalho-educação e o projeto político pedagógico do MST: uma prática em construção em escolas de assentamentos em Minas Gerais**. 2011. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011, 359 p.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação**. A escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAMOS, Marise. Pedagogia das competências. IN: CALDART, Roseli Salete *et all* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIO BONITO DO IGUAÇU. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci Salete Strozak**. Rio Bonito do Iguaçu, 2009 (mimeo).

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete (org). **Caminhos para a transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo e SILVA, Flávia Tereza da. Ciranda Infantil. IN: CALDART, Roseli Salete *et all* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SABOURIN, Eric. **Reforma agrária no Brasil: considerações sobre os debates atuais**. 2008. Disponível em <http://r1.ufrrj.br/esa/art/200810-151-184.pdf>. Acesso em 07 de junho de 2012.

SAES, Décio. **República do Capital. Capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANDRI, Simone. Os pressupostos da formação geral para o trabalho presentes nos PCNs e nas DCNs do Ensino Médio. In: CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil. Pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)**. Cascavel: IGOL, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, Dermeval e LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia**. 37 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SEM-TERRA negam ter torturado madeireiro no sudoeste paranaense. 28/09/2006. Disponível em <http://radioagencianp.com.br/node/798>. Acesso em 01 de maio de 2012.

SERRA, Elpídio. **Processos de ocupação e luta pela terra agrícola no Paraná**. Tese apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. UNESP. Rio Claro. Doutorado em Geografia, 1991. 361 p.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. Artigos e discursos sobre politecnismo. Moscou: Documento de 1930. (original russo, em processo de tradução pela Editora Expressão Popular.

SILVA, José Gomes da. **A reforma agrária no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SILVA, J. Graziano Da Silva, **Tecnologia e agricultura familiar**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 1999.

SILVA, Osvaldo Heller da. **A foice e a cruz – comunistas e católicos na história do sindicalismo dos trabalhadores rurais do Paraná**. Tradução da tese em francês feita por Andrea Gaifami e Laura Angélica Yukie Nomi. Curitiba: Rosa de Bassi, 2006.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SORJ, Bernardo. **Estado e classes sociais na agricultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

STÉDILE, João Pedro. **Questão agrária no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Atual, 1997.

STEIN, Marcos Nestor. **O oitavo dia**. Produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios – PR. Guarapuava: Unicentro, 2011.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Volume I. Lisboa: Editorial Estampa, 1976

TAKAU JUNIOR, Iokisa. **Escola itinerante: escola, Estado e MST no espaço do Acampamento**. XIX Encontro Nacional De Geografia Agrária, São Paulo, 2009, Disponível em http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Takau-Jr_I.pdf Acesso em 22 de julho de 2011.

TAVARES, Maria Augusta. **Os fios (in)visíveis da produção capitalista**. Informalidade e precarização do trabalho. São Paulo: Cortez, 2004.

TEROSSI, Marcos José e SANTANA, Luiz Carlos. Pedagogia de Projetos: uma alternativa viável para a Educação Ambiental? **Revista Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 36, Período jul/set-2011. P. 135 a 154.

TIRADENTES, Aparecida. Educação Corporativa. IN: CALDART, Roseli Salete *et all* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2006, 183p.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. 4 ed. Tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOMAZI, Nelson Dacio et al. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.

TOMÉ, Geruza Sabino. **Empreendedorismo: reflexões críticas sobre o conceito no Brasil**. 2010. Disponível em http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Geruza_Tome_Sabino_Empreendedorismo_reflexes_criticas_sobre_o_conceito_no_Brasil.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. **A Revolução Russa**. São Paulo: UNESP, 2007.

TUMOLO, Paulo Sergio. Gramsci, a educação e o Brasil: notas para uma reflexão crítica. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano VII. Número 12. Fevereiro de 1997.

ULIÂNNOV, Vladímir Ilítch (Lênin). **O Estado e a Revolução**. 1845. Disponível em <http://www.culturabrasil.org/zip/oestadoearevolucao.pdf>. Acesso em 29 de março de 2013.

URQUIZA, Paulo Roberto Urbinatti. **História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira – PR (2005 – 2008)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2009. 182 páginas.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **A filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Ocupar, Resistir e Produzir: um estudo da proposta pedagógica do Movimento Sem Terra**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 1992.

_____. A natureza de classe dos trabalhadores sem-terra. IN: AUED, Bernadete Wrublevski. e PAULILO, Maria Ignez Silveira (Org.). **Agricultura familiar**. Florianópolis: Insular, 2004

_____. **A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo em Brasília, 2008 (mimeo).

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2008

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 7 ed. Curitiba: Vicentina, 2001.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **Ministério Público e governo Yeda Crusius fecham escolas itinerantes do MST**. 16/02/2009. Disponível em <http://rsurgente.opsblog.org/2009/02/16/ministerio-publico-e-governo-yeda-crusius-fecham-escolas-itinerantes-do-mst/>. Acesso em 01 de agosto de 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós modernismo**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

_____. **As origens agrárias do capitalismo.** 1998. Disponível em <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/EllenWood.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2010.

WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história:** marxismo e pós modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

ZANELLA, José Luiz. **A Educação escolar do campo à luz do materialismo histórico.** Texto produzido a partir da fala realizada no Seminário de Experiências Educativas e formação de Educadores e Educadoras do Campo, realizado em fevereiro de 2005 na Unioeste (campus de Francisco Beltrão). (mimeo).

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS (semi-estruturadas)

A) COM OS COORDENADORES DAS ESCOLAS

A.1.COORDENADORES DAS ITINERANTES

Data

Escola

1. Quando começou a funcionar?
2. Como foi escolhido o nome da escola?
3. Quando foi criada a escola?
4. O que tem na estrutura física?
5. Localização
6. Nome
7. Formação
8. Experiência profissional
9. Quanto tempo coordena e trabalha na escola itinerante?
10. Qual o grito de ordem da escola?
11. Quantos educandos a escola/colégio atende hoje? De que anos/ciclos? Atende educandos da EJA? Quantas turmas de cada ano/ciclo em cada período? Quais os cursos que oferece no Ensino Médio (quando oferece)? Por que se optou por eles?
12. Quantos educadores há na escola/colégio?
13. Quantos têm vínculo com o Movimento?
14. Qual a formação desses educadores?
15. Há rotatividade de educadores? Por quê?
16. Quantos moram no acampamento e quantos vêm da cidade? Faz diferença? Qual?
17. Quais os principais objetivos da escola?
18. Quais as principais características da proposta pedagógica?
19. Como estão distribuídas as aulas das disciplinas na matriz curricular? (pegar matriz de 5ª a 8 e EM). Quem definiu carga horária das disciplinas?
20. O que usam da proposta freireana?
21. São trabalhados temas geradores? É mais difícil trabalhá-los de 5ª. a 8ª. e EM? Por quê?
22. Na alfabetização (de crianças, jovens e adultos) são usadas palavras geradoras? Quais?
23. Foi feito levantamento do universo vocabular para definir essas palavras?
24. A equipe da escola participou em algum momento do processo de construção da proposta dos Complexos? Como? Qual a

- compreensão que você tem dessa proposta? O que já leu sobre Pistrak? Considera possível avançar nessa proposta? Por quê?
25. Quais as maiores dificuldades que a escola vive hoje em relação a sua proposta pedagógica?
 26. Quais os avanços que já obteve?
 27. Qual o papel da educação na formação do trabalhador?
 28. Que exemplos pode dar sobre a relação que a escola estabelece com o MST? E com o acampamento?

A.2.COORDENADOR DO COLÉGIO IMPERATRIZ

Data

Colégio

1. Como foi escolhido o nome?
2. Localização
3. Nome
4. Formação
5. Experiência profissional
6. Há quanto tempo coordena e trabalha no Colégio?
7. Quantos educandos o colégio atende hoje? De que séries?
8. Quantos educadores há no colégio?
9. Qual a formação desses educadores?
10. Há rotatividade de educadores? Por quê? No final de 2011 houve várias demissões, o que as motivou?
11. Quantos dominam a língua alemã? É requisito para ser contratado?
12. Quais os principais objetivos do Colégio?
13. Quais as principais características da proposta pedagógica?
14. Qual o papel da Cooperativa na definição da proposta do Colégio?
15. O que usam dos RCNs e PCNs, que são indicados no PPP como referências? - Podemos afirmar que a proposta tem como base teórica o construtivismo piagetiano?
16. Por que na matriz curricular há disciplinas com 6 h e outras com 1? Quais critérios foram utilizados para distribuir a carga horária?
17. Quais as maiores dificuldades que o Colégio vive hoje em relação a sua proposta pedagógica?
18. Quais os avanços que já obteve?
19. Há uma proposta de Qualidade Total no Colégio? Como se realiza? Qual o papel do coordenador nesse processo?
20. Qual o papel da educação na formação do trabalhador?

21. Como é a gestão, quais instâncias existem?
22. Como é a participação dos pais?
23. Há um trabalho com o objetivo de formar empreendedores? Se sim, como é realizado?
24. Qual o objetivo de incluir no currículo a disciplina de Educação Financeira? Isso vem da proposta do positivo?

B) COM LIDERANÇAS DOS ACAMPAMENTOS ONDE ESTÃO INSERIDAS AS ESCOLAS ITINERANTES

Data

Nome

Acampamento

Como foi escolhido o nome do acampamento?

Escolaridade

1. Há quantos anos mora nesse acampamento? Quais suas atividades no Movimento?
2. Como começou o Acampamento? Que propriedade foi ocupada? Em que época? Já houve conflitos?
3. Como foi a discussão para criar a escola no acampamento?
4. Por que vocês queriam ter a escola de vocês?
5. De que forma os acampados participam das atividades da escola do acampamento?
6. O que conhece da proposta da escola?
7. Quais as maiores dificuldades e quais avanços a escola já conseguiu?
8. Qual o papel da educação na formação do trabalhador?
9. Na escola tem educadores do campo e da cidade? Faz diferença? Por quê?
10. Como é viver no acampamento? Quais as dificuldades?
11. No que as famílias trabalham para sobreviver? Quanto ganham?

C) COM COORDENADORES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DOS COMPLEXOS DE ESTUDO

C.1. Roseli Salete Caldart

Data

Nome –

Instituição a qual está vinculada

Formação –

Vínculo com o MST –

1. Desde quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST vem discutindo a Proposta dos Complexos?
2. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST com isso decide abandonar a perspectiva freireana?
3. Para você, qual é a importância de um currículo para aplicar a proposta dos complexos nas escolas itinerantes do MST?
4. Quais dificuldades tem enfrentado o grupo que está elaborando a proposta?
5. O Movimento muitas vezes é acusado de rejeitar os autores marxistas. Como foi desde os anos 1980 a relação do Movimento com esses autores e quais o Movimento tem como referência?
6. Quais as diferenças entre a proposta freireana e a proposta dos complexos?
7. Em vários momentos do processo de construção da proposta você manifestou preocupação com a categoria cultura. Qual sua concepção de cultura? Qual a relação entre cultura, trabalho, conhecimento?

C2. Com Luiz Carlos de Freitas

Data

Nome –

Formação –

Instituição a qual está vinculado

Vínculo com o MST –

1. Como foi sua trajetória de estudo sobre a proposta socialista russa de educação? Como surgiu o interesse pela questão? Quanto tempo morou na Rússia?
2. Como está sendo o processo de assessoramento dado por você ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST do Paraná para construir a proposta dos Complexos?
3. Quais são as dificuldades encontradas?
4. Quais são as possibilidades de implantação de uma proposta socialista de educação voltada às escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST, em relação à atual conjuntura política partidária que se desenhou no Paraná?
5. Qual a importância de se ter uma escola dentro de um movimento social, em especial o Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra – MST, que vá contra a ordem do capitalismo, que tem auto-organização?

6. O que vc considera que a proposta dos Complexos tem de inovador? No que ela avança em relação à pedagogia histórico crítica, por exemplo?
7. Podemos afirmar que Pistrak é um autor da linha marxista? Por quê?
8. Quais as diferenças entre a proposta freireana e a proposta dos complexos?

D) COM REPRESENTANTE DO SETOR ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MST

Data

Nome

Formação

Vínculo com o MST

Atividade que realiza no setor estadual de educação

1. Quais as responsabilidades do setor estadual de educação do MST e como ele se articula com o setor nacional? Quem compõe o setor estadual e o setor nacional? Quais as dificuldades do setor para articular as escolas itinerantes?
2. Como o governo repassa verbas para as escolas itinerantes e o que é custeado? Nesse ponto houve diferença entre o governo Requião e o Richa? Qual? O que é ACAP?
3. Como foi a relação com a SEED durante o governo Requião?
4. E como está sendo no governo Richa?
5. Por que o Movimento lutou no Paraná para a criação das escolas itinerantes?
6. Como foi esse processo? O que elas representam para o Movimento?
7. Quais as maiores dificuldades que as EI enfrentam?
8. Quais os maiores avanços conseguidos pelas EI?
9. Houve fechamento de escolas itinerantes no final de 2011 e início de 2012? Quais? Por que razões?
10. Como se dá a formação continuada dos educadores das itinerantes? Quem financia? Quem participa? Quem define o conteúdo? Houve mudanças nesses encaminhamentos na troca de governo?
11. As escolas do Movimento localizadas em acampamentos do MST no Paraná usam a proposta freireana? O que usam dela?

12. Como foi o início da construção da proposta dos ciclos de formação humana?
13. Quando se iniciou o processo de construção da proposta dos Complexos para as escolas itinerantes do Paraná?
14. Isso significa que o Movimento abandona a proposta freireana?
15. Quem está financiando o processo? Como? Houve dificuldades de continuar os trabalhos com a troca de governo?
16. Quem participa?
17. Quais as dificuldades e quais os avanços conseguidos?
18. Quais as diferenças entre a proposta freireana e a proposta dos complexos?
19. Quando se pretende dar início à implementação da proposta dos complexos nas escolas? A intenção é desenvolver em todas as escolas itinerantes? Em que séries? AS escolas têm condições de aplicar a proposta?
20. Como as escolas participam da construção da proposta?
21. Qual o papel da educação na formação do trabalhador?
22. Quais a posição do setor estadual diante da intenção da SEED em descentralizar as escolas-base?
23. Quais instâncias de gestão existem nas escolas e nos acampamentos?

E) COM DIRETORES DO COLÉGIO IMPERATRIZ

E1. COM EX DIRETORA DO COLÉGIO IMPERATRIZ

Data

Escola/Colégio:

Como foi escolhido o nome?

Endereço

Nome

Formação

Experiência profissional

1. O Colégio pode ser considerado uma escola do campo? Por quê?
2. Durante quantos anos foi diretora do Colégio Imperatriz?
3. Quais os principais objetivos do Colégio?
 1. Um dos objetivos é a preservação da cultura alemã. O que é feito para isso?
4. Quais as principais características da proposta do Colégio? Quais as maiores dificuldades e quais os avanços?
5. É a Cooperativa que define essa proposta? Como?

6. Como o Colégio contribui para formar os quadros de funcionários da Cooperativa?
7. Por que o Colégio trabalha na Educação Infantil exclusivamente na língua alemã? (Adota-se apostilas do Positivo e elas são traduzidas?) A avaliação na Educação Infantil é por parecer descritivo?
8. De 5ª. a 8ª. e EM é por nota?
9. De onde vêm as verbas para sustentar o Colégio, além das mensalidades?
10. Quais os projetos mais importantes do Colégio? Por quê?
11. Quem construiu os materiais utilizados pelos alunos? Por quê? (adota-se apostilas do Positivo para quais séries?)
12. Há um Programa de Qualidade Total para o Colégio? E de empreendedorismo? Se sim, como é?
13. Que cursos técnicos o Colégio oferece e por que se optou por eles?
14. Qual o papel da educação na formação do trabalhador?
15. Dê exemplos de como a escola se relaciona com a comunidade
16. Os PCNs e RCNs são referência no PPP. Posso dizer que a proposta é construtivista piagetiana? Por que essa proposta foi escolhida?
17. Há rotatividade de professores? A que vc atribui isso?
18. Qual é o nível de formação dos educadores? - Quantos dominam a língua alemã? É requisito para ser contratado?
19. Quais foram os critérios utilizados para distribuir a carga horária das disciplinas? Por que algumas têm seis horas semanais e algumas apenas 1?
20. Qual é o papel da cooperativa na definição da proposta do Colégio?

E2) COM ATUAL DIRETOR DO COLÉGIO IMPERATRIZ

Data

Escola/Colégio:

Nome

Formação

Experiência profissional

1. O Colégio pode ser considerado uma escola do campo? Por quê?
2. Como chegou à direção do Colégio? O que pesou para ser escolhido?
3. Quais os principais objetivos do Colégio?

1. Um dos objetivos é a preservação da cultura alemã. O que é feito para isso?
4. Quais as principais características da proposta do Colégio? Quais as maiores dificuldades e quais os avanços?
5. É a Cooperativa que define essa proposta? Como? (Se não, como é definida?)
6. Percebo que na proposta do Colégio há elementos da perspectiva empresarial. Isso vem da Cooperativa a partir da assessoria da M Prado ou do Positivo? Como isso chega ao Colégio?
7. Como o Colégio contribui para formar os quadros de funcionários da Cooperativa?
8. De onde vêm as verbas para sustentar o Colégio, além das mensalidades?
9. Quais os projetos mais importantes do Colégio? Por quê?
2. 10. Há um Programa de Qualidade Total para o Colégio? E de empreendedorismo? Se sim, como é?
10. Há rotatividade de professores? A que vc atribui isso? Qual o salário por 20h de trabalho? quantos dominam a língua alemã? É requisito para ser contratado?
11. Quais foram os critérios utilizados para distribuir a carga horária das disciplinas? Por que algumas têm seis horas semanais e algumas apenas 1?
12. Lendo o PPP anterior percebi a adoção da perspectiva piagetiana. No novo PPP essa é a linha? Por que foi adotada? Quem optou por ela?

F) COM UM DOS RESPONSÁVEIS, NA COOPERATIVA, PELA GESTÃO DE QUALIDADE

Nome

Formação

Experiência profissional

Função

1. A Cooperativa adota a GQT no trabalho realizado no Colégio Imperatriz?
2. Em que literatura busca referência para orientar essa Gestão?
3. Quem define os indicadores de qualidade que o Colégio deve buscar alcançar?
4. Quais são os indicadores definidos para o Colégio?
5. Qual é o encaminhamento quando esses indicadores não são alcançados?

6. Quem atende e assessora a Cooperativa na implantação da GQT?

G) COM UMA DAS FUNCIONÁRIAS RESPONSÁVEL, NA ESCOLA PELA GESTÃO DE QUALIDADE

Nome

Formação

Experiência profissional

Função que exerce na escola

1. Como funciona o PQT na escola?
2. Quem faz o controle dos indicadores e o registro?
3. Quais são os indicadores registrados?
4. Quem os define?
5. Que encaminhamentos são feitos quando não se atinge as metas?

H) COM PAIS DE EDUCANDOS DAS ESCOLAS ITINERANTES:

Data

Nome

Formação

Profissão

Escola

1. Tem filhos na escola/Colégio em que séries e há quanto tempo?
2. O que conhece da proposta da escola/Colégio?
3. Em quais atividades promovidas pela escola você participa? Em quais além dessas gostaria de participar?
4. Que sugestões apresentaria para alterar a proposta da escola/Colégio?
5. Qual o papel da educação na formação do trabalhador?
6. O que espera da escola para a formação de seu filho?
7. Qual a importância da escola na organização do acampamento?

I) COM OS EDUCADORES DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS

I.1. EDUCADORES DAS ESCOLAS ITINERANTES

Data

Escola

Localização

Nome

Formação

Experiência profissional

Quanto tempo trabalha na escola itinerante?

Mora no Acampamento ou vêm da cidade?

Qual seu vínculo com o MST?

Trabalha em outra escola? Qual? É estadual, particular, municipal?

Em que turmas atua e em qual disciplina?

1. Quais as principais características da proposta pedagógica?
2. O que usa da proposta freireana?
3. Usa temas geradores? Quais já trabalhou? Como foram escolhidos?
4. A equipe da escola participou em algum momento do processo de construção da proposta dos Complexos? Como? Qual a compreensão que você tem dessa proposta? O que já leu sobre Pistrak? Considera possível avançar nessa proposta? Por quê?
5. Quais as maiores dificuldades que a escola/colégio vive hoje em relação ao seu currículo?
6. Quais os avanços que já obteve?
7. Qual o papel da educação na formação do trabalhador?
8. Na sua atividade como educador, quais as dificuldades que encontra para trabalhar na escola itinerante? Isso compromete a 'qualidade' do processo educativo formal?
9. Por que escolheu trabalhar na escola itinerante?
10. Muda alguma coisa no seu planejamento quando é para educandos da escola itinerante? O quê? Por quê?
11. Qual a relação da escola com o acampamento e o MST?
12. Qual o objetivo da escola itinerante?
13. A escola itinerante pode ser considerada uma escola do campo? Por quê?
14. A estrutura física é adequada para realizar com qualidade o processo educativo? Por quê?

I.2. COM EDUCADORES DO COLÉGIO IMPERATRIZ

Data

Colégio:

Endereço

Nome

Formação

Experiência profissional

Você domina a língua alemã?

Em que turmas atua e em qual disciplina? Há quanto tempo está no Imperatriz?

Trabalha em outra escola? Qual? É estadual, particular, municipal?

1. O Colégio pode ser considerado uma escola do campo? Por quê?
2. Quais os principais objetivos do Colégio?
 1. Um dos objetivos é a preservação da cultura alemã. O que é feito para isso?
 2. Quais as principais características da proposta do Colégio? Quais as maiores dificuldades e quais os avanços?
 3. É a Cooperativa que define essa proposta? Como?
 4. Como é o sistema de avaliação?
 5. De onde vêm as verbas para sustentar o Colégio, além das mensalidades?
 6. Quais os projetos mais importantes do Colégio? Por quê?
 7. Quem constrói os materiais utilizados pelos alunos? Por quê? (adota-se apostilas do Positivo para quais séries?)
 8. 9. Há um Programa de Qualidade Total para o Colégio? E de empreendedorismo? Como o professor participa?
 9. Qual o papel da educação na formação do trabalhador?
 10. Dê exemplos de como a escola se relaciona com a comunidade
 11. Os PCNs e RCNs são referência no PPP. Posso dizer que a proposta é construtivista piagetiana? Como vc executa isso na sua disciplina?
 12. A estrutura física é adequada para realizar com qualidade o processo educativo? Por quê?
 13. Como é a gestão da escola? Que instâncias tem?

J) ASSESSOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA BASE IRACI SALETE STROZAK (MARCOS GEHRKE)

- Nome
- Formação
- Experiência profissional
- Vínculo com MST, escolas itinerantes e escola base Colégio Iraci Salete Strozak

1. Como foi o processo de construção da proposta dos ciclos de formação humana?
2. De onde vem o modelo?
3. Quais pessoas se destacaram para articular o processo de construção da proposta?

4. Como a SEED/PR lidou com a proposta?
5. Que dificuldades houve no processo de implementação das propostas?
6. Quais avanços já há nesse processo?

K) COM A VICE-DIRETORA E EX-DIRETORA DO COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK E ACOMPANHANTE DAS ESCOLAS ITINERANTES

Nome

Formação

Experiência profissional

Vínculo com MST e escolas itinerantes

1. O que tem na estrutura física do Colégio Iraci? Que níveis de escolaridade atende? (tem EJA)?
2. Como é o fornecimento de água e luz no Colégio?
3. Quanto há e qual o perfil dos educadores do Colégio?
4. Como foi o processo de transformar o Colégio Iraci em escola-base? Quais dificuldades isso trouxe para o Colégio?
5. Como é a participação da comunidade na gestão do Colégio?
6. As escolas itinerantes seguem a matriz curricular das escola-base? Para os anos iniciais quais disciplinas são trabalhadas? Há Ensino Religioso? Em que anos?
7. Quanto tempo durou o processo para aprovar a proposta dos ciclos de formação humana?
8. Como foi o processo de construção da proposta? Quais pessoas foram centrais nesse processo? Quais foram as dificuldades?
9. Onde se buscou o modelo para a proposta?
10. Como é feito o acompanhamento das escolas itinerantes?
11. Há casos em que os educandos são reclassificados? Como isso ocorre?
12. Como ficou o registro do Parecer Descritivo no sistema da SEED? Por que o curso de formação docente não tem parecer descritivo?
13. O trabalho é categoria central na proposta. Como ele é trabalhado no dia a dia das escolas?
14. Qual o grito de ordem do Colégio?
15. Quais elementos da organicidade do Movimento estão presentes no Colégio?

APÊNDICE 2 - ROTEIROS DOS QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO 1 – EX COORDENADOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA SEED/PR (2009 A 2010)

Nome:

Data:

Formação:

Experiência profissional na área da educação:

1. Qual era sua função no Departamento da Diversidade da SEED e em qual período?
2. Como era a condução dos trabalhos dentro da SEED em relação às escolas do campo? (se puder incluir avanços, limites, dificuldades, entraves que não foram resolvidos....)
3. Como eram feitos os repasses de verbas? Você os considerava suficientes?
4. Qual era a posição do governo Requião em relação às escolas itinerantes?
5. Como era a formação continuada dos educadores das escolas itinerantes?
6. como a SEED via a questão das escolas-base? Havia alguma discussão, já na sua época, para descentralizar essas escolas? Se sim, por quê?

QUESTIONÁRIO 2 – MEMBRO DE EQUIPE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA SEED/PR

Nome:

Data:

Formação:

Experiência profissional na área da educação:

1. Qual era sua função na equipe da Educação do Campo? Em que período? Como chegou a essa função?
2. Como o governo Requião via as Escolas Itinerantes? E o governo Richa? Há diferença de um para outro governo em relação a essas escolas? Quais?
3. Como é o investimento dos governos para essas escolas? Quais os limites que o governo encontra para investir nessas escolas? Em algum momento houve atraso no repasse? Por quê?

4. Quais as maiores dificuldades que as itinerantes enfrentaram no período em que vc esteve na SEED?
5. Quais verbas o governo destinava a essas escolas? Você as considera suficientes?
6. Como se dava a formação continuada dos educadores dessas escolas?
7. Como se dava a seleção dos educadores para essas escolas?
8. Como está a discussão sobre a descentralização das escolas-base?
9. Como foi o desmantelamento da equipe que coordenava a Educação do Campo no governo Requião, com a chegada do governo Richa?

**QUESTIONÁRIO 3 – TÉCNICA-PEDAGÓGICA,
RESPONSÁVEL PELO ATENDIMENTO (ADMINISTRATIVO E
PEDAGÓGICO) DAS ESCOLAS ITINERANTES**

1. Nome
2. Formação
3. Experiência na área de educação
4. Qual era sua função na equipe da Educação do Campo? Em que período? Como chegou a essa função?
5. Como o governo Requião via as Escolas Itinerantes? Quais os limites que o governo encontrava para investir nessas escolas?
6. Em algum momento houve atraso no repasse? Por quê?
7. Quais as maiores dificuldades que as itinerantes enfrentaram no período em que você esteve na SEED?
8. Quais verbas o governo destinava a essas escolas?
9. Como se dava a formação continuada dos educadores dessas escolas?
10. Como se dava a seleção dos educadores para essas escolas?

ANEXOS

ANEXO 1 – BANDEIRA E HINO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Bandeira do MST



Fonte: Site oficial do Movimento.

Hino do MST

<p>Letra: Ademar Bogo Música: Willy C. de Oliveira</p> <p>Vem façamos a nossa liberdade braços fortes que rasgam o chão sob a sombra de nossa valentia desfraldemos a nossa rebeldia e plantemos nesta terra como irmãos!</p> <p>Refrão: Vem, lutemos punho erguido Nossa Força nos leva a edificar Nossa Pátria livre e forte Construída pelo poder popular</p> <p>Braços erguidos ditemos nossa história sufocando com força os opressores hasteemos a bandeira colorida despertemos esta pátria</p>	<p>adormecida o amanhã pertence a nós trabalhadores !</p> <p>Refrão: Vem, lutemos punho erguido Nossa Força nos leva a edificar Nossa Pátria livre e forte Construída pelo poder popular</p> <p>Nossa Força regatada pela chama da esperança no triunfo que virá forjaremos desta luta com certeza pátria livre operária camponesa nossa estrela enfim triunfará!</p> <p>Refrão: Vem, lutemos punho erguido Nossa Força nos leva a edificar Nossa Pátria livre e forte Construída pelo poder popular</p>
--	--

ANEXO 3 - QUADROS QUE RETRATAM A SITUAÇÃO DA COOPERATIVA EM 2011

Cooperativa Agrária Agroindustrial

Números	2008	2009
Cooperados	539	544
Colaboradores	936	969
Entrepósitos	3	3
Armazenagem	593.900 t	671.900 t
Indústrias	4	4
Faturamento Bruto	R\$ 1,5 bilhão	R\$ 1,1 bilhão

Fonte: Site oficial da Cooperativa Agrária em junho/2011

Produção de Milho

Milho	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Área em ha	29.962	35.189	36.402
Produtividade em kg/ha	10.233	10.193	9.954
Produção em t	306.601	358.691	362.369

Fonte: Site Oficial da Cooperativa Agrária em junho/2011

Agricultura

Culturas de verão* (*colheita entre março e maio de cada ano)

Soja (*)	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Área em ha	74.029	69.421	69.119
Produtividade em kg/ha	3.257	3.226	3.238
Produção em t	241.112	223.968	223.841

* Plantio: outubro/novembro Colheita: abril/maio

Fonte: Site Oficial da Cooperativa Agrária em junho/2011

Culturas de inverno *

Trigo	2006	2007	2008	2010
Área em ha	24.764	25.911	31.134	28.801
Produtividade em kg/ha	3.363	2.679	3.515	3.173
Produção em t	83.292	69.415	109.452	91.386
Cevada (cervejeira)	2006	2007	2008	2010
Área em ha	18.790	23.376	22.812	27.725
Produtividade em kg/ha	3.945	3.047	4.687	3.293

Produção em t	74.142	71.226	106.939	91.299
---------------	--------	--------	---------	--------

Fonte: Site Oficial da Cooperativa Agrária em junho/2011

Indústrias da Cooperativa Agrária

Agromalte (Malte)	2006	2007	2008	2009
Produção (t)	135.870	139.940	140.898	201.077
Fábrica de Rações	2006	2007	2008	2009
Produção (t)	101.648	111.251	108.409	103.317
Moagem de trigo (trigo industrializado)	2006	2007	2008	2009
Volume (t)	128.336	128.978	132.001	144.906
Indústria de óleo de soja (soja industrializada)	2006	2007	2008	2009
Volume (t)	425.419	359.061	369.482	476.005

Fonte: Site Oficial da Cooperativa Agrária em junho/2011

ANEXO 4 - NÚMERO DE EDUCANDOS/CURSOS ATENDIDOS
NO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA EM 2011/2012

Nível de escolaridade	Turma/série	Número de educandos em 2011	Número de educandos em 2012
Educação Infantil	Grupo 2 (2 anos)	12	-
	Grupo 3 (3 anos)	20	10
	Grupo 4 (4 anos)	18	17
	Grupo 5 (5 anos)	22	26
	TOTAL	72	53
Ensino Fundamental I (anos iniciais)	1º. ano	25	24
	2º. ano	21	24
	3º. ano	17	21
	4º. ano	18	17
	5º. ano	14	18
	TOTAL	95	114
Ensino Fundamental I (anos finais)	5ª. Série/6º. ano	24	10
	6ª. Série/7º. ano	25	23
	7ª. Série/8º. ano	18	24
	8ª. Série/ 9º. ano	20	17
	TOTAL	87	74
Ensino Médio (Formação Geral)	1º. ano	34	14
	2º. ano	28	28
	3º. ano	11	25
	TOTAL	73	67
Cursos Técnicos	Agropecuária		
	1º.	69*	61*
	2º.	32	44
	3º.	38	28
	Administração		
	1º.	9	-
	2º.	18	6
	3º.	-	16
	Química		
	2º.	8	-

	3°	7	4
	TOTAL	191	136
	TOTAL GERAL	518	444

Fonte: dados coletados na Secretaria do Colégio em 2011.

*Turma de aprendizes

ANEXO 5 – MANIFESTO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS NO II SEMINÁRIO NACIONAL DAS ESCOLAS ITINERANTES DOS ACAMPAMENTOS DO MST



**MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
- BRASIL -**

Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio!

**II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST
Curitiba-PR, 21 a 26 de agosto de 2006.**

*“São verdadeiramente poucos aqueles que
refletem e ao mesmo tempo são capazes de agir.
A reflexão amplia, mas debilita.
A ação revigora, mas limita”.*
(Goethe)

MANIFESTO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS

Entre os dias 21 a 26 de agosto de 2006, 113 educadores e educadoras representantes das escolas itinerantes dos acampamentos do MST dos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Pernambuco; Escolas Base, dirigentes do Setor de Educação e Frente de Massa do MST, representantes das Secretarias Estaduais de Educação do PR e PE e educadores convidados, reuniram-se em Curitiba, PR no II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST.

Os objetivos do seminário foi (1) realizar um balanço político e pedagógico dos 10 anos das escolas Itinerantes do MST; (2) refletir sobre a escola que estamos construindo por meio da Escola Itinerante; e (3) projetar o próximo período tendo por base o acúmulo construído até aqui em relação aos desafios colocados pelo MST no âmbito da educação das famílias acampadas.

Entre os vinte e quatro Estados onde fazemos a luta pela Reforma Agrária, temos Escolas Itinerantes legalmente aprovadas e reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação em cinco deles, sendo Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Goiás e Alagoas e dois Estados em processo de legalização – Pernambuco e Piauí. São 32 escolas, 277 educadores e 2.984 educandos envolvidos num processo educativo permanente visando ao mesmo tempo à garantia do direito à educação, a elevação da escolaridade e a elevação do nível cultural da população acampada.

Balanco e Perspectivas dos 10 anos da Escola Itinerante dos Acampamentos do MST

As escolas itinerantes se caracterizam pelo seu forte vínculo com a luta pela Reforma Agrária. A escola nos acampamentos é uma ferramenta de luta, fator mobilizador das famílias para participar da ocupação, para permanecer nos acampamentos e no campo pedagógico, ela é sementeira da escola que estamos construindo. De certa maneira, a escola itinerante é uma antecipação da escola do assentamento, nos seus aspectos organizativos, políticos e pedagógicos.

A Escola Itinerante é uma escola pública estadual e está onde está o povo em luta - no acampamento, nas marchas, embaixo das árvores, na beira do rio, nas beiras das estradas, nas ocupações, nas lutas, nos Congressos, nos Encontros, enfim, nas várias situações em que o MST se encontra, aí está a Escola Itinerante.

Organiza o processo educativo de diversas formas – por etapas, por ciclos, ciclo básico e por classes multisseriadas. Organiza os tempos educativos de acordo com as circunstâncias da luta do acampamento. Seus educadores e educadoras são do acampamento e formados pelo MST.

As organizações que respondem no cotidiano pela escola itinerante são os acampamentos, o MST, os educadores, a Escola Base e o Estado, cada um exercendo papéis distintos e complementares.

Uma vez consolidado este processo da organização da escola e do reconhecimento pelo Estado, uma nova realidade se expressa: a escola não é apenas elemento de luta, pois o direito à escola está assegurado. Aí, ganham importância outros elementos, como: que escola para dar conta dos intensos desafios colocados pela situação de acampamento, luta e resistência para uma criança, um/a jovem e um/a adulto/a? Que formação de educadores dará conta destes desafios?

Tais desafios têm provocado, nos acampamentos onde se organiza a Escola Itinerante, outro olhar sobre a escola e sua dimensão política, organizativa, pedagógica ao mesmo tempo em que impõem uma nova qualidade ao debate sobre a educação nas áreas de Reforma Agrária e maior valorização da escola para a população acampada e mesmo para o conjunto do MST nestes Estados. Tanto é verdade que constatamos que os avanços da escola estão diretamente ligados ao avanço da organização do acampamento. Onde o acampamento está bem organizado, esta organização se reflete na escola.

Ao par disso, se impõe a necessidade de observar os mecanismos de certificação e validação do tempo escolar, por meio do Regimento Interno, controle de frequência, matrícula, registro da avaliação, etc. Talvez esta nova realidade indique que a cultura do direito à escola esteja a tal ponto instituído a ponto de vivermos um contexto em que a própria base exige a organização da escola já nos primeiros dias de acampamento. Isto revela, por conseguinte, uma grande valorização da certificação escolar para o nosso povo, como condição de auto-estima e dignidade.

Há que se registrar que nenhuma escola foi concedida gratuitamente pelo Estado, mas conquistadas pelos Sem Terra por fortes pressões e mobilizações. Ao mesmo tempo, na relação com o poder público - no que se refere ao reconhecimento das nossas iniciativas, mantivemos um nível de diálogo que se estabelece entre demandantes e proponentes como sujeitos de direitos, por um lado, e detentores dos instrumentos necessários à sua efetivação, por outro.

Uma relação necessária à realização dos nossos objetivos, quais sejam em primeiro lugar assegurar a efetivação do direito à escola, depois a elevação do nível de escolaridade. Para tanto, precisamos do reconhecimento do poder público por meio da contratação de educadores, a instalação da infraestrutura necessária ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, os recursos para merenda escolar, biblioteca e aquisição de materiais didático-pedagógicos.

Temos articulado todas as formas de luta e pressão sobre o Estado, envolvendo as crianças e a juventude como protagonistas da luta pela educação, que junto com as famílias acampadas, ampliam o debate sobre a nossa luta no intuito de conquistar apoios na comunidade local, nos parlamentos, nas igrejas, enfim, nos diversos espaços onde a sociedade se organiza. Embora o direito à educação esteja legitimado pela trajetória da sociedade, nós sabemos que em se tratando de educação dos camponeses e camponesas em luta há que se mobilizar permanentemente.

Já compreendemos também que para qualificar esta relação, é necessário conhecer a Legislação Brasileira (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo), assim como as brechas ali presentes que nos permitem avançar. Conhecer o funcionamento do sistema educacional assim como as atribuições e competências de cada nível e esfera de governo. Necessário também conhecer a organização, estrutura e funcionamento da escola – os processos administrativos que cuidam da vida escolar dos educandos, organizar bem a documentação dos educandos e lutar pelo direito à documentação para aqueles que não a possuem.

Neste particular, na condição de escola pública, uma exigência se manifesta: reafirmar a importância da nossa autonomia pedagógica, por meio da Pedagogia do MST – os protagonistas são os Sem Terra e têm o direito de pensar, propor e executar o seu projeto político-pedagógico, assegurado pela LDB. E ter este direito respeitado pelo Estado.

Neste sentido, concluímos pela importância de manifestar ao conjunto do MST, o que segue:

1. A Escola Itinerante, pela sua trajetória e pelos avanços conquistados nestes 10 anos, é uma prática recomendada para todos os acampamentos do País, mas não será implementada de forma mecânica. Cada Estado pode organizá-la de acordo com suas necessidades e compreensão da concepção de educação nas escolas itinerantes.
2. A Escola Itinerante se legitima e ganha importância na nossa organização por 10 razões:
 1. a garantia do direito ao acesso à escola para as crianças, jovens e adultos acampados/as;
 2. é um instrumento de resistência da classe trabalhadora e mobiliza os acampamentos;
 3. exerce uma potencialidade sobre o processo de formação dos lutadores e lutadoras, militantes e dirigentes do futuro, quando acampados;
 4. movimenta-se com autonomia sobre a organização e o processo pedagógico, sobre os tempos educativos e mobiliza especialmente as energias da juventude. Os jovens estão assumindo a tarefa de educadores e a organização deve preocupar-se com sua formação;
 5. as crianças que convivem e participam deste processo percebem sentido na educação neste contexto, pois assegura a identidade camponesa e Sem Terra, quebrando paradigmas pré-estabelecidos na educação;
 6. a ocupação do latifúndio do conhecimento junto com a ocupação do latifúndio da terra;
 7. Uma escola organizada no acampamento pela iniciativa do MST dá vida e impõe outra dinâmica ao acampamento, porque mobiliza forças, reúne a família e contribui para a afirmação da comunidade acampada como forma por excelência de pressão pela Reforma Agrária;
 8. a elevação do nível de consciência e de criticidade das crianças contribui no processo da organicidade do acampamento e da escola e sinaliza para a consciência das famílias a importância da Educação do Campo, no campo, ou seja, que a nossa escola esteja no campo;
 9. atua no resgate de valores imprescindíveis à formação do novo sujeito social para uma nova sociedade e se reflete na vida da comunidade acampada.
 10. A Escola Itinerante é um direito que se institui em movimento.
3. A composição de um quadro de educadores formados e firmados na tarefa de conduzir o processo educativo, afirmando o princípio organizativo do profissionalismo no desenvolvimento de tarefas que exigem especialização, como é a educação, é um requisito fundamental. Os educadores conhecem e participam do processo histórico das famílias e da comunidade, componente essencial da qualidade na educação. À essas condições, se associa a organização coletiva dos educadores – grupos de estudo, sistematização e teorização das práticas.

Para tal intento, ganha importância a formação permanente dos educadores como forma de qualificar a prática no confronto com as teorias pedagógicas, por meio de núcleos de estudo nos acampamentos. E ganha importância fundamental a nossa luta por um Plano Nacional de Formação de Educadores/as do campo.

4. A Escola Base, responsável institucionalmente pela documentação escolar dos educandos em situação de acampamento, deve estar localizada num assentamento, numa escola do campo e de âmbito estadual, pois o território da escola itinerante é estadual. Deve ter uma posição política e pedagógica do MST e um Regimento que contemple as necessidades da comunidade acampada.
5. A Escola Itinerante deve caminhar na perspectiva da formação humana. Os conteúdos devem orientar-se pelos componentes da vida das crianças, jovens e adultos acampados que desafiam permanentemente o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Tendo como base a pesquisa da realidade, a pesquisa dos sujeitos e a intervenção refletida na realidade, mobilizando os instrumentos necessários à esta dinâmica.

6. Assegurar a concepção sistemática de registro nos diversos momentos pedagógicos, na teoria e na prática, em todos os momentos de formação dos educadores do MST, como forma de efetivar a prática nesse processo de construção da Escola Itinerante.
7. Nossa ousadia em romper com o desenho do latifúndio na terra deve se expressar da mesma forma na ousadia em romper com o tradicional desenho da escola proposta pelo capitalismo. Para tanto, devemos organizar a escola – currículo, tempos educativos e ações culturais coerentes com a perspectiva da formação humana.
8. A gestão da Escola Itinerante deve estar em acordo com os princípios organizativos do MST, que se faz por meio das instâncias e coletivos.
9. Criar a mística da Brigada da Escola Itinerante, como forma de contribuirmos generosamente com a implementação nos Estados que estão em fase inicial de organização.
10. Divulgação sobre as nossas práticas e o nosso jeito de educar – por meio de palestras, vídeos, cartilhas, livros, e pelas diversas formas de expressão artística; concursos nacionais ou estaduais para divulgar o trabalho realizado com as crianças acampadas na Escola Itinerante.

Curitiba, PR, 26 de agosto de 2006.

***“Escola Itinerante, um marco na história.
Poder estudar nela, para nós é uma vitória”.***

ANEXO 6 – RESOLUÇÃO 1660/04 DA SEED/PR

GOVERNO DO
PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 1660/04

O DIRETOR GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução nº 08/03 de 31/01/03 e considerando o disposto na LDB nº 9394/96, Resolução nº 01/02-CNE/CEB, as Deliberações 03/99, 04/99 e Parecer nº 1012/03, todos do Conselho Estadual de Educação, a Resolução nº 614/04-SEED e o Parecer nº 001/04 – Coordenação de Educação do Campo,

RESOLVE

- ART. 1º** **AUTORIZAR**, o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, no **COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**, localizado no Assentamento Marcos Freire, no Município de **RIO BONITO DO IGUAÇU**, N.R.E. de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004.
- § 1º A autorização para funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) será exclusivamente para atender a demanda da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.
- § 2º Para garantir a estrutura e funcionamento da Escola Itinerante, a Unidade Escolar citada no caput do artigo servirá como Escola Base, responsável pelo registro, guarda e expedição da documentação escolar do aluno assim como pelo suporte legal e pedagógico.
- § 3º A prática pedagógica será desenvolvida no local onde estão os alunos da Escola Itinerante.
- § 4º A autorização para funcionamento concedida para o Ensino Fundamental é pelo prazo de 04 (quatro) anos e para a Educação Infantil é de 03 (três) anos, a partir do ano letivo de 2004.
- § 5º A implantação do Ensino Fundamental (1ª a 4ª) série é de forma simultânea.
- § 6º A Direção do Estabelecimento de Ensino indicado como Escola-Base deverá solicitar a renovação do prazo de autorização para funcionamento do Ensino Fundamental e a prorrogação da Educação Infantil, 120 (cento e vinte) dias antes do término dos prazos citados no parágrafo 4º.
- § 7º Em decorrência do disposto no caput do artigo, o Estabelecimento de Ensino passa a denominar-se: **COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK – EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**.



GOVERNO DO
PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

(CONTINUAÇÃO DA RESOLUÇÃO Nº 1660/04-SEED)

- § 8º A Resolução nº 714/99 autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e a Resolução nº 1386/99, autorizou o Ensino Médio no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio.
- § 9º Para a abertura de novas turmas da Educação Infantil e do Ensino Básico – Regular da Escola Itinerante nos acampamentos do MST, a Direção deverá solicitar à SEED, identificando o acampamento e informar o nº de alunos, série e o nível de ensino pretendidos, bem como seus recursos humanos.
- § 10º Quando ocorrer a cessação das ofertas autorizadas, oficializar à SEED para os devidos efeitos legais.
- ART. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. *mbals*

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 04 de maio de 2004.

Janpier Gusso

ASSISTENTE TÉCNICO / D.G.

ANEXO 7 – RESOLUÇÃO 3922/10 DA SEED/PR



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



RESOLUÇÃO N° 3922/10

O DIRETOR GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pelo Decreto nº 6787 de 20 de abril de 2010, considerando: a LDB nº 9394/96, as Deliberações nº 03/98 e nº 04/99 e os Pareceres nº 117/10 e 743/10-CEB, todos do CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO,

RESOLVE

- ART. 1º** AUTORIZAR A IMPLANTAÇÃO da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, no COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK – EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E NORMAL, escola Base das Escolas Itinerantes, situada no município de RIO BONITO DO IGUAÇU, NRE de Laranjeiras do Sul, mantida pelo Governo do Estado do Paraná.
- §1º** A autorização para a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, será de forma simultânea, a partir do ano de 2010, pelo prazo de 5 (cinco) anos.
- §2º** Cabe à SEED/DEDI encaminhar relatório anual de avaliação do referido experimento ao Conselho Estadual de Educação.
- ART. 2º** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. *mb*

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 13 de setembro de 2010.

Janpier Gusso

Janpier Gusso

ASSISTENTE TÉCNICO/DIRETORIA GERAL

ANEXO 8 – PARECER CEE/CEB 117/10

X



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1010/09

PROTOCOLO N.º 7.347.548-1/08

PARECER CEE/CEB N.º 117/10

APROVADO EM 11/02/10

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

INTERESSADO: COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK - EDUCAÇÃO
INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E NORMAL

MUNICÍPIO: RIO BONITO DO IGUAÇU

ASSUNTO: Pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de
Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com
acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das
Escolas Itinerantes.

RELATOR: ARNALDO VICENTE

I - RELATÓRIO

1. Histórico

A Secretaria de Estado da Educação encaminhou pelo ofício n.º 4062/09 - GS/SEED, de 07/10/2009, o pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal, do Município de Rio Bonito do Iguaçú, com acompanhamento de classes intermediárias da Escola Base nas Escolas Itinerantes, de forma gradativa a partir de 2008, protocolado no NRE em 28/11/2008.

A direção do estabelecimento fez o pedido de implantação por meio de expediente, apenso à fl. 03, informando a localização dos acampamentos, conforme o que segue:

(...)

... vem mui respeitosamente requerer ... implantação do Ciclo de Formação para o Funcionamento do Ensino Fundamental III e IV ciclos para o Ensino Médio V ciclo com implantação gradativa a partir de 2008 ...

(...)

... o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal, Escola Base das Escolas Itinerantes, localizado no Assentamento Marcos Freire no município de de Rio Bonito de Iguaçú, com aproximadamente 948 (novecentos e quarenta e oito) educandos sendo que 463 (quatrocentos e sessenta e três) estudam nas Escolas Itinerantes localizadas nos seguintes acampamentos:

- Acampamento Casa Nova, Escola Itinerante Oziel Alves, Município de Cascavel com 48 educandos;
- Acampamento Quatro de Setembro, Escola Itinerante Novo Caminho do Campo, Município de Cascavel com 31 educandos;
- Acampamento Chico Mendes, Escola Itinerante Sementes do Amanhã, Município de Matelândia com 991 educandos;
- Acampamento Reduto de Caraguatá, Escola Itinerante Paulo Freire, Município de Paula Freitas com 7 educandos;



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1010/09

Acampamento Terra Livre, Escola Itinerante Terra Livre, Município de Santa Tereza do Oeste com 8 educandos;
- Acampamento 1º de Agosto, Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, Município de Cascavel com 278 educandos

O estabelecimento de ensino possui autorização para a oferta do Ensino Médio pela Resolução n.º 1386/99, Ensino Fundamental pela Resolução n.º 714/99 e Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da Resolução n.º 136/06. Também oferta Educação infantil - Pré-Escolar e os Anos e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O Colégio em referência atende às seguintes Escolas Itinerantes e suas ofertas (fls. 372):

Nome das Escolas Itinerantes	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Acampamento	Município
		1º e 2º CBA	5ª e 6ª série			
Escola Itinerante Oziel Alves	X	X			Casa Nova	Cascavel
Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	X	X	X	X	1º de Agosto	Cascavel
Escola Itinerante Sementes do Amanhã	X	X			Chico Mendes	Matelândia
Escola Itinerante Paulo Freire	X	X				Paula Freitas
Escola Itinerante Caminhos do Saber	X	X	X	X	Mais Saberes	Ortigueira

Da justificativa para o pedido de autorização do Curso destaca-se (fls. 05 a 09):

Este Colégio está localizado no Assentamento Marcos Freire em Rio Bonito do Iguaçú e é a Escola Base das Escolas Itinerantes que estão localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pelo estado do Paraná. Entendemos que a educação tem como finalidade principal a humanização¹ das pessoas e a escola é compreendida como um dos espaços dessa formação humana. Esta tem sido a luta do MST no seu processo de construção da qual esta escola comunga, a qual traz importantes implicações não só para a educação dos Sem Terra, mas também para o repensar das próprias teorias pedagógicas e das políticas públicas. A educação é concebida como um processo de formação humana, como nos diz CALDART, 2006, p. 104: "um tipo de prática social que se

1 Paulo Freire concebe a educação como um processo de humanização, que precisa ser construída com e não para os oprimidos, para que assim eles possam, através da dialética da reflexão e ação, recuperar a humanidade roubada.



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1010/09

funda na produção de saberes ou de conhecimentos, na especificidade de relações entre ensino e aprendizagem e, finalmente, nas transformações pessoais que potencializam a humanidade, ou seja, que tornam os seres humanos mais humanos".

Esta perspectiva não pode ser compreendida apenas nos limites de uma escola comum, mas dentro da Pedagogia do Movimento a própria dinâmica presente nos acampamentos e assentamentos, articulada com um Movimento maior, já é "uma grande escola" onde os sujeitos se educam.

O campo deve ser visto como um lugar de vida e não apenas de produção, com possibilidades de construir políticas públicas e um projeto educativo específico para seus sujeitos. Contudo, esse projeto deve estar firmado na luta, na resistência e na organização em defesa da soberania, humanização e acesso dos camponeses e camponesas aos bens que a humanidade já produziu.

A Educação do Campo tem como foco principal a formação humana vinculada à uma concepção do campo e luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação.

(...)

A escola do campo deve corresponder à necessidade de formação integral dos povos do campo. Para tal, precisa garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), de acordo com o artigo 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e não apenas se restringir, como usualmente, aos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

(...)

Currículo é prática, é expressão da função socializadora e cultural da instituição escolar, a qual estamos (re)significando. A cara do povo do campo precisa estar na escola e em seu currículo, para que possamos assegurar aos camponeses a aquisição da experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada.

Os envolvidos no processo curricular são sujeitos cognitivos e sociais.

(...)

A organização curricular de uma escola em movimento, por ciclos, precisa em seu processo pedagógico e educativo privilegiar/escolher alguns aspectos a serem inseridos na formação humana dos sujeitos: a organização, a criticidade e a curiosidade, a esperança, as contradições da realidade, a permanente problematização, a alegria, a construção e a provisoriamente do conhecimento, a avaliação emancipatória, a solidariedade, o prazer e a indignação, a gestão coletiva, entre outras.

Os ciclos de formação se fundamentam no processo de desenvolvimento humano numa temporalidade: Infância - Pré-adolescência - Adolescência - Juventude - Idade Adulta - Velhice.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propõe, em seu Artigo 23 a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, acrescentando que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos. A flexibilidade da estrutura organizacional proposta pela LDB permite redimensionar a lógica da rigidez do tempo escolar. Deste modo a escola reorganiza seus tempos e espaços proporcionando discussões e planejamentos coletivos, visando a qualidade social da educação.



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1010/09

(...)

Estamos propondo a organização em Ciclos de Formação Humana, pois através deles e com eles pretende-se colocar a ação educativa da escola em movimento. Ciclo é movimento, não nos deixa parados, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar.

Em função disso é que justificamos a Implantação do Ciclo de Formação para este Estabelecimento de Ensino.

Essa proposta recebeu pareceres do DEDI e DEB/SEED, sendo ambos favoráveis à sua implantação, cujas informações estão às folhas 209 a 220 do protocolado.

2. Da proposta ora apresentada destaca-se as Matrizes Curriculares (fls. 351 e 352):

Matriz Curricular do Ensino Fundamental

SAE		CONSULTA MATRIZ CURRICULAR				Prot. Geral	GIC
MUN. : 2234, RIO B IGUAÇU	EST. : 00345 IRACI S. STROZAK, C. E. - E. INF. FUND. MED. NO						
ENS. : 32 E F ANOS FINAIS	CURSO: 4014 ENSINO FUNDAMENTAL-5/8 CICLO MANHÃ						
IMPLANT.: 2008	FORMA.: SIMULTANEA	ORGANIZ.:	SERIE:	MODULO: 40	PERIOD.:	ANO:	
		CARGA HORARIA					D
DISCIPLINAS.....	COMP	5	6	7	8		
725 ARTES	BNC	3	3	3	3		1
301 CIENCIAS	BNC	3	3	3	3		1
601 EDUCACAO FISICA	BNC	3	3	3	3		1
7502 ENSINO RELIGIOSO	BNC	1	1				1
401 GEOGRAFIA	BNC	2	3	3	3		1
501 HISTORIA	BNC	3	3	3	3		1
106 LINGUA PORTUGUESA	BNC	4	3	3	4		1
201 MATEMATICA	BNC	4	3	4	3		1
1108 L. E. M. - ESPANHOL	PD	2	3	3	3		1
TOTAL DE CARGA HORARIA		24	24	25	25		



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1010/09

Matriz Curricular do Ensino Médio

SAE		CONSULTA MATRIZ CURRICULAR		Prof. Geral	Prof. J.	GIC
MUN. : 2234 RIO B. IGUAÇU	EST. : 00345 IRACI S. STROZAK	C E - E INF FUND MED. NC				
ENS. : 41 ENSINO MEDIO	CURSO : 13 ENSINO MEDIO CICLO	MANHÃ				
IMPLANT. : 2008 FORMA: SIMULTANEA	ORGANIZ. : CICLO	MODULO: 40	PERIOD. : ANU			
DISCIPLINAS	COMP	1	2	3	CARGA HORARIA	D
106 LINGUA PORTUGUESA	BNC	3	2	2		1
704 ARTE	BNC	2	2	2		1
1001 BIOLOGIA	BNC	2	2	3		1
601 EDUCACAO FISICA	BNC	2	2	2		1
2201 FILOSOFIA	BNC	3	2			1
901 FISICA	BNC	2	3	2		1
401 GEOGRAFIA	BNC	2	2	3		1
501 HISTORIA	BNC	2	2	2		1
201 MATEMATICA	BNC	3	2	2		1
801 QUIMICA	BNC	2	2	3		1
2301 SOCIOLOGIA	BNC	2	2	2		1
1108 L. E. M. - ESPANHOL	PD	2	2	2		1
TOTAL DE CARGA HORARIA		25	25	25		

3. Da Organização Curricular para o desenvolvimento do trabalho por meio dos ciclos de formação

Destaca-se da proposta apresentada alguns elementos indispensáveis para sua compreensão:

(...)

Por muito tempo a escola brasileira foi organizada num regime seriado e disciplinar. Esse modelo contribuiu/contribui significativamente para reforçar a fragmentação e a classificação dos educandos, existente nas práticas educativas que acontecem na escola. A LDB 9394/96 já indicava a organização dos ciclos escolares como uma alternativa. Porém, os modelos oficiais e sistêmicos que foram articulados/permitidos, apesar da apresentação em documentos oficiais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais), não contribuíram para a implementação completa dessa forma de organização.

A adoção dos ciclos de Formação Humana exige uma mudança significativa nas concepções que dão sustentação às práticas pedagógicas e à própria consolidação das mesmas. Se representarem apenas mudança de forma e não de conteúdo, será uma mudança inócua. Entendemos então que organizar a escola em Ciclos de Formação Humana significa romper com a fragmentação do saber e alargar os tempos de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando a convivência com a diversidade. Assim sendo, faz-se necessário refletirmos sobre nossa concepção de ser humano, sociedade, desenvolvimento e aprendizagem.

Alguns autores da linha marxista contribuem para repensarmos tais concepções numa perspectiva de compreender o ser humano como ser sempre inacabado e em permanente processo de educação.



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1010/09

Quando organizamos um projeto de escola ele deve expressar o projeto de sociedade e que defendemos. Na proposta do MST e do coletivo de educadores que atuam nestas escolas, fica bem claro que a sociedade que queremos é diferente da que temos hoje. Portanto, para atingir nossos objetivos precisamos entender que as mudanças são necessárias. Não quaisquer mudanças, mas aquelas que contribuam para a emancipação humana, para a superação da desigualdade. Se acreditamos nisso é porque compreendemos que as coisas não estão prontas e acabadas, mas sim em permanente construção. Essa forma de ver a sociedade exige uma forma diferente de ver o ser humano. Existem seres humanos diferentes. Cada um de nós, possivelmente tem explicações diferentes para essa questão. E essas explicações expressam nosso jeito de compreender o ser humano, o seu desenvolvimento e a sua forma de aprender.

Pode-se compreender como a metodologia de trabalho dos ciclos de formação humana o que segue (fls. 387 a 391):

Apontam que a partir da compreensão de ser humano exposta anteriormente, é embasam a proposta de ciclos.

(...)

Não representa, portanto, apenas uma organização temporal, mas uma preocupação com o processo permanente de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Os ciclos de Formação Humana se fundamentam no processo de desenvolvimento humano numa temporalidade: Infância - Pré-adolescência - Adolescência - Juventude - Idade Adulta - Velhice. Elas não significam apenas uma mudança de estrutura de escola, ainda que essa organização também interfira nos modelos de ensino. Ou seja, mesmo que consideremos que a mudança da estrutura em Ciclos seja mais importante, é na prática educativa que podemos prever ou interferir no desenvolvimento do trabalho. Ainda assim, pensar os tempos humanos na escola é também pensar como estes vão estar se relacionando com um tempo escolar mais longo e também porque se quer romper com o modelo seriado e fragmentado da escola.

Ciclo é movimento, não nos deixa parados, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar. O currículo por ciclos de Formação humana vem para renovar os métodos de organização e de ensino. Se a estrutura curricular por Ciclos de Formação Humana nos remete a pensar sobre os sistemas de ensino, também nos permite pensar sobre a intervenção didática. Os Ciclos exigem de nós educadores um novo olhar sobre o sujeito aprendente e nos desafiam para novas concepções e métodos de avaliação como, por exemplo, a promoção e não o fracasso dos sujeitos.

Os ciclos de Formação Humana são a possibilidade de debater além da lógica linear e devem ser compreendidos como articuladores do dinâmico e complexo processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos.



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1010/09

Não podem apenas legitimar a mudança da realidade formal escolar, mas também oferecer a possibilidade de superá-la em todas as suas configurações tradicionais de ensino, como, por exemplo, o próprio processo de avaliação que é previsto muitas vezes pelas desigualdades no desenvolvimento e na aprendizagem entre os sujeitos. Sabemos que, dessa forma, ainda estamos estagnados naquela conservadora natureza de transferir aos sujeitos os conteúdos hierarquicamente organizados, fechados na série.

Para que a concepção curricular dos Ciclos de Formação Humana, processual, dialógica, com movimento de ação-reflexão-ação, práxis, aponte para a mudança no currículo da escola e o desenvolvimento de educandos, este projeto organiza a educação básica da seguinte forma:

CICLOS DA VIDA HUMANA	CICLO	IDADE
INFÂNCIA	I	4 anos 5 anos
	II	6 anos 7 anos 8 anos
	Classe Intermediária	
PRÉ-ADOLESCÊNCIA	III	9 anos 10 anos 11 anos
	Classe Intermediária	
ADOLESCÊNCIA	IV	12 anos 13 anos 14 anos
	Classe Intermediária	
JUVENTUDE	V	15 anos 16 anos 17 anos

Tabela 2 - Organização da escola nos Ciclos de Formação Humana

Para fins de registro escolar, há que se considerar (fls. 389):

CICLOS DA VIDA HUMANA	CICLO DA FORMAÇÃO HUMANA	CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	IDADE
INFÂNCIA	I Ciclo da Formação Humana	Ciclo único - Educação Infantil	4 anos 5 anos
	II Ciclo da Formação Humana	I Ciclo do Ensino Fundamental	6 anos 7 anos 8 anos
	Classe Intermediária		
PRÉ-ADOLESCÊNCIA	III Ciclo da Formação Humana	II Ciclo do Ensino Fund.	9 anos 10 anos 11 anos
	Classe Intermediária		
ADOLESCÊNCIA	IV Ciclo da Formação Humana	III Ciclo do Ensino Fund.	12 anos 13 anos 14 anos
	Classe Intermediária		
JUVENTUDE	V Ciclo da Formação Humana	Ciclo único - Ensino Médio	15 anos 16 anos 17 anos



PROCESSO N.º 1010/09

Quanto aos agrupamentos e reagrupamentos propostos (fls.

390):

Apresentamos o agrupamento referência dos Ciclos de Formação Humana a partir da idade. Isso ocorre no primeiro momento, mas os ciclos também são caracterizados pelo domínio do conhecimento e desenvolvimento que o educando apresenta por isso ocorrem os reagrupamentos.

A proposta de organização em ciclos exige uma nova forma de organização dos grupos, de avaliação e de registro da mesma. Propomos, portanto, a superação da nota e da classificação. Nos Ciclos de Formação Humana a avaliação assume como papel central o constante perguntar-se, problematizar-se ao coletivo de educadores do ciclo e do conjunto da escola. Por isso, ela assume o caráter permanente, dialógico, articulado e contínuo, com retomadas constantes, relacionado os conhecimentos trabalhados com o horizonte e com a perspectiva dos conhecimentos que precisam ser apropriados pelo coletivo de educandos e pelo sujeito envolvido. Como nos diz Luckesi (apud Proposta de avaliação da Escola Itinerante, 2004, p.2): "O resgate do significado diagnóstico da avaliação, não significa menos rigor na prática da avaliação, ao contrário, para ser diagnóstica a avaliação deverá ter o máximo no seu encaminhamento e na essência do verdadeiro conhecimento".

Além do pressuposto teórico há embasamento legal para que haja um esforço no comprometimento no sentido de que a avaliação ganhe novo sentido do âmbito escolar. De acordo com a Deliberação nº 03/06 em seu Art. 20:

"A avaliação deverá ter dimensão formadora, com o acompanhamento do processo contínuo de desenvolvimento do aluno e da apropriação do conhecimento, tomando-se o suporte para a ação educativa".

§ 2º "Os registros elaborados durante o processo educativo deverão conter indicações sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno".

Nos ciclos de Formação Humana a avaliação traz como objetivo central tornar a realidade vivida no interior da escola e suas relações com o contexto para desde então construir possibilidades de intervenção político-pedagógica no currículo e na escola. Ela assume ainda o papel de redimensionar a ação pedagógica bem como subsidiar permanentemente educadores e a escola na condução do processo educativo.

Nesta perspectiva são encaminhamentos necessários para a consolidação dos Ciclos de Formação Humana: a classe intermediária, os agrupamentos e reagrupamentos, um registro mais qualitativo do que quantitativo da avaliação e a participação mais efetiva dos educandos e educadores durante todo processo, desde a organicidade dos sujeitos na escola e o conselho de classe participativo.

4. Da Organização do Trabalho Pedagógico

Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e

Médio

O Colégio em tela descreve em sua proposta a organização dos grupos (cf. fls. 398 a 400):



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1010/09

O Ciclo da infância na Educação Infantil, I Ciclo, compreende o atendimento a criança de 4 e 5 anos de idade, com o trabalho unidocente. A forma de agrupamento far-se-á com no máximo de 20 educandos por turma.

Quanto ao Ensino Fundamental este passa a adequar-se progressivamente à ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, com matrícula obrigatória dos educandos a partir de 6 anos de idade, no primeiro ano, iniciando em 2007. A Educação Básica será organizada por Ciclo de Formação Humana, compreendendo 5 ciclos da vida humana, já apresentados anteriormente.

O Ensino Fundamental organiza-se em três ciclos: INFÂNCIA – II Ciclo: com as idades de 6, 7 e 8 anos onde os educandos devem ter domínio da alfabetização; PRE-ADOLESCÊNCIA – III Ciclo: com as idades de 9, 10 e 11 anos, ampliação da alfabetização e ADOLESCÊNCIA – IV Ciclo: com as idades de 12, 13 e 14 anos, estruturação dos conceitos; estando organizada em nove anos, atendida de forma unidocente nos 5 primeiros anos e multidocente nos 4 anos finais. Não ocorre reprovação e a avaliação será feita por meio da elaboração de diagnósticos avaliativos sistemáticos, processuais, cumulativos, tendo como instrumento os pareceres e as Pastas de Agrupamento.

O Ensino Médio é o V Ciclo - JUVENTUDE, este objetiva uma formação geral, sólida, pautando a vinculação entre o contexto local e universal buscando apropriar-se de conhecimentos universais e socialmente comprometidos com a transformação da sociedade e da juventude o que exige uma análise do mundo do trabalho. A proposta encontra consonância e suas bases nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como nas legislações estaduais.

Os agrupamentos/turmas na educação básica em nosso projeto terão no máximo vinte (20) educandos no primeiro e segundo ciclo e de vinte cinco (25) educandos no terceiro e quarto ciclos, sendo que trinta (30) para o quinto ciclo. No agrupamento referência, os educandos permanecerão a maior parte do tempo do dia e da semana para construção do conhecimento e das relações próprias de cada idade.

Além do agrupamento referência, por idade, as crianças poderão vivenciar os re-agrupamentos que ocorrem entre as diferentes idades do mesmo ciclo e entre os diversos ciclos. Quando, no mesmo ciclo, re-agrupamento horizontal e o re-agrupamento vertical, entre sujeitos dos diferentes ciclos, isso para que os educadores possam trabalhar com as necessidades específicas do desenvolvimento de cada grupo.

O re-agrupamento poderá se dar em torno das necessidades e potencialidades dos sujeitos (o sujeito aprende a se desenvolver nas relações entre os sujeitos, com o contexto e com o objetivo a ser conhecido, neste caso o conteúdo), ou seja, é um tempo e espaço para possibilitar novas relações com outros sujeitos, educandos e educadores. Neste momento, preferencialmente, serão grupos menores para garantir o atendimento, eles podem acontecer semanalmente, sempre que o coletivo de educadores do ciclo julgar necessário.

Ao final de cada ciclo, caso o educando não tenha atingido o proposto, este frequentará uma classe intermediária em contra-turno, que consiste em ser uma turma entre um ciclo e outro, por tempo indeterminado, tendo sua matrícula sempre na turma sequente superação a



PROCESSO N.º 1010/09

reprovação e como garantia de efetiva aprendizagem e desenvolvimento, sendo que este processo se dará apenas no Ensino Fundamental

A classe intermediária será organizada em torno de áreas de conhecimento, Área da Linguagem; Área de Ciências da Natureza e Matemática e Área das Ciências Sociais, sendo que cada uma terá cinco horas/aula semanais totalizando 15h/a, na passagem do III para o IV ciclo e do IV para o V ciclo. Esta terá seu conhecimento definindo desde o diagnóstico das necessidades registradas na pasta de acompanhamento.

5. Dos educadores

A organização do quadro curricular para o Ensino Fundamental e Médio, conta com 25 aulas semanais, sendo 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos.

(...) ... procuramos aproximar o máximo possível a carga horária de cada disciplina, reforçando nossa concepção de trabalho de trabalho interdisciplinar nos ciclos e a necessidade de diálogo ente as áreas do conhecimento, colocando que nenhuma disciplina assume supremacia e hegemonia sobre outras áreas, por isso justifica-se a distribuição da carga horária nas matrizes em anexo.

Os educadores serão lotados no ciclo. Nos ciclos que compreendem a multidocência, estes poderão assumir mais de uma disciplina respeitando o princípio da área de conhecimento e a sua formação acadêmica.

Os serviços de apoio pedagógico especializado (Educação Especial Inclusiva), correm de acordo com a legislação vigente, sendo ela: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, cap. V, Art. 58, 59 e 60, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Parecer nº 17/2001.

6. Da Avaliação apresentada pelo Colégio Iraci Strozak

É proposto o acompanhamento do trabalho e do desenvolvimento de cada educando numa Pasta de Acompanhamento que seguirá com os educandos por todos os ciclos, sendo que os educadores arquivam e anotam elementos do avanço e dos limites do educando no mesmo documento. Ainda, terá o registro da auto-avaliação dos educandos e terá um espaço específico para a família fazer suas anotações.

O registro no parecer descritivo vem substituir os tradicionais boletins com notas escolares. Ele representa o resultado do diálogo realizado pelos educadores, com elementos discutidos na área do conhecimento, com todos os professores do ciclo sobre cada educando e em cada período.

A cada semestre, depois de todos os registros, o educador coordenador de cada turma elaborará a primeira versão do parecer que será apresentado no Conselho de Classe dos educadores para possíveis reescrita e aprovação.



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1010/09

O Conselho de Classe é participativo e ocorre a cada trimestre e em três momentos: 1º momento - auto - avaliação de cada educando; 2º momento - sistematização dos pareceres e 3º momento - apresentação da sistematização e complementações, se necessário.

A avaliação está prevista no Regimento Escolar, disposta nos artigos n.ºs 100 a 122

Destaca-se os artigos 116 e 117 dos re-agrupamentos que consistem em organizar os grupos por necessidades e/ou potencialidades dos alunos para que os professores possam trabalhar as especificidades.

Quanto à classe intermediária essa será ofertada em contra-turno.

7. A avaliação institucional está prevista e consta às folhas 473 a 474 do processo.

8. Outras informações

a) O processo possui dois volumes, nos quais são apresentados a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar, a qualificação dos docentes, os recursos materiais existentes e o Relatório da Vida Legal do estabelecimento de ensino.

b) À folha 350 do processo consta informação da SUDE/DAE/CEF, da qual destacamos:

(...)

solicitam a implantação de Classe Intermediária, onde, ao final de cada ciclo, caso o aluno não tenha atingido o conhecimento proposto, frequentará a classe intermediária em contra turno.

A proposta da organização da Classe Intermediária é em torno das áreas de conhecimento, nos turnos manhã e tarde, no estabelecimento supracitado e nas escolas Itinerantes - Zumbi dos Palmares, NRE de Cascavel e Caminhos do Saber, NRE de Telêmaco Borba.

Segundo a chefe do Departamento da Diversidade/SEED, **trata-se de uma proposta pedagógica inovadora por parte do Colégio ... e, que se aprovada poderá vir a ser ampliada para outras escolas da Rede Estadual de Ensino.**

No entanto, por se tratar de um experimento pedagógico, a presente solicitação deve ser encaminhada ao Conselho Estadual de Educação ...

9. Dos Pareceres dos órgãos afins é importante destacar:

Laudo Técnico da Comissão Verificadora do NRE de Laranjeiras do Sul afirma:



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1010/09

A Comissão Verificadora designada pelo Ato Administrativo nº 132/08 de 26/11/08 do NRE de LARANJEIRAS DO SUL procedeu à Verificação Adicional, conforme Deliberação nº 04/99-CEE, no COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK - EIEFMN, do Município de RIO BONITO DO IGUAÇU - PR.

Após averiguar, em processo formal e "in loco", a existência de condições mínimas indispensáveis, para o regular funcionamento.

A comissão também constatou que esta implantação justifica-se, pois o Colégio está dentro de um Assentamento, onde o campo é visto como um lugar de vida, não somente de produção e os educandos comungam com esta proposta.

Com isso, somos de Parecer que se conceda autorização para funcionamento do CICLO DE FORMAÇÃO, a partir de 2008, tendo em vista a veracidade das declarações e a existência das condições básicas para início das atividades escolares pretendidas.

Isto posto, encaminhamos o processo à SEED para as devidas providências.

O Departamento da Diversidade ao encaminhar para o DEB/SEED, assim apresentou:

(...)

1 - O presente protocolado solicita a Implantação do Ciclo de Formação Humana para o funcionamento do Ensino Fundamental III e IV ciclo e para o Ensino Médio, V ciclo, com implantação gradativa a partir de 2008 para o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.

2 - Considerando:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e seus Artigos 23 e 28;

- as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas de campo e seu Artigo 13 (inciso II);

- que é uma proposta pedagógica inovadora, por parte do referido Colégio, e que poderá vir a ser ampliada para outras Escolas da Rede Estadual de Educação;

- que a implantação da proposta será acompanhada e avaliada pela SEED/DEDI/CE e NREs de Laranjeiras do Sul, Cascavel e Telêmaco Borba;

- a Matriz Curricular aprovada sob o protocolo 09.858.425-0 e que também consta neste protocolado às fl. 20A e 20B;

- o Laudo Técnico da Comissão de Verificação Adicional constituída por membros do NRE de Laranjeiras do Sul, presente à fl. 205 deste protocolado.

3 - Diante do exposto, o Departamento da Diversidade através da Coordenação da Educação do Campo é de parecer favorável à solicitação de Implantação progressiva do Ensino Fundamental e Médio, na organização por Ciclo de Formação Humana, conforme descrição às fls. 06, 07 e 08 deste protocolado;



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1010/09

4 - Em anexo, consta também o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico contemplando nas páginas 34, 35, 36 e 37 e nas páginas 30, 31, 32 e 33, respectivamente, a nova organização para o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.

Parecer:

Todas as ideias que têm como objetivo contribuir com o processo de ensino e aprendizagem refletem diretamente na educação paranaense e na busca incessante de uma educação de qualidade para todos, desta forma, o Departamento entende que as considerações e sugestões feitas devem ser garantidas no Projeto Político Pedagógico do estabelecimento, sempre considerando a legislação educacional, o que viabilizaria a sua implementação. Ressaltamos, porém, que a competência para parecer definitivo e aprovação ou não desta proposta, cabe ao Departamento da Diversidade.

O DEB também encaminha informação ao SAE/DAE/SEED, em 07/04/08, nos seguintes termos:

O Departamento de Educação Básica autoriza a implantação das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental às folhas 73 e 74 – turno manhã e tarde respectivamente e Ensino Médio às folhas 75 e 76, manhã e tarde respectivamente, deste protocolado, do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Normal, do Município e NRE de Laranjeiras do Sul, e implantação simultânea no ano de 2008.

II - No Mérito

A presente proposta de implantação de ciclo de formação humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na escola base das escolas itinerantes, é um projeto inovador no Estado do Paraná.

Os aspectos pedagógicos foram descritos no corpo dessa informação e constam da Proposta e do Regimento apresentados no processo.

Da análise daqueles documentos constata-se que se trata de experimento pedagógico.

A base legal para a sua efetiva autorização consta do artigo 31 da Deliberação n.º 04/99-CEE/PR, que reza:

Art. 31 - No caso de funcionamento de experiência pedagógica permitida pela legislação, a autorização para funcionamento só poderá ser concedida mediante parecer favorável do CEE, antes da tramitação do respectivo processo.



PROCESSO N.º 1010/09

II - VOTO DO RELATOR

Face ao exposto este relator é favorável à implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal, do Município de Rio Bonito do Iguaçu, mantido pelo Governo do Estado do Paraná, a partir do ano de 2010, nos termos do art. 31 da Deliberação n.º 04/99-CEE/PR, que trata de experimento pedagógico.

Cabe à SEED encaminhar relatório anual de avaliação do referido experimento, a este Colegiado.

Devolva-se o processo à SEED para expedição do ato competente e ao estabelecimento de ensino para constituir acervo e fonte de informação.

É o Parecer.

DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o Voto do Relator.
Curitiba, 11 de fevereiro de 2010.

Presidente do CEE

ANEXO 9 – RESOLUÇÃO 614/2004

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



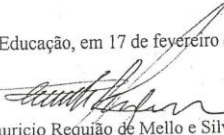
RESOLUÇÃO nº 614/2004


O **Secretário de Estado da Educação**, no uso das atribuições, considerando o disposto na LDB nº 9394/96, Resolução nº 01/02 – CNE/CEB, Parecer nº 1012/03 do Conselho Estadual de Educação,

RESOLVE:

- Art. 1º Autorizar a Implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e como Escola Base o Colégio Estadual Iraci Salet Strozak – Ensino Fundamental e Médio, localizado no Assentamento Marcos Freire, no Município de Rio Bonito do Iguçu, do NRE de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.
- § 1º Para garantir a estrutura e o funcionamento da Proposta Pedagógica da Escola Itinerante, a Unidade Escolar citada no artigo servirá como Escola Base e será responsável pelo registro, guarda e expedição da documentação escolar do aluno assim como pelo suporte legal e pedagógico.
- § 2º A Prática Pedagógica será desenvolvida no local onde estão os alunos da Escola Itinerante.
- § 3º O mantenedor tem a obrigatoriedade legal de garantir recursos físicos e humanos e a capacitação dos educadores no programa de formação permanente.
- § 4º A implantação concedida no caput do artigo deverá ser acompanhada pelo Conselho Estadual de Educação com base em relatórios anuais a serem apresentados em outubro de 2004 e outubro de 2005.
- § 5º A autorização para funcionamento do Ensino citado no caput do artigo, exceto o que a Escola Base já oferta, será efetivada em processo próprio.
- Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Secretaria de Estado da Educação, em 17 de fevereiro de 2004.


Mauricio Requião de Mello e Silva
Secretário de Estado da Educação


Ricardo Fernandes Bezerra
Diretor Geral/SEED

ANEXO 10 – PARECER 1012/03

15/11/2003 C.E.E

0413422628

PAG. 01/01



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1.344/03

PROTOCOLO N.º 5.657.366-6

PARECER N.º 1012/03

APROVADO EM 08/12/03

CÂMARA DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO/SEED

ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO: Autorização para implantação da "Escola Itinerante" nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

RELATOR: TEÓFILO BACHA FILHO

I - RELATÓRIO

Por meio do Ofício n.º 2517, de 3 de novembro de 2003, o Secretário de Estado da Educação encaminha, para aprovação deste Colegiado, a Proposta Pedagógica da Escola Itinerante.

1.1. Justificativa

Na "Exposição de Motivos" (fls. 15) informa-se que existem 67 acampamentos com aproximadamente 13 mil famílias e grande contingente de crianças, em sua maioria sem possibilidade de frequência à escola. As escolas municipais não dispõem de infra-estrutura ou recursos para atender, de forma muitas vezes inopinada, um grande conglomerado populacional. Para garantir a essas crianças o direito à educação, o Governo do Estado propõe a implantação da "Escola Itinerante" nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) no Paraná.

1.2. Fundamentos político-educacionais da proposta

A implantação da Escola Itinerante se situa no contexto das políticas educacionais do Governo do Estado, definidas pelos princípios da educação como direito do cidadão, universalização do acesso à escola pública e gratuita, qualidade do ensino, combate ao analfabetismo, atendimento às diferenças e à diversidade cultural e gestão democrática.

A partir da educação como direito público subjetivo, proclamado pela Carta Magna, e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CEB/CNE: n.º 1/2002), busca-se a revisão da própria organização do Sistema de Ensino, de modo a atender à política de universalização do ensino público de qualidade.

Assim, "a Escola Itinerante se constitui numa proposta alternativa que busca atender e garantir o direito à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem em situações adversas e, por isso, não conseguem estudar na forma como a escola



PROCESSO N.º 1.344/03

está organizada. Nesse contexto, estão os trabalhadores Sem Terra que se encontram em situação de acampamento, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo, até que sejam assentados; os Ilhéus que vivem em pequenas ilhas, os quais atualmente só têm a garantia da escolarização até a 4ª série do Ensino Fundamental; os ciganos que estão em permanente processo de mudança, bem como outras populações, como é o caso dos bóias-frias, entre outros" (fls. 8/9), bem como os filhos dos artistas circenses, que têm sido objeto da preocupação deste Colegiado.

A proposta encontra seus fundamentos em diversas experiências já realizadas, tanto em outras partes do mundo, como em nosso país, especialmente nos Estados do Ceará e do Rio Grande do Sul (cf. fls. 9/10).

No Paraná, a Escola Itinerante "*buscará viabilizar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio, Profissional e a Educação de Jovens e Adultos sendo que, nos casos de atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais serão consideradas as legislações pertinentes a esta área, bem como aquelas que se referem ao ensino profissionalizante*" (fl. 10).

Quanto aos educadores para a Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, informa que serão habilitados em magistério ou com formação superior, mas poderão, excepcionalmente, ser aceitos alunos em curso; para as etapas finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e EJA, serão habilitados nas áreas de conhecimento (cf. fls. 10/11). A forma de contratação dos docentes ainda não está definida (cf. fl. 11).

Propõe-se a organização curricular por ciclos ou etapas (fl. 11), aliada a um calendário adequado à realidade dos alunos.

A Proposta Pedagógica da Escola Itinerante será desenvolvida sob a coordenação/supervisão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por intermédio da Coordenação da Educação do Campo e dos Departamentos de Ensino, juntamente com a entidade que representa a população atendida, através do NRE sob sua jurisdição. Para garantir a estrutura e o funcionamento da proposta, haverá uma Escola-base, de Ensino Fundamental e Médio, que se responsabilizará pela documentação e registro escolar dos alunos, além do suporte legal e pedagógico (cf. fl. 12).

A infra-estrutura básica necessária ao funcionamento será definida quando da sua implantação, em função da diversidade de situações (fl. 13).

II. NO MÉRITO

A iniciativa é extremamente oportuna e atende aos ditames estabelecidos pela Constituição Federal em relação ao direito público subjetivo à educação e ao dever do Estado a esse respeito.



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1.344/03

Salientamos a importância do Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 e da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, que instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de lavra, respectivamente, dos eminentes Conselheiros e educadores Edla de Araújo Lira Soares e Francisco Aparecido Cordão.

Tais diretrizes, a serem observadas nos diferentes sistemas de ensino, *"com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto Institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal"* (Res. 1/2002, art. 2.º).

O parágrafo único do artigo precedente lembra que *"a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país."* Daí porque as propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a sua diversidade social, cultural, política, econômica e étnica, sem prescindir, no entanto, da orientação das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (cf. Res. 1/2002, art. 5.º).

Portanto, é fora de dúvida que a diversidade das situações exige pluralidade de respostas, por parte do Ente Público, e, mais ainda, criatividade e coragem para dar os passos necessários, aproveitando-se da flexibilidade que a Lei n.º 9.394/96 permite. Nunca é demais lembrar o que dispõe o art. 7.º da já citada Res. 1/2002:

"Art. 7.º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1.º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2.º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem."



PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO N.º 1.344/03

A Proposta Pedagógica da Escola Itinerante tem sólida fundamentação teórica (fls. 30-33), deixando claros os objetivos gerais e por níveis e modalidades (fls. 28ss), a concepção metodológica (fls. 34ss) e a organização curricular (fls. 36ss).

Uma primeira observação que este Relator faz, quanto à proposta, é no que se refere aos docentes. Entendo que não há como se autorizar a contratação dos chamados "professores leigos". Mesmo porque, conforme assinala o parágrafo único do art. 12 da Res. 1/2002, *"os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes."*

A segunda, refere-se à Educação de Jovens e Adultos, cujos docentes devem ter um preparo específico e, aqui pede-se atenção, não pode mais ser compreendido sob o mesmo viés dos antigos cursos supletivos, chamando-se a atenção para uma leitura atenta das DCN pertinentes (Parecer CEB/CNE n.º 11/2000 e Resolução n.º 1/2000).

Nada impede, no entanto, que este Conselho acolha a iniciativa do Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação. A LDB é suficientemente flexível para acolher propostas, oficiais ou não, que, com sólida fundamentação pedagógica e metodológica, busquem caminhos alternativos para atingir os fins gerais da educação, iluminados pelos princípios que a lei e a Constituição impõem. Cabe aos órgãos normativos libertar-se das amarras formalistas e acompanhar, com zelo e discrição, os novos caminhos que serão abertos.

No caso em tela, a proposta pedagógica da Escola Itinerante é suficientemente ampla para atender populações diversificadas cultural e socialmente, muitas vezes marginalizadas pela ausência, exatamente, de caminhos alternativos capazes de, deixando de lado o formalismo legal, buscar o cumprimento dos preceitos constitucionais que tornam a educação um direito público subjetivo e dever do Estado. Neste sentido, a "Escola Itinerante" é programa governamental amparado pelas normas nacionais já mencionadas acima.

Cabe, neste Parecer, aprovar a proposta específica da Escola Itinerante voltada ao atendimento nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sem que isto signifique reduzi-la a essa especificidade, uma vez que, conforme esclarecido nos documentos encaminhados, novas propostas voltadas a outros setores da população serão enviadas, com o mesmo sentido e objetivo.

III - VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, este Relator opina favoravelmente à aprovação da Proposta Pedagógica da Escola Itinerante de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos para acampados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado do Paraná, sob a coordenação e supervisão da Secretaria de Estado da Educação.



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

5

PROCESSO N.º 1.344/03

A implantação da Proposta Pedagógica acima nominada deverá ser acompanhada por este Colegiado, com base em relatórios anuais, a serem apresentados em Outubro de 2004 e Outubro de 2005, tal não obstante, se necessário, visitas *in loco*.

É o Parecer

DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Estadual de Educação aprovou, por unanimidade, a Conclusão da Câmara.
Sala Pe. José de Anchieta, em 08 de dezembro de 2003.

ANEXO 11 – FOTOS DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK

Entrada do Colégio²¹⁹



Pátio interno do Colégio



Fonte: Arquivo do Colégio

Mística no II Seminário de Educação do Campo



Fonte: Arquivo do Colégio

Refeitório do Colégio



Fonte: Arquivo do Colégio

Sala de aula



Fonte: Arquivo do Colégio

Grupo de teatro



Fonte: Arquivo do Colégio

²¹⁹ Disponível em http://www.feata.edu.br/noticias/2011/imagem_2011-08-09_2.html

Chegada dos educandos ao Colégio



Fonte: Arquivo do Colégio

Exposição de maquetes



Fonte: Arquivo do Colégio

Sala de informática



Fonte: Arquivo do Colégio

Quadra coberta



Fonte: Arquivo do Colégio

ANEXO 12 - ESCOLA ITINERANTE OZIEL ALVES -
ACAMPAMENTO CASA NOVA – CASCAVEL/PR

Frente da escola – salas de aula



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Sala de aula em período de férias



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Cozinha da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Refeitório da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Espaço que estava sendo organizado para a biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Vista de fora da biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Horta próxima à escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

ANEXO 13 - ESCOLA ITINERANTE ZUMBI DOS PALMARES – ACAMPAMENTO 10. DE AGOSTO - CASCAVEL/PR

Cartaz colado na secretaria da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Vista interna da sala de aula feita de taquara



Fonte: Takau Junior, 2004

Uma das primeiras salas feitas de taquara



Fonte: Takau Junior (2004)

Cada barraco uma sala de aula, organizadas em duas fileiras, ao fundo, o barraco onde fica a secretaria



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Secretaria da Escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Uma das primeiras salas de aula, feita de lona



Fonte: Takau Junior (2004)

Educador Marcos com educandos da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Educandos do 1º. Ano



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Atividade afixada na parede de uma sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Educadores da escola em curso de formação continuada



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Educador Marcos Gehrke, educadores da escola e representantes da comunidade do acampamento reunidos para discutir a reorganização da biblioteca e da estrutura física da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Uma das igrejas presentes no acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em julho de 2011)

Barraco onde fiquei hospedada.
Ao meu lado direito a educadora
Geni Izabel Teixeira de Souza



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em
julho de 2011)

Instalações da Escola quando
mudou para o Assentamento



Fonte: MST (2012)

Construção da nova Escola Itinerante Zumbi dos Palmares no
assentamento Valmir Motta de Oliveira



Fonte: MST (2012)

ANEXO 14 - ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ -
ACAMPAMENTO CHICO MENDES – AGRO CAFEIEIRA –
MATELÂNDIA/PR

Pintura feita em uma das paredes da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

Visão parcial da escola (salas de aula e pátio central)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

Biblioteca (num barracão da antiga fazenda)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

Cozinha da escola.



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

Fogão da cozinha da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

Refeitório (ao fundo a cozinha) num antigo chiqueirão da fazenda



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

Sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

Fundos do barracão onde fica secretaria, biblioteca, sala de vídeo, ciranda (parte de cima)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

Açude no fundo das salas de aula



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

Um dos barracos do acampamento (onde fiz as refeições)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

Roda d'água (fundos da cozinha da escola)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

Alguns moradores do acampamento na lida com os animais



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em setembro/2011)

ANEXO 15 – ESCOLA ITINERANTE PAULO FREIRE –
ACAMPAMENTO REDUTO DE CARAGUATÁ – PAULA
FREITAS/PR

Vista da escola, construção à
direita



Fonte: Arquivo da escola (tirada em
agosto de 2011)

Vista parcial da escola



Fonte: Arquivo da escola (tirada em
agosto de 2011)

Educadores e educandos da
escola



Fonte: Arquivo da escola (tirada em
setembro de 2011)

Educandos da escola



Fonte: Arquivo da escola (tirada em
dezembro de 2011)

Vista parcial da biblioteca que funciona na mesma sala da secretaria



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Sala multisseriada (1º, 2º. e 3º ano do Ensino Fundamental)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Sala de aula



Fonte: Arquivo da escola (tirada em agosto de 2011)

Aula em turma de EJA



Fonte: Arquivo da escola (tirada em novembro de 2011)

Educandos com educador na aula de Educação Física



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Banheiros externos



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Vista da cozinha e refeitório



Fonte: Arquivo da escola (Tirada em agosto de 2011)

Hora da merenda (refeitório)



Fonte: Arquivo da escola (Tirada em agosto de 2011)

Vista parcial do acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Casa dos educadores onde fiquei hospedada



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

ANEXO 16 - ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER -
ACAMPAMENTO MAILA SABRINA - ORTIGUEIRA/PR

Visão parcial da escola



Fonte: Arquivo da escola (2010)

Entrada da Escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Momento de mística num curso de formação de educadores (lado direito, duas salas de aula; lado esquerdo, barracão onde ficam a secretaria, biblioteca, refeitório e cozinha)



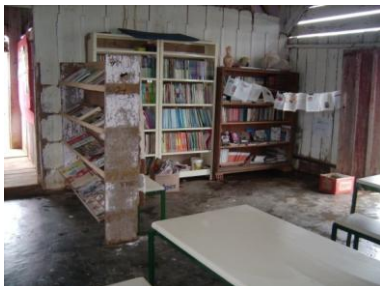
Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Casa onde fica a sala dos educadores



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Oficina de Matemática com os educadores em uma das salas de aula da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Secretaria da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Refeitório



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Porteira do local que dá acesso à criação de búfalos



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Quadra de areia e parque da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Casa onde ficam alojados alguns educadores que vêm da cidade para trabalhar na escola



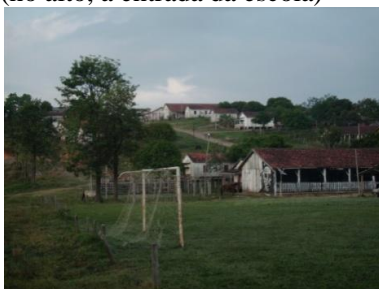
Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Casa onde fiquei hospedada



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Visão da entrada do acampamento (no alto, a entrada da escola)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

Visão da entrada do Acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em outubro de 2011)

ANEXO 17 - ESCOLA “CIDINHA” OU ESCOLA ITINERANTE
 MARIA APARECIDA ROSIGNOL FRANCIOSI - ACAMPAMENTO
 ELI VIVE - LERROVILLE – LONDRINA/PR

Entrada da Escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em maio/2011)

Crianças chegando à escola no período da manhã. Cada casa uma sala de aula; à direita, construção aberta é o Refeitório com cozinha



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em maio de 2011)

As salas são organizadas em círculo



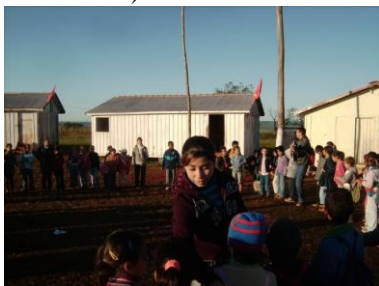
Fonte: Arquivo pessoal (tirada em maio/2011)

Crianças chegando à escola pela manhã



Arquivo pessoal (tirada em maio de 2011)

Tempo formatura (em outras atividades, cantaram o hino do Movimento)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em maio/2011)

Biblioteca (Educador Sílvio)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em maio/2011)

Patente usada pelos educandos e educadores



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em maio/2011)

Refeitório (educadores em intervalo num curso de formação continuada)



Arquivo pessoal (tirada em maio de 2011)

Educadores da escola em curso de formação continuada



Fonte: Arquivo do setor de educação do Paraná (maio/2011)

Barracão onde fiquei hospedada em uma das visitas



Arquivo pessoal (tirada em maio de 2011)

Vista parcial do acampamento



Arquivo pessoal (tirada em maio de 2011)

Vista parcial do Acampamento



Arquivo pessoal (tirada em maio de 2011)

ANEXO 18 - ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTA DE OLIVEIRA - ACAMPAMENTO COMPANHEIRO KENO - JACAREZINHO/PR

Cada barraco de madeirite (seis) é uma sala de aula. Ao fundo o refeitório e a cozinha. As crianças estão realizando o tempo formatura



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Educandos apresentando a peça “O boi e a margarida”



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Biblioteca da escola (não estava em uso por falta de espaço)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Horta da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Educadores da escola em momento de planejamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Casarão da fazenda onde moram alguns educadores (que vêm da cidade ou que são do MST)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Alguns acampados moram nas casas da fazenda, que antes eram dos trabalhadores. A fazenda estava abandonada quando foi ocupada pelo Movimento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Como o acampamento se divide em duas partes (mais ou menos 4 km uma da outra), os educandos são transportados nos três períodos para a escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011).

Patente na escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Ferro usado para comunicação interna no acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Barraco no acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

Barraco no acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em agosto de 2011)

ANEXO 19 – ESCOLA ITINERANTE CARLOS MARIGHELLA –
ACAMPAMENTO ELIAS GONÇALVES DE MEURA –
GUAIRAÇÁ/PR

Parte central do pátio da escola
(nas laterais, sala de aula e outras
dependências)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em
março de 2012)

Construção onde funciona
secretaria e sala dos educadores



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em
março de 2012)

Vista detrás das salas de aula



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em
março de 2012)

Salas de aula (à direita)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em
março de 2012)

Educadores/as e coordenação em momento de planejamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Vista da cozinha



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Fogão usado para preparar a merenda escolar (quando falta gás)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Banheiros externos para uso dos educandos e educadores



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Espaço para esporte na escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Vista parcial do Acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Vista parcial da biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Barracos do acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Produção de alguns alimentos para subsistência (frutas e hortaliças)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

Vista parcial da estrada (12 km) percorrida pelos educadores para chegar à escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em março de 2012)

ANEXO 20 – ESCOLA ITINERANTE CONSTRUTORES DO FUTURO – ACAMPAMENTO 1º. DE SETEMBRO (PRÉ ASSENTAMENTO EGÍDIO BRUMETTO) – RIO BRANCO DO IVAÍ/PR

Vista parcial da Escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Vista parcial da Escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Casas onde antes funcionava a Escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Refeitório



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Pequena biblioteca da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Patentes externas na escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Transporte para levar crianças com necessidades especiais a escolas especializadas na cidade



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

No acampamento há muitas árvores frutíferas plantadas pelo acampados



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Vista parcial do Acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Vista parcial do Acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Barraco no qual fiquei alojada

Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Barracos no acampamento

Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Placa já anunciando o novo do Assentamento (Hoje o Acampamento é considerado um pré assentamento)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Ferro usado para convocar os acampados



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

ANEXO 21 – ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DA LUTA DE
PORECATU – ACAMPAMENTO HERDEIROS DA LUTA DE
PORECATU – PORECATU/PR

Portal de entrada da Escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em
abril de 2012)

Vista parcial da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em
abril de 2012)

Plantação de cana-de-açúcar nos
arredores do Acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em
abril de 2012)

Vista parcial da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em
abril de 2012)

Educandos e educadores em atividade na biblioteca da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Usina do Grupo Atalla (próxima ao Acampamento)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Espaço da biblioteca e secretaria da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Refeitório da escola



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Usina Central do Paraná do Grupo Atalla – protesto em 2010 por mulheres da via campesina²²⁰



Educandos e educadores em tempo formatura



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

²²⁰ Disponível em <http://www.mst.org.br/node/9213>

Barracos no Acampamento



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Alguns barracos estão construídos sobre o antigo lixão ou nos arredores dele








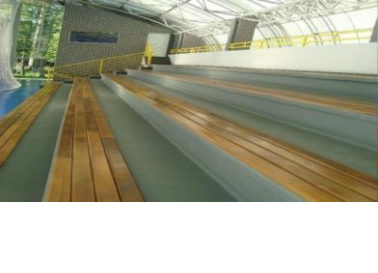
Fonte: Arquivo pessoal (tirada em abril de 2012)

Visão do Rio Paranapanema
(fundos do Acampamento)



Fonte: Arquivo pessoal (tirada em
abril de 2012)

ANEXO 22 – COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA –
DISTRITO DE ENTRE RIOS – GUARAPUAVA/PR

<p>Área externa²²¹</p> 	<p>Área externa²²²</p> 
<p>Área externa²²³</p> 	<p>Entrada principal do Colégio²²⁴</p> 
<p>Área externa²²⁵</p> 	<p>Ginásio de esportes²²⁶</p> 

²²¹ Disponível em <http://www.colegioimperatriz.net.br/historico.asp>

²²² Disponível em <http://www.colegioimperatriz.net.br/historico.asp>

²²³ Disponível em <http://www.colegioimperatriz.net.br/historico.asp>

²²⁴ Disponível em <http://www.colegioimperatriz.net.br/historico.asp>

²²⁵ Disponível em <http://www.colegioimperatriz.net.br/historico.asp>

²²⁶ Disponível em <http://www.colegioimperatriz.net.br/historico.asp>

Área externa²²⁷



Jardim de Infância do Colégio Imperatriz



Foto de Marcos Guerra²²⁸

Centro cultural que fica ao lado do Colégio. Espaço utilizado também para atividades dos educandos²²⁹



Um dos prédios da Cooperativa Agrária (com placa comemorativa dos 60 anos da vinda dos suábios a Entre Rios – 1951 -2011)



Fonte: Arquivo pessoal – tirada em 07/12/2011)

²²⁷ Disponível em <http://www.colegioimperatriz.net.br/historico.asp>

²²⁸ Disponível em

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Col%C3%B4nia_Vit%C3%B3ria.JPG

²²⁹ Disponível em <http://www.colegioimperatriz.net.br/historico.asp>

<p>Hospital construído pela comunidade na Colônia Vitória</p>  <p>Fonte: Arquivo pessoal (tirada em 07/12/2011)</p>	<p>Rua principal da Colônia Vitória</p>  <p>Fonte: Arquivo pessoal (tirada em 07/12/2011)</p>
<p>Casa na Colônia Vitória</p>  <p>Foto de Ricardo Mercadante²³⁰</p>	<p>Centro Cultural Mathias Leh²³¹</p> 
<p>Casa na Colônia Vitória</p>  <p>Foto de Ricardo Mercadante²³²</p>	<p>Casa na Colônia Vitória</p>  <p>Foto de Ricardo Mercadante²³³</p>

²³⁰ Disponível em <http://www.panoramio.com/photo/46132375>

²³¹ Disponível em <http://www.agraria.com.br/>

²³² Disponível em <http://www.panoramio.com/photo/46137721>

²³³ Disponível em <http://www.panoramio.com/photo/46132375>

Café Colonial na Colônia Vitória

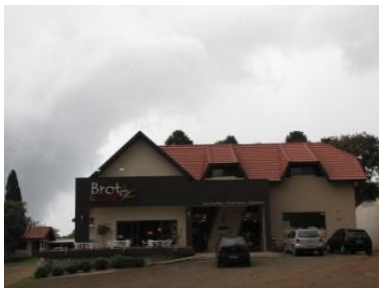


Foto de Marcos Guerra²³⁴

²³⁴ Disponível em
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Col%C3%B4nia_Vit%C3%B3ria.JPG
)

ANEXO 23 - MATRIZ CURRICULAR DO COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK E DAS ESCOLAS ITINERANTES LIGADAS A ELE EM 2012 – ENSINO FUNDAMENTAL

		DISCIPLINAS	III E IV CICLO -			
			6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGEM	ARTE	3	3	3	3
		EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	3	3
		LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	3	4
	CIÊNCIAS HUMANAS	ENSINO RELIGIOSO*	1	1		
		GEOGRAFIA	3	3	3	3
		HISTÓRIA	3	3	3	3
		MATEMÁTICA	3	2	4	3
		CIÊNCIAS	3	3	3	3
		SUB-TOTAL	22	22	23	23
	P. D.	LINGUAGEM	*L.E.M. - ESPANHOL	3	3	3
SUB-TOTAL			3	3	3	3
		TOTAL GERAL	25	25	25	25
		TOTAL CARGA HORÁRIA (horas/aula)	1000	1000	1000	
* NÃO COMPUTADO NA CARGA HORÁRIA DA MATRIZ POR SER FACULTATIVA PARA O ALUNO						

ANEXO 24 - MATRIZ CURRICULAR DO COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK E DAS ESCOLAS ITINERANTES LIGADAS A ELE EM 2012 – ENSINO MÉDIO

		DISCIPLINAS	V CICLO - JUVENTUDE		
			15 ANOS 1º Ano	16 ANOS 2º Ano	17 ANOS 3º Ano
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGEM	ARTE	2	2	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
		LÍNGUA PORTUGUESA	2	3	3
	CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	2
		GEOGRAFIA	2	2	2
		HISTÓRIA	2	2	2
		SOCIOLOGIA	2	2	2
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2
		FÍSICA	2	2	2
		MATEMÁTICA	3	2	2
		QUÍMICA	2	2	2
		SUB-TOTAL	23	23	23
	P. D.	LINGUAGEM	*L.E.M. - ESPANHOL	2	2
		*L.E.M. - INGLÊS	4	4	4
		SUB-TOTAL	2	2	2
		TOTAL GERAL	25	25	25
		TOTAL CARGA HORÁRIA (horas/aula)	1000	1000	1000
NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N° 9394/96					
* O IDIOMA SERÁ DEFINIDO PELO ESTABELECIMENTO DE ENSINO					

ANEXO 25 – MATRIZ CURRICULAR DO COLÉGIO ESTADUAL
CENTRÃO E DA EI HERDEIROS DA LUTA DE PORECATU EM
2012 – ENSINO FUNDAMENTAL

		DISCIPLINAS	III E IV CICLO -			
			6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
BASE NACIONAL COMUM	LINGUA GEM	ARTE	2	2	2	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	3	2
		LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	4
	CIÊNCIAS HUMAN AS	ENSINO RELIGIOSO*	1	1		
		GEOGRAFIA	3	3	3	3
		HISTÓRIA	2	3	4	3
		MATEMÁTICA	4	4	4	4
		CIÊNCIAS	3	3	3	4
		SUB-TOTAL	22	22	23	23
P. D.	LINGUA GEM	*L.E.M. - Inglês	3	2	2	3
		SUB-TOTAL	3	3	3	3
		TOTAL GERAL	25	25	25	25
		TOTAL CARGA HORÁRIA (horas/aula)	1000	1000	1000	

ANEXO 26 – PARECERES DESCRITIVOS COLETADOS NAS ESCOLAS ITINERANTES

Exemplo 1

(coletado na EI Herdeiros da Luta de Porecatu, educando do 1º. Ano, em 2011)**Parecer parcial (do semestre)**

Área de Linguagem

A educanda é bem dedicada em suas tarefas, tem boa concentração e observação, conhece as letras, forma sílabas e pequenas palavras, realiza a leitura das letras e de algumas sílabas, tem coordenação motora desenvolvida, consegue desenhar o traçado das letras, em suas produções é dedicada e criativa, em seus desenhos busca dar sentido a eles e gosta muito de colorir. Tem noção de jogos e brincadeiras, noção de tempo e espaço.

Área das Ciências Humanas

A educanda tem noção de temporalidade (presente, passado e futuro), entende a importância dos elementos da natureza (água) para a sobrevivência dos seres vivos e conhece medidas para preservá-la. Tem noção do espaço onde vive (acampamento) e está atendendo às instâncias organizativas.

Área das Ciências da Natureza

A educanda tem um bom raciocínio lógico, conhece os algarismos, sabe a sequência de 0 a 20 e reconhece os números de 0 a 10. Consegue fazer pequenas somas. Consegue definir quais os elementos da natureza e o que precisamos para sobreviver (água, ar, luz, calor)

Relações Humanas e sociais: tem uma boa relação com seus colegas, demonstra ser bastante comunicativa, ainda encontra limites em se relacionar com a diferenciação de gênero e de desenvolver trabalhos em grupo.

Exemplo 2

(coletado no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, 8ª. Série, sem data)

Parecer parcial (do semestre)**Área de Linguagem**

Lê e interpreta corretamente, precisa melhorar a ortografia, acentuação e pontuação. Boa coordenação geral.

Área das Ciências Humanas

É interessado e participativo.

Área das Ciências da Natureza

Apropriou-se dos conteúdos relacionados às células, apresentou as atividades sobre tecidos, corpo e nutrição. Resolve adição, subtração, multiplicação e divisão.

Relações Humanas e sociais

É interessado, tem bom relacionamento com os colegas. Realiza todas as atividades.

Exemplo 3

(coletado no Colégio Iraci Salete Strozak, 8a. série, em 2011)

Parecer parcial (do semestre)**Área de Linguagem**

Na disciplina de Língua Espanhola consegue demonstrar domínio das atividades, lê e interpreta textos em espanhol. Sobre a disciplina de Língua Portuguesa a educanda é extremamente quieta, não participa das aulas, porém faz as tarefas. Quando se refere à disciplina de Educação Física, é participativa, vem sempre uniformizada, tem interesse em aprender, porém apresenta pouco conhecimento prático da disciplina. Na disciplina de Arte realizou as atividades sobre artes visuais, reconhecendo figuras e músicas, demonstrando ser participativa, porém podendo melhorar.

Área das Ciências Humanas

Na disciplina de História a educanda apropriou-se do conteúdo sobre a era do imperialismo, também compreendeu o conteúdo sobre o período republicano, apresentou seminário sobre a crise do capitalismo. Na disciplina de geografia educanda não compreendeu quando ocorreu a

origem da globalização, mas entende o que é esse processo bem como as três formas que se apresenta: o mundo como fábula, o mundo perverso, compreendeu o mundo como possibilidades.

Área das Ciências da Natureza

Sobre a disciplina de matemática a educando realizou as atividades em grupos, a educanda diferencia ponto, reta e plano, retas perpendiculares, paralelas e concorrentes, polígonos convexos de não convexos. Conseguiu fazer cálculos de área do quadrado e do retângulo, porém quando foram apresentados todos em uma figura não conseguiu realizar o cálculo do quadrado, retângulo, triângulo e losango. Na disciplina de ciências o educando obteve dificuldade nos exercícios de cálculo na interpretação teve dificuldades, apropriou-se do conteúdo sobre calor temperatura.

Relações Humanas e sociais

A educando afirma em sua auto-avaliação no Conselho de classe que: eu participo das aulas, realizo os trabalhos individuais e coletivos, procuro fazer os trabalhos e entregar no prazo certo, tenho cuidado com o espaço físico do Colégio, respeito os professores e funcionários, reconheço que devo praticar mais leitura e melhorar a ortografia, além de participar mais das aulas. Como a família faz parte do processo de aprendizagem, os responsáveis estavam presentes no conselho de classe participativo.

ANEXO 27 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA EM 2012

BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS					
		1º.ANO	2º.ANO	3º.ANO	4º.ANO	5º.ANO
	ARTE	1	1	1	1	1
	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2
	ENSINO RELIGIOSO	-	1	1	1	1
	GEOGRAFIA	2	2	2	2	2
	HISTÓRIA	2	2	2	2	2
	LÍNGUA PORTUGUESA	8	6	6	6	6
	MATEMÁTICA	6	6	6	6	6
	SUB-TOTAL	23	21	21	21	21
Parte diversificada	FILOSOFIA	-	1	1	1	1
	LEM-ALEMÃO	5	5	5	5	5
	LEM-INGLÊS	1	1	1	1	1
	Música	1	1	1	1	1
	SUB-TOTAL	7	8	8	8	8
	TOTAL GERAL	30	30	30	30	30

Fonte: Dados fornecidos pela Direção do Colégio no 1º. Semestre de 2012.

ANEXO 28 - MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA EM 2012

	DISCIPLINAS	Séries			
		6º ano / 5ª série	7º ano / 6ª série	8º ano / 7ª série	9º ano / 8ª série
BASE NACIONAL COMUM	ARTE	2	2	2	2
	CIÊNCIAS	5	5	5	6
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
	ENSINO RELIGIOSO	-	1	1	1
	GEOGRAFIA	3	3	3	3
	HISTÓRIA	3	3	3	3
	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6
	MATEMÁTICA	6	6	6	5
	SUB-TOTAL	27	27	27	27
	Parte diversificada	FILOSOFIA	1	1	1
LEM-ALEMÃO		5	5	5	5
LEM-INGLÊS		2	2	2	2
SUB-TOTAL		8	8	8	8
	TOTAL GERAL	35	35	35	35

Fonte: Dados fornecidos pela Direção do Colégio no 1º. Semestre de 2012.

ANEXO 29 – MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO
(FORMAÇÃO GERAL) EM 2012 - COLÉGIO IMPERATRIZ DONA
LEOPOLDINA

	DISCIPLINA	Séries		
		1 ^a	2 ^a	3 ^a
Base Nacional Comum	Arte	1	1	1
	Biologia	3	3	5
	Educação Física	2	2	2
	Física	4	4	4
	Filosofia	1	1	1
	Geografia	3	2	3
	História	2	2	2
	Língua Portuguesa e Literatura	5	5	5
	Matemática	5	5	5
	Química	4	4	5
	Sociologia	1	1	1
	Sub total	31	30	34
		LEM - Alemão	4	4
LEM - Espanhol		1	1	0 (2 – opcional)
LEM - Inglês		2	2	0 (2 – opcional)
Orientação Vocacional			1	
Projetos Especiais		2	2	-
SUB TOTAL		9	10	6
Total em horas/aulas	40	40	40	

Fonte: Dados fornecidos pela Direção do Colégio no 1º. Semestre de 2012.

ANEXO 30 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EM 2012 - COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

MÓDULO: Produção Vegetal - Qualificação Profissional de Técnico em Agropecuária				
OBS.: 40 semanas de aula por ano, com duração de 45 minutos cada aula.				
Funções	Disciplinas	Horas / aula	Carga Horária	
Planejamento Organizacional	Morfologia e Fisiologia Vegetal I	40	30	
	Morfologia e Fisiologia Vegetal II	40	30	
	Agricultura de Precisão	40	30	
	Fertilidade de Solos	60	45	
	Conservação do Solo	40	30	
	Entomologia	40	30	
	Fitopatologia	40	30	
	Herbologia	40	30	
	Mecanização	40	30	
	Culturas Anuais I	80	60	
	Culturas Anuais II	80	60	
	Silvicultura, Floricultura e Paisagismo	60	45	
	Horticultura e Fruticultura	60	45	
	Práticas de Culturas Anuais I	40	30	
	Práticas de Culturas Anuais II	40	30	
	Práticas de Mecanização	60	45	
	Carga Horária do Módulo			600
	Estágio Supervisionado			100
	Carga Horária Total do Módulo			700

MÓDULO: Produção Animal - Qualificação Profissional de Técnico em Agropecuária			
OBS.: 40 semanas de aula por ano, com duração de 45 minutos cada aula.			
Funções	Disciplinas	Horas / aula	Carga Horária
Planejamento	Nutrição Animal	60	45

Organizacional	Bovinocultura de Corte e Leite	60	45
	Avicultura de Corte e Postura	40	30
	Suínocultura	40	30
	Pequenos Animais	40	30
	Zootecnia Geral	60	45
	Práticas de Nutrição Animal	60	45
	Biosseguridade	60	45
	Práticas de Zootecnia	60	45
	Ovinocultura	40	30
	Forragicultura	40	30
	Carga Horária do Módulo		420
	Estágio supervisionado		100
Carga Horária Total do Módulo		520	

MÓDULO: Gestão Rural - Qualificação Profissional de Técnico em Agropecuária

OBS.: 40 semanas de aula por ano, com duração de 45 minutos cada aula.

Funções	Disciplinas	Horas / aula	Carga Horária
Planejamento Organizacional	Gestão Rural	40	30
	Contabilidade Rural	40	30
	Economia Rural	40	30
	Ética, Legislação e Segurança no Trabalho	40	30
	Gestão Ambiental	40	30
	Gestão Agroindustrial	40	30
	Carga Horária do Módulo		180
	Estágio Supervisionado		50
Carga Horária Total do Módulo		290	
Carga Horária Total dos Três Módulos			1200
Carga Horária Total de Estágio			250
Carga Horária Total Geral do Curso			1450

Fonte: Regimento Escolar do Colégio (2010, pp. 27 a 29)

ANEXO 31 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO EM 2012 - COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

Módulo I -Qualificação Profissional de Auxiliar técnico Administrativo			
OBS.: 40 semanas de aula por ano, com duração de 45 minutos cada aula.			
Funções	Disciplinas	Horas / aula	Carga Horária
Planejamento Organizacional 1º ano	Comunicação e Expr. em Língua Portuguesa	40	30
	Matemática Financeira	40	30
	Introdução às Teorias de Administração	80	60
	Psicologia Organizacional	40	30
	Introdução à Contabilidade	80	60
	Metodologia Científica Aplicada	40	30
	Práticas de Informática	80	60
Carga Horária Total do Módulo I			300
Módulo II -Qualificação Profissional de Assistente Técnico Administrativo			
OBS.: 40 semanas de aula por ano, com duração de 45 minutos cada aula.			
Funções	Disciplinas	Horas / aula	Carga Horária
Planejamento dos Processos 2º ano	Prática de Produção Textos Comerc. e Ofic.	40	30
	Administração de Recursos Humanos	40	30
	Legislação Aplicada	40	30
	Administração de Materiais e Logística	80	60
	Planejamento e Desenvolvimento de Projetos	40	30
	Administração de Marketing e Comercialização	80	60
	Estatística Aplicada	40	30
	Empreendedorismo	40	30
Carga Horária Total do Módulo II			300
Módulo III -Qualificação Profissional de Técnico Administrativo			

OBS.: 40 semanas de aula por ano, com duração de 45 minutos cada aula.			
Funções	Disciplinas	Horas / aula	Carga Horária
Operação dos Ciclos de Gestão 3º ano	Orientação de Estágio Supervisionado	40	30
	Administração da Produção e da Qualidade	80	60
	Administração Financeira	80	60
	Administração de Custos e Orçamentos	80	60
	Administração de Comércio Exterior	40	30
	Sistemas de Informações Gerenciais	40	30
	Inglês Técnico e Operacional	40	30
	Carga Horária Total do Módulo III		
Estágio Supervisionado			150
Carga Horária Total dos Três Módulos			900
Carga Horária Total de Estágio			150
Carga Horária Total Geral do Curso			1050

Fonte: Regimento Escolar do Colégio (2010, p. 29)

ANEXO 32 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA EM 2012 - COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

MÓDULO I – Introdutório - Qualificação Profissional de Técnico em Química			
OBS.: 40 semanas de aula por ano, com duração de 45 minutos cada aula.			
Funções	Disciplinas	Horas / aula	Carga Horária
Planejamento Organizacional 1º Ano	Introdução à Microbiologia	40	30
	Prática de Introdução à Microbiologia	40	30
	Redação técnica	40	30
	Higiene e Segurança no Trabalho	40	30
	Introdução a Matemática	80	60
	Química Geral	40	30
	Prática laboratorial de experimentos Químicos	40	30
	Química Inorgânica	40	30
	Práticas de Química Inorgânica	40	30
	Carga Horária Total do Módulo I		300
MÓDULO II – Operação de Processos - Qualificação Profissional de Técnico em Química			
OBS.: 40 semanas de aula por ano, com duração de 45 minutos cada aula.			
Funções	Disciplinas	Horas / aula	Carga Horária
Planejamento Organizacional 2º Ano	Relacionamento Interpessoal e Comunicação empresarial	40	30
	Métodos de Pesquisa	80	60
	Física Teórica	40	30
	Prática de física	40	30
	Inglês Instrumental	40	30
	Química Orgânica	40	30
	Práticas de Química Orgânica	40	30
	Processos Químicos Inorgânicos	40	30
	Prática de Processos Químicos Inorgânicos	40	30
		Carga Horária do Módulo II	

	Estágio supervisionado		50
	Carga Horária Total do Módulo II		350
MÓDULO III – Análise de Processos Químicos - Qualificação Profissional de Técnico em Química			
OBS.: 40 semanas de aula por ano, com duração de 45 minutos cada aula.			
Funções	Disciplinas	Horas / aula	Carga Horária
Planejamento Organizacional 3º Ano	Físico-Química	40	30
	Prática de Físico-Química	40	30
	Processos Químicos Orgânicos	40	30
	Práticas de Processos Químicos Orgânicos	40	30
	Cinética Química	40	30
	Práticas Cinética Química	40	30
	Processos biológicos	40	30
	Práticas de Processos biológicos	40	30
	Informática Aplicada à Indústria Química	40	30
	Química Ambiental	40	30
	Carga Horária do Módulo III		300
	Estágio Supervisionado		100
	Carga Horária Total do Módulo III		400
MÓDULO IV – Análise de Processos Químicos - Qualificação Profissional de Técnico em Química			
OBS.: 40 semanas de aula por ano, com duração de 45 minutos cada aula.			
Funções	Disciplinas	Horas / aula	Carga Horária
Planejamento Organizacional 4º Ano	Química Analítica Quantitativa	40	30
	Prática de Química Analítica Quantitativa	40	30
	Química Analítica Qualitativa	40	30
	Prática de Química Analítica Qualitativa	40	30
	Avaliação Econômica dos Processos Químicos	40	30
	Práticas de Avaliação Econômica dos Processos Químicos	40	30

	Avaliação, Planejamento e Controle de Qualidade	40	30
	Prática de Avaliação, Planejamento e Controle de Qualidade	40	30
	Bioquímica	40	30
	Práticas de Bioquímica	40	30
	Carga Horária Total do Módulo IV		300
Estágio Supervisionado			
	Carga Horária Total dos Quatro Módulos		1200
	Carga Horária Total de Estágio		150
	Carga Horária Total Geral do Curso		1350

Fonte: Regimento Escolar do Colégio (2010, pp. 30 e 31)

ANEXO 33 – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE A HISTÓRIA DO MST NO PARANÁ

Ocupações organizadas pelo MST, no Paraná, no final de 1984

Fazenda ocupada	Tamanho (hectares)	Município	Número de famílias na ocupação
Anoni	4334	Marmeleiro	648
Cavernoso	397	Guarapuava	32
Imaribo	17000	Mangueirinha	8
Reserva indígena Pic Ocoi	187	São Miguel do Iguaçu	60
Rio das Cobras	-	Entre Laranjeiras do Sul e Quedas do Iguaçu	500
Brilhante	110	Cascavel	50
Serra Igreja	2000	Morretes	50
Mineirinha	1032	Entre Medianeira e São Miguel do Iguaçu	80
Reserva Indígena Rio das Cobras	-	Laranjeiras do Sul	268

Fonte: Serra (1991)

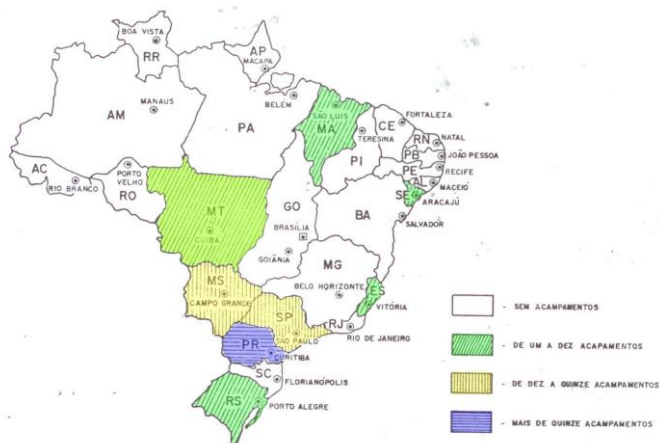
Ocupações feitas pelo MST no Paraná – 1987 e 1988

Áreas	Município	Ha	Famílias	Data
Fazenda Barra Grande	Palmital	554,76	20	10/06/1988
Fazenda Volta Grande	Cantagalo	355,88	13	10/06/1988
Fazenda Água Fria	Cantagalo	368,80	11	10/06/1988
Colônia Missões	Salgado Filho	335	15	10/06/1988
São Joaquim	Teixeira Soarea	2835	113	15/10/1987
Ouro Verde e Cavaco	Cantagalo	3400	352	15/10/1987
Faxinal dos Ribeiros	Pinhão	1487	38	12/03/1988
Attala	Querência do Norte	10596	104	-
Recanto Estralla	Laranjeiras do Sul	1011	45	14/05/1988
Criciúma	Reserva	2486	90	12/03/1988

Fonte: MST (1988 b, p.5)

Brasil – movimento de ocupações de terra – 1986 (destaque para o Paraná)

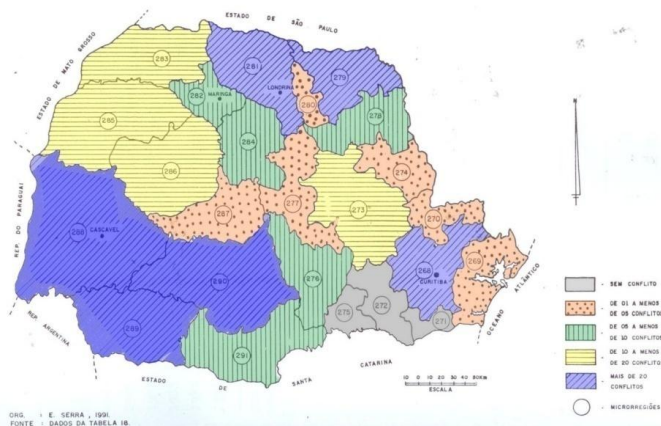
FIGURA 14 - BRASIL -
MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES DE TERRAS - 1986.



Fonte: Serra (1991, p. 311) (versão original sem colorido)

Distribuição geográfica dos conflitos pela terra no Paraná – 1986/1990

FIGURA 16 - DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS CONFLITOS PELA TERRA NO PARANÁ - 1986/1990.



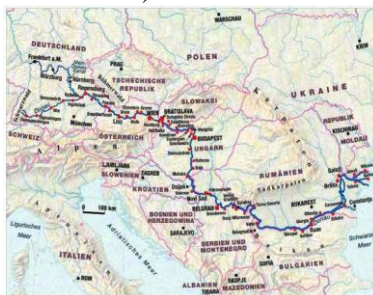
Fonte: Serra (1991, p. 334) (versão original sem colorido)

ANEXO 34 – MAPAS E FOTOS COM INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE A HISTÓRIA DOS SUÁBIOS DO DANÚBIO

Região Suábia na Alemanha²³⁵



Rio Danúbio (no século XVIII suábios imigraram para região que hoje é Croácia, Sérvia, Romênia e Hungria, entre outros locais)



Fonte: Hillebrande (2004)

A velha Pátria



Fonte: Mapa fotografado pela autora em 2011 (pintado na parede do Museu de Entre Rios, Guarapuava/PR)

Os suábios trabalhando de empregados na Áustria



Fonte: Museu da Agrária *apud* Gora (2010, p. 36)

²³⁵ Disponível em

http://www.tiosam.org/enciclopedia/index.asp?q=Su%C3%A1bia#Era_Modern

Os primeiros imigrantes ficaram alojados na Escola de Aplicação de Guarapuava



Fonte: Museu da Agrária *apud* Gora (2010, p. 38)

As dificuldades dos primeiros anos em Entre Rios fez muitos suábios abandonarem o processo de colonização do lugar e retornar à Europa ou buscar outros lugares no Brasil



Fonte: Lichtenberger, s/d, s/p.

Colheita de arroz – primeira cultura



Fonte: Museu da Agrária *apud* Gora (2010, p. 69)

Projeto de Crédito Fundiário



Fonte: Museu Agrária *apud* Gora (2010, p. 61)

Museu de Entre Rios – Objetos e mobília dos imigrantes suábios



Fonte: Site oficial do Museu de Entre Rios (2011)²³⁶

²³⁶ <http://www.suabios.com.br/>