



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM/ITERRA**  
**LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**CELIO JEAN DA ROCHA**

**INTERPRETAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA NA CONSTRUÇÃO  
DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS SEM TERRAS  
EM ÁREAS DE DISPUTA DA REFORMA AGRÁRIA**

**ERECHIM**  
**2017**

**CELIO JEAN DA ROCHA**

**INTERPRETAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA NA CONSTRUÇÃO  
DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS SEM TERRAS  
EM ÁREAS DE DISPUTA DA REFORMA AGRÁRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para a obtenção do título graduação.

Orientadora: Prof. Me. Ana Cristina Hammel

**ERECHIM**

**2017**

## PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Rocha, Celio Jean da

INTERPRETAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA NA  
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EMANCIPAÇÃO DOS  
SUJEITOS SEM TERRAS EM ÁREAS DE DISPUTA DA REFORMA  
AGRÁRIA/ Celio Jean da Rocha. -- 2017.

88 f.

Orientador: Ana Cristina Hammel.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de curso de  
licenciatura em História , Erechim, RS , 2017.

1. Experiência. 2. Escola Itinerante. 3. Formação  
Humana. 4. Formação Continuada. 5. Escola da Terra. I.  
Hammel, Ana Cristina, orient. II. Universidade Federal  
da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CÉLIO JEAN DA ROCHA

“INTERPRETAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS SEM TERRAS EM ÁREAS DE DISPUTA DA REFORMA AGRÁRIA”

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em História da Universidade Federal da Fronteira Sul

Orientadora: Profa. Ana Cristina Hammel

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 23/11/2017

Banca examinadora:



Profa. Ana Cristina Hammel



Profa. Lia Urbini



Profa. Solange Todera Von Orçay

Dedico esse trabalho ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e a todos que ousam sonhar e se põe em luta pela transformação das relações de exploração do homem pelo homem. A todos que tombaram na luta, por não mais aceitar como natural às relações de desigualdade social.

É com entusiasmo que venho aqui agradecer a todos e todas que de alguma maneira possibilitaram-me a realização do curso.

Meus mais sinceros agradecimentos ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, pela oportunidade de um secundarista camponês fazer-se educador, e participar deste curso de licenciatura em História.

Agradeço também à minha família, em especial a minha mãe e irmãs que amo muito, que estão sempre ao meu lado, que me deram forças para que eu jamais desistisse do curso, bem como da luta.

A todo o coletivo dos educadores e educadoras das Escolas Itinerantes Valmir Motta de Oliveira e Herdeiros do Saber, que contribuíram de maneira a garantir a minha participação e frequência no curso, assim como na realização dessa pesquisa.

Aos companheiros e companheiras da Turma Eduardo Galeano, por terem contribuído de forma coletiva com minha formação enquanto sujeito e militante do MST.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim e ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), por terem oportunizado um espaço de estudo, reflexão e formação aos sujeitos envolvidos na luta pela Reforma Agrária e/ou transformação social.

Aos companheiros prof. Dr. Gerson Wasen Fraga e prof. Me. Miguel Enrique Stédile pela força, desempenho e acompanhamento nessa trajetória.

Quero agradecer também de maneira especial à minha orientadora, Ana Cristina Hammel, pelas contribuições e paciência em me orientar neste trabalho.

“A força da enxada precisa ser combinada com a sabedoria política, competência técnica e científica” (MST)

### **RESUMO**

Este trabalho tem por finalidade a interpretação dos Ciclos de Formação Humana e a posterior incorporação dos Complexos de Ensino na construção de uma nova forma escolar, que passa pela reorganização do currículo, da gestão e dos tempos educativos nas Escolas Itinerantes do estado do Paraná. Estas escolas estão inseridas em espaços do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é expressão da luta pela terra antagônica ao capitalismo agrário e traz em seus princípios e pedagogia a educação como formadora das múltiplas dimensões do ser humano. São também resultados das conquistas no plano da educação do campo, tais como as políticas públicas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e mais recentemente o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), buscou-se compreender a partir da formação continuada dos educadores destas escolas no Programa da Escola da Terra (ação do PRONACAMPO) as dimensões políticas e de ação da educação do campo. Como o programa se insere na luta por mudança na forma escolar? Nos tempos? Nas formas de organizá-la? E como este Programa tem potencializando os trabalhos nos complexos de estudo nas Escolas itinerantes, por meio da socialização,

reflexão/ação das práticas de ensino. Percebe-se que o MST tem se buscado potencializar, por meio de uma nova organização escolar, experiências que possam desenvolver nos educandos a consciência de classe e, inserir-los na luta de classe que se vive no campo. Deste modo, no primeiro capítulo faz-se um resgate histórico da luta por educação, o debate e constituição das escolas de acampamento e posterior Escolas Itinerantes nos acampamentos do MST, elencou-se os avanços nas conquistas de políticas públicas, na percepção de campo e nas mudanças da forma escolar, desde a experiência desenvolvida na Escola Itinerante Herdeiros do Saber. Já no segundo capítulo, buscou-se compreender os processos de formação continuada como aperfeiçoamento na formação do profissional de educação que atua no campo, e em especial em áreas de disputa pela reforma agrária (Escola Itinerante). Desta forma, coloca-se o projeto de educação dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Ensino, como espaço de possibilidades de experiências das crianças, adolescentes e jovens do campo se aproximarem da luta da sua classe e, portanto, potencializa espaços para consciência enquanto classe trabalhadora. No terceiro capítulo busco tecer algumas considerações do processo, onde a educação assume papel mais complexo que apenas a escolarização, assim, se põe as escolas do campo a possibilidade de pensar a formação nas múltiplas dimensões do ser humano plenamente desenvolvido., isso me remeteu logo a relação escola e comunidade ampliando o círculo fechado da sala de aula, com projeções de experiências mais elevadas de organização coletiva de transformação da realidade.

**Palavras-chave:** Experiência. Escola Itinerante. Formação Humana. Formação Continuada. Escola da Terra.

## RESUMEN

Este trabajo tiene por finalidad la interpretación de los Ciclos de Formación Humana y la posterior incorporación de los Complejos de Enseñanza en la construcción de una nueva forma escolar, que pasa por la reorganización del currículo, de la gestión y de los tiempos educativos en las Escuelas Itinerantes del estado de Paraná. Estas escuelas están insertas en espacios del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), es expresión de la lucha por la tierra antagónica al capitalismo agrario y trae en sus principios y pedagogía la educación como formadora de las múltiples dimensiones del ser humano. Los resultados de las conquistas en el plano de la educación del campo, tales como las políticas públicas del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) y más recientemente el Programa Nacional de Educación del Campo (PRONACAMPO), se buscó comprender a partir de la formación continuada de los educadores de estas escuelas en el Programa de la Escuela de la Tierra (acción del PRONACAMPO) las dimensiones políticas y de acción de la educación del campo. ¿Cómo el programa se inserta en la lucha por cambio en la forma escolar? En los tiempos? En las formas de organizarla? Y como



este Programa tiene potenciando los trabajos en los complejos de estudio en las Escuelas itinerantes, por medio de la socialización, reflexión / acción de las prácticas de enseñanza. Se percibe que el MST se ha buscado potenciar, por medio de una nueva organización escolar, experiencias que puedan desarrollar en los educandos la conciencia de clase e insertarlos en la lucha de clase que se vive en el campo. De este modo, en el primer capítulo se hace un rescate histórico de la lucha por la educación, el debate y la constitución de las escuelas de campamento y posteriores Escuelas Itinerantes en los campamentos del MST, se esbozaron los avances en las conquistas de políticas públicas, en la percepción de campo y en los cambios de la forma escolar, desde la experiencia desarrollada en la Escuela Itinerante Herederos del Saber. En el segundo capítulo, se buscó comprender los procesos de formación continuada como perfeccionamiento en la formación del profesional de educación que actúa en el campo, y en especial en áreas de disputa por la reforma agraria (Escuela Itinerante). De esta forma, se coloca el proyecto de educación de los Ciclos de Formación Humana con Complejos de Enseñanza, como espacio de posibilidades de experiencias de los niños, adolescentes y jóvenes del campo se acerquen a la lucha de su clase y, por lo tanto, potencian espacios para la conciencia mientras que clase trabajadora. En el tercer capítulo busco tejer algunas consideraciones del proceso, donde la educación asume un papel más complejo que sólo la escolarización, así, si pones las escuelas del campo la posibilidad de pensar la formación en las múltiples dimensiones del ser humano plenamente desarrollado, eso me remitió luego la relación escuela y comunidad ampliando el círculo cerrado del aula, con proyecciones de experiencias más elevadas de organización colectiva de transformación de la realidad.

**Palabras clave:** Experiencia. Escuela Itinerante. Formación Humana. Formación continua. Escuela de la Tierra.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Eixos e Ações do PRONACAMPO	31
Quadro 2 - Escolas Itinerantes do Paraná: níveis e modalidades ofertadas e localização	35
Quadro 3 - Para fins de registro escolar	41
Quadro 4 - Organização da escola nos Ciclos de Formação Humana	42
Quadro 5 – Distribuição de tarefas do encontro de Formação	49
Quadro 6 – Organização das atividades do NS Apoio ao ensino e embelezamento	50
Quadro 7 – Organização do NS Produção	50
Quadro 8 – Programação da Formação Continuada – Escola da Terra	68

Quadro 9 – Planos de atividades do Tempo Comunidade Escola da Terra - 2017

77

### **LISTA DE SIGLAS**

ACAP – Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná

CHF – Ciclos de Formação Humana

CEE/PR – Conselho de Educação Estadual/Paraná

EI – Escola Itinerante

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LGBT – Lésbicas, Gay, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MST-PR – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Paraná

NS – Núcleo Setorial

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

SEED – Secretaria Estadual de Educação do Paraná

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TC – Tempo Comunidade

TU – Tempo Universidade

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul/campus Laranjeiras do Sul

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná/campus de Guarapuava

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

**2. ESCOLA ITINERANTE: DA ORIGEM À FORMAÇÃO POLÍTICA PEDAGÓGICA DOS COMPLEXOS DE ESTUDO 16**

2.1. LUTA PELA TERRA E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DO ACAMPAMENTO NO RIO GRANDE DO SUL.....16

2.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO.....24

2.3. EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ITINERANTE DO PARANÁ.....33

2.4. DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA COM COMPLEXOS DE ESTUDO.....36

2.5. DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE EXPERIÊNCIA, CONSCIÊNCIA SOCIAL E CLASSE SOCIAL DOS ESCRITOS DE EDWARD P. THOMPSON: UMA POSSIBILIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS REALIZADAS NA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DO SABER II.....	46
<b>3. OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA ITINERANTE</b>	<b>54</b>
3.2. ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS ITINERANTES: PROGRAMA ESCOLA DA TERRA.....	59
3.3. PERCEPÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESCOLA DA TERRA 2017.....	65
<b>3.3.1 Tempo Universidade (TU)</b>	<b>67</b>
<b>3.3.2. Tempo Comunidade (TC)</b>	<b>77</b>
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.	81

## 1. INTRODUÇÃO

“A história é o profeta com o olhar voltado pra trás: pelo que foi, contra o que foi, anuncia o que será” (Eduardo Galeano).

A presente pesquisa tem por objetivo a interpretação da proposta de educação das Escolas Itinerantes organizadas em Ciclos de Formação Humana com complexos de ensino em sua relação com a emancipação dos sujeitos Sem Terra em área de disputa por reforma agrária, compreendido como necessidade para a formação da consciência de classe dos educandos das Escolas Itinerantes do MST no estado do Paraná. Para tal, buscou-se, na

experiência do fazer-se escola em área de disputa, identificar possibilidades de como às crianças, adolescentes e jovens Sem Terra lidam com a realidade, podendo forjar sua emancipação, a partir dos desafios diários, da auto-organização dos estudantes, da reconfiguração dos tempos educativos e da mudança na forma escolar.

Sendo os coletivos pedagógicos de cada Escola Itinerante responsáveis pelo desenvolvimento desta proposta, que tem nos complexos de ensino sua estruturação metodológica buscou-se identificar como a formação continuada do Programa Escola da Terra possibilitou o desenvolvimento e socialização de experiências da proposta, que vem sendo construída de forma coletiva e contínua. A Experiência é uma categoria que assume o caráter dialético da relação prática/teoria, partindo das práticas criadas nas escolas, refletindo-as em forma de teoria e voltando à prática nas escolas, ou seja, a práxis. Esta dinâmica ocorreu em regime de alternância, entre tempo universidade (TU) e tempo comunidade (TC), que se interrelacionam.

Assim, o TU passa a assumir-se como tempo/espço de troca de experiências, reflexão e estudo sistemático das práticas criadas nas Escolas Itinerantes do MST, e o TC se dá na ação de pôr em prática as experiências obtidas na universidade, agora de forma a forjar uma nova teoria, em um processo dialético.

As percepções é que a escola Herdeiros do Futuro, foco deste trabalho, a partir do experimento em análise, buscou a transformação da forma escolar, e a articulação das matrizes formativas da vida dos Sem Terras com o ensino científico. Buscou aproximar a escola da vida e das lutas dos trabalhadores, promover a auto-organização como experiência dos estudantes, como possibilidade de gestão e ação de transformação da realidade escolar.

A partir das análises realizadas tomou-se o passado como uma dimensão permanente da consciência humana, e está presente nos valores e padrões das sociedades humanas. Dado isso, buscou-se como historiadores trabalhar com análise da natureza que desse sentido de passado nas sociedades humanas e localizar mudanças e transformações ocorridas por intermédio da inovação.

Para isso, realizou-se estudos analíticos teórico-metodológicos do impacto efetivo dos Cursos de Formação dos Professores da rede Básica de Ensino das Escolas Itinerantes (Programa Escola da Terra) na efetivação do Ciclo de Formação

Humana com complexos de ensino, como estes têm sido desenvolvidos a fim de garantir a formação necessária para a atuação na realidade das EI.

Como educador da EI a 5 anos, tive a oportunidade de participar de muitos destes momentos de formação continuada, de agregar leituras, de observação prática nas escolas e de sistematização destes espaços formativos de socialização de experiências pedagógicas, assim esta experiência será considerada neste trabalho, a partir das reflexões sistematizadas e anotadas no caderno de reflexão escrita, fonte neste trabalho.

Desenvolveu-se na pesquisa a coleta de dados bibliográficos, fichários de bibliotecas, arquivos, livros ou artigos sobre questões já estudadas da educação na Escola Itinerante, de caráter erudito, a fim de afirmar cada passo, acrescentando as provas mediante citações sobre assuntos vinculados a pesquisa. Foram utilizadas também as fontes primárias, como os documentos manuscritos produzidos junto aos educandos e educadores arquivados na EI.

Como sistematização da pesquisa ela o trabalho está estruturado de forma que o primeiro capítulo aborda os aspectos da história da EI, desde sua formulação, do questionamento quanto ao direito à educação no lugar onde se vive a formulação de um projeto de educação do e no campo. Partimos do processo de luta pela terra, de sujeitos historicamente invisibilizados pelo avanço do capital monocultor que se insere na agricultura brasileira a partir dos anos 1960 com a chamada “Revolução Verde”, que forjam o embrião do MST, como movimento social de luta por direitos sociais e que diferente das lutas sindicais protagonizadas pela categoria, mediante a posição que os indivíduos ocupam na cadeia produtiva, o MST resiste no processo de ocupação dos grandes latifúndios improdutivos, com protagonismo das famílias Sem Terra.

O envolvimento destes sujeitos que compõe as famílias Sem Terras é marcado pela presença de crianças, de jovens, de adultos e de idosos, assim são necessárias estruturas que atendam as demandas deste diferentes sujeitos, portanto faz-se necessário pensar as formas de garantir o direito de estudar, assim se constitui a escola dos Sem Terras, com um conjunto de objetivos para a formação integral destes, para que tenham conhecimento suficiente para intervir em suas realidades de forma crítica e como protagonistas de suas histórias. As primeiras experiências de educação em acampamentos do MST, ocorrem concomitantemente

às primeiras ocupações de terra no Rio Grande do Sul, antes mesmo da criação oficial do MST em 1884, na cidade de Cascavel –PR.

Com a saída do período da ditadura militar, e da recessão dos direitos civis, em 1988 é publicada a nova Constituição Federal do Brasil, que reconhece várias reivindicações dos trabalhadores em luta. No texto da lei tem-se o reconhecimento da Educação Rural, a qual vai estar prevista nos art. 205 e 206, indicando a necessidade de elaboração, de financiamentos específicos e políticas públicas garantidas pelo estado, como princípio para combater a exclusão deste direito aos povos do meio rural.

A educação rural se constituiu carregada de preconceito e como expressão do modelo de desenvolvimento previsto para o campo brasileiro, pensada como forma de preparação de mão-de-obra para o capital, esta educação foi elaborada sem considerar o campo como local de produção de cultura, como espaço de vida dos trabalhadores do campo. Na contra mão e no questionamento da educação rural emerge o movimento por Educação do Campo, expressando a disputa de projetos para o campo, se colocando contrária a postura da educação rural de apenas preparar os sujeitos do campo pra sair do campo, visa assim o desenvolvimento articulado de uma educação que pense a sustentabilidade e o desenvolvimento de um projeto de campo.

Procurou discutir também no primeiro capítulo, frutos da luta pela Educação do Campo, as políticas públicas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e mais recentemente o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), forjados como expressão da força, de pressões e resistência dos movimentos sociais do campo na garantia do direito a um projeto de educação específico pra estes povos.

Em uns dos sub itens ainda do primeiro capítulo realizo o debate sobre escola de acampamento, já com mais de vinte anos de construção desde o Rio Grande do Sul (RS), forja as experiências no Paraná, e dão origem às Escolas Itinerantes no estado. Essas escolas são o objeto de análise deste trabalho de conclusão de curso, mais especificamente sua experiência pedagógica a partir de 2010 com os Ciclos de Formação Humana e, em 2013 com os complexos de estudo, uma possibilidade de desenvolvimento de uma nova forma escolar com a incorporação de tempos/espacos educativos, que visa desenvolver nos educandos experiências que elevem seu nível de consciência de classe.

Recuperada a história da Escola Itinerante, no contexto da luta dos trabalhadores por terra, direitos e escola, no segundo capítulo voltou-se a olhar para o Curso de Formação Continuada Escola da Terra, buscou-se compreender desde sua estrutura programática (tempo universidade e tempo comunidade) como este processo pode se tornar espaço para o desenvolvimento da proposta de educação do MST nestas escolas. O Programa se insere na luta por mudança na forma escolar, nos tempos educativos, na organização curricular, potencializando os trabalhos pedagógicos dos complexos de estudo e contribuindo na formação dos educadores e educadoras das Escolas Itinerantes, que assumem o magistério não apenas como carreira, mas como parte do processo de luta ao qual este está inserido desde o acampamento onde mora.

Propõe-se, para o entendimento do desenvolvimento do tempo universidade, quatro eixos de debate e formação: o primeiro se refere aos debates de questões que vêm sendo estudadas dentro da organização do MST; o segundo eixo, refere-se aos elementos formativos da proposta de educação da EI; o terceiro eixo se estrutura nos espaços de aprofundamentos das percepções em torno de algumas disciplinas e objetivos curriculares; e o quarto eixo, de caráter conjuntural da luta de classe e o espaço artístico cultural formativo das místicas para o movimento.

Já o tempo comunidade se constituirá dos elementos frente aos tópicos discutidos na formação: quais problemas são apontados, quais ações a escola pretende realizar no segundo semestre para superar, em qual período desenvolverá essas ações e quem da escola se fará responsável, não apenas pela execução, como também pra cobrar o desenvolvimento por parte do coletivo.

## **2. ESCOLA ITINERANTE: DA ORIGEM À FORMAÇÃO POLÍTICA PEDAGÓGICA DOS COMPLEXOS DE ESTUDO**

Neste capítulo, proponho reflexões sobre aspectos históricos e processuais referentes à luta pela educação no MST<sup>1</sup> como parte da luta pela terra. Esse processo conduziu avanços no entendimento dos sujeitos deste movimento social sobre a importância da educação para a efetivação de uma Reforma Agrária no Brasil, o que os leva a lutar por políticas públicas e pela construção de propostas de

---

<sup>1</sup> Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – organização de trabalhadores rurais fundada em meados de 1980.



ensino-aprendizagens emancipadoras e coerentes com o princípio da transformação social e que firmem os seus objetivos sociopolíticos. E é no caminho percorrido pelo MST que se realiza a construção da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes e Escola Base organizadas por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Ensino em experimentação nas escolas nos acampamentos do MST no Paraná, a qual se faz objeto de interpretação/reflexões desta pesquisa de conclusão de curso.

## 2.1. LUTA PELA TERRA E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DO ACAMPAMENTO NO RIO GRANDE DO SUL

É tendência desde a colonização do Brasil as marcas das exclusões e das desigualdades. Considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora das mudanças do advento da modernização é reflexo do projeto de desenvolvimento que projeta o país como mais um mercado emergente na economia mundial. Nessa lógica, não há necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatórias à sua própria condição de inferioridade ou diante de pressões sociais (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999). Baseando-se em marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, estas tencionam para a oferta igualitária e universal da educação básica, mas isso não significou grandes mudanças efetivas na perspectiva da educação brasileira no campo, em todos os níveis e modalidades. Na atual conjuntura, em que o campo é caracterizado pelo latifúndio e produção de monocultura para exportação, a considerar as técnicas rudimentares de produção, caracterizando o campo como local de atraso se comparado com o avanço industrial urbano, esse imaginário social ganhou corpo na escola, tal como expressa Bourdieu:

É provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2004).

Em meados de 1980, com o pós-ditadura e a reabertura política, voltam a se organizar no Brasil movimentos sociais rurais e urbanos que lutam por políticas públicas e direitos sociais, em destaque aqui o MST, que surge com o objetivo

principal da luta pela terra e pela Reforma Agrária, e ainda, concomitante a luta pela educação como ferramenta estratégica de construção da transformação social dos trabalhadores. Conforme apontamentos do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, realizado em São Mateus, no estado do Espírito Santo, em 1987:

[...] Sabemos que, se a classe dominante usa da escola como um dos principais meios de controle ideológico para manter a ordem atual e sustentar o sistema capitalista, e se o Movimento Sem Terra quer contribuir para a transformação dessa realidade, não pode deixar de encarar como fundamental o trabalho de educação e investir com seriedade na formação dos professores. Se eles ficarem à margem do processo de luta, continuarão passando os valores e servindo aos interesses da classe dominante. Estaremos dando força ao inimigo deixando que ele cresça dentro de nosso próprio terreno. (MST, 1987, p. 9)

O MST incorpora, assim, a educação no conjunto de objetivos para a formação integral dos sujeitos. Para que estes possam intervir em suas realidades de forma crítica e a ser sujeito protagonista desta. Com isso, o conceito de educação pretendida abrange não apenas a educação escolar.

Neste processo, o MST se constitui como principal sujeito do movimento pedagógico da formação dos Sem Terra. Os sem-terra se educam como *Sem Terra* (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) *sendo do MST*, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica. É sujeito pedagógico porque há uma intencionalidade ou um projeto educativo em suas ações, ainda que não totalmente refletida e consciente. (CALDART, 2000, p. 16).

Os primeiros movimentos de efetivação da Escola de Acampamento se deram em Rio Grande do Sul, em meados de 1979, junto com as primeiras ocupações de terra do Brasil, organizada por Sem Terras<sup>2</sup>. Esta ocorreu na fazenda Macali e Brilhante em Ronda Alta e posterior na Encruzilhada Natalino<sup>3</sup>, os quais se organizam para pressionar o governo para a busca de soluções para o problema agrário do país. No início não se faziam discussões sobre o que fazer com as crianças que estavam no acampamento, esta não era a preocupação fundamental. No entanto, materializou-se a necessidade mediante a negação deste direito. Assim o MST teve de se preocupar, já nas suas primeiras lutas pela terra, com a luta pela

<sup>2</sup> Termo este definido no livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* pela escritora Roseli Caldart (2000), onde os sujeitos Sem Terra se fazem identificar por determinadas formas de luta, pelo estilo de suas manifestações públicas, pela organização que demonstram, pelo seu jeito de ser, enfim, por sua identidade Sem Terra.

<sup>3</sup> Caderno de Educação nº 13 – Edição especial/Dossiê MST escola, documentos e estudos 1990-2001

educação. Com isso, as primeiras experiências de educação em acampamentos aconteceram antes mesmo da criação “oficial” do MST<sup>4</sup>.

Conforme o tempo passava as crianças acampadas acabavam perdendo anos de escolaridade, pois acompanhavam seus pais, e por nem sempre serem acolhidos nas escolas próximas. Além de não haver vagas, eram tratados com preconceito pelos colegas e professores que não entendiam a condição de sem terra destas famílias, que historicamente tiveram negados seus direitos (inclusive a Educação Básica, direito este garantido pela Constituição Federal<sup>5</sup> (1888), sobre princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e firmada pela LDB<sup>6</sup>). A luta por Escola Itinerante não foi uma escolha, mas uma necessidade do povo que se fez acampado, destituído de direitos essenciais à vida. Assim, não lhes restou alternativa a não se a árdua caminhada em luta na busca por terra, escola e dignidade.

Os acampados, mediante a negação de seus direitos, se organizam e passam a discutir a educação no acampamento. No início, as ações foram levadas à frente especialmente pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães presentes no acampamento, as quais passaram a coordenar, junto aos acampados, as atividades com as crianças<sup>7</sup>, no que mais tarde foi denominada Escola de Acampamento<sup>8</sup>.

(...) 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.

<sup>4</sup> O Primeiro Encontro de Agricultores Sem Terra do Sul foi em Medianeira-PR, no ano de 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. *In* SAPELLI, 2013. p. 62).

<sup>5</sup> Art. 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

<sup>6</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96

<sup>7</sup> A educação entrou na agenda do MST pela infância, antes mesmo da formalização do Movimento. Ver caderno Boletim da educação – número 12, 1ª ed. Secretaria nacional do MST, 2004. Em texto MST e a Educação.

<sup>8</sup> Identificada pelos Sem Terra como *Escola do Acampamento* durante o período de 1982 a 1996, ela é reconhecida e aprovada pelo poder público com o nome *Escola Itinerante* em novembro de 1996, conforme o Livro Escola e Movimento Social: experiência em curso no campo brasileiro (2011).

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, *In* SAPELLI, 2013. p, 71).

Com a ajuda da também professora Lúcia Webber<sup>9</sup>, passou-se a articular junto aos acampados a luta pela criação de uma escola de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, antiga 1ª a 4ª série, no acampamento, a qual se concretizou após muitas lutas em maio de 1982. No entanto, mesmo com muitos esforços encontraram-se limites na efetivação da aprovação para funcionamento da escola do acampamento, a qual somente no ano de 1987 obteve o reconhecimento legal apenas no ano de 1996, sobre o parecer já citado, do Conselho Estadual de Educação nº 1313/96. Assim:

As escolas itinerantes vêm respondendo à necessidade concreta de assegurar a escolarização das pessoas que vivem em acampamentos, inicialmente às crianças. Era comum que elas perdessem o ano letivo devido às mudanças constantes, à falta de vagas nas escolas próximas dos acampamentos, e à discriminação sofrida pelo fato de serem sem-terra (BAHNIUK & CAMINI, 2012, p. 331).

Mas, na oportunidade, não nos bastava a escola na sua forma pura e simples, precisa-se de uma escola diferente, que valorize a história da luta das famílias, ensinando a ler e escrever através das experiências camponesas, que valorizasse o amor à terra e o trabalho emancipador. É necessário pensar o currículo, desde os conteúdos aos métodos de ensino que interessem aos trabalhadores em luta.

As crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz. O "faça o que eu digo e não o que eu faço" é uma tentativa quase vã de remediar a contradição e a incoerência. "Quase vã" porque nem sempre o que se diz e está sendo contraditado pelo que se faz é completamente esmagado. O que se diz tem, às vezes, uma tal força em si mesma, que o defende da hipocrisia de quem, dizendo-o, faz o contrário. Mas exatamente porque está apenas sendo dito, e não vivido, perde muito de sua força. Quem vê a incoerência em processo bem que pode dizer-se a si mesmo: "Se esta coisa que está sendo proclamada, mas,

---

<sup>9</sup> Professora, ligada à Paróquia de Ronda Alta, Lúcia estava, na época, fazendo o curso de Pedagogia, e já tinha participado de alguns encontros sobre educação popular com a Equipe de Paulo Freire (Setor de Educação do MST-2005).

ao mesmo tempo, tão fortemente negada na prática, fosse realmente boa, ela não seria apenas *dita*, mas *vivida*". (FREIRE, 2001, p. 76. Grifos do autor)

A Escola Itinerante é uma forma de assegurar que as crianças, jovens e adultos que vivem em espaços de acampamento tenham a garantia e acesso à escolarização no local onde vivem (acampamento), pois, devido à sua condição de provisoriedade, há muitas mudanças realizadas pelas famílias, sendo comum o movimento de migração. Com isso, as crianças perdiam ano letivo. Assim sendo, a escola organizada na própria comunidade possibilita que os(as) educandos(as) aprendam junto ao coletivo educativo maior que é o MST, considerando as suas lutas, as vivências dos acampamentos e compreendendo a sua condição de sem terra, marginalizados pelo atual sistema econômico capitalista.

Na busca de romper com o modelo educativo vigente, foram realizadas diversas experiências no interior dos acampamentos, como o trabalho pedagógico por temas geradores, que segundo a avaliação do coletivo da escola a partir de Freire, "podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral para o particular" (FREIRE, 1987, p. 94). Desta forma, compreendem-se temas geradores, como:

Assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para as crianças como para a comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, o tipo de avaliação (MST, 2005, p. 55, it. SAVI, 2014, p. 29).

Os temas geradores cumpriram uma etapa da escola itinerante, de configuração e amadurecimento, portanto a experiência de organizar o trabalho pedagógico nas EI por temas geradores "contribuiu para construir a identidade da proposta pedagógica do MST, assim, agregar novos elementos não significa abandoná-lo, mas superá-lo por incorporação" (SAPELLI, 2013, p. 230).

Desta forma, a construção da proposta dos complexos de estudo não significa um abandono das contribuições de Paulo Freire. É entender que a referência nele não se restringe ao tema gerador. Com isso,

Foi a partir das necessidades concretas, e reconhecendo a contribuição de Paulo Freire para construir o caminho e a identidade pedagógica, 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 recoloca entre elas a dimensão da apropriação do conhecimento produzido social e historicamente (SAPELLI, 2013, p. 231).

As tentativas hoje resultam no projeto de educação por Ciclos de Formação Humana<sup>10</sup> com Complexos de Estudos o qual se faz estudo aqui neste trabalho de conclusão de curso. Buscou-se a construção de uma escola que tem na prática pedagógica e curricular mecanismos organizativos de articulação do trabalho, do estudo de questões da realidade, que chegue, de fato, a articular a escola com a vida dos Sem Terra. Uma escola que venha ao encontro do objetivo central do MST, que é a luta pela transformação social, não sendo só terra, é exigir e praticar uma mudança em toda a forma de produção, de comercialização e administração da terra; é projetar outro tipo de organização da sociedade. Isso pede que não só lutemos por escolas formais, mas, sim, por uma escola diferente, e isso significa romper com elementos e práticas enraizadas na escola e que, historicamente, reforçavam a classificação e a exclusão dos sujeitos das classes populares.

A escola não pode apenas se prender ao estudo da vida cotidiana dos Sem Terras. Precisa partir desta experiência e permitir-se estabelecer relações com os conhecimentos historicamente construídos. Permitir a naturalidade do ato de aprender, misturando a vida dos sujeitos acampados, dos professores, das crianças, da organização social, de modo que o conhecimento adquirido nesta escola, ao retornar à realidade, seja o crivo de verdades e de ações para a transformação social. Isso exigirá que a professora deixe de ser a senhora que tem o conhecimento para se tornar, ou melhor, continuar sendo, a companheira de luta, que sabe e ensina, bem como ouve e aprende sem perder a autoridade do saber, como nos fala Paulo Freire.

É importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar *ao* educando e falar *com* ele. Quer dizer, há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala *ao* educando, diz o que deve ser feito, estabelecendo limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alteram com outros que a educadora fala *com* o educando. (FREIRE, 2001. p 85. Grifos do autor).

---

<sup>10</sup> A opção por Ciclos foi resultado de uma discussão coletiva entre setor de Educação do MST, pais e educadores das escolas, sendo aprovada no ano de 2010 pelo Parecer 117/10 de 11 de fevereiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação (CEE-PR) e pela Resolução 3922/10 da SEED-PR. (SAVI, 2014, p. 30)

Como sabido, embora ainda muitos a neguem, parafraseando Freire, “a educação é um ato político”. Portanto, pensar a educação para os trabalhadores explorados é pensar formação humana. É, portanto, a opção de torná-los sujeitos que fazem sua história ou que a neguem. Com o pouco período de estado democrático que nós brasileiros vivemos, confundimos facilmente o uso da autoridade pedagógica com autoritarismo disciplinar, limitado pela falta de clareza no entendimento da relação contraditória entre liberdade e autoridade. FREIRE (2001) descreve que ao negarmos a autoridade em prol da liberdade, caímos facilmente no espontaneísmo, pensando que, pelo contrário, estamos respeitando as liberdades, fazendo, então, democracia. Compreensão esta fundamental para o educador mediador das práticas de ensino aprendizagem.

Assim, aos pouco, foi se incorporando a tarefa da organização e justificando a criação do setor de educação do MST, que não apenas seria responsável pela luta por escola, mas pela implementação de uma proposta de educação que valoriza a história da luta pela terra e atende aos interesses dos Sem Terras que fazem essa história. Desta forma, as lutas por escolas também propulsaram reflexões pedagógicas da forma de escola que se pretendia estabelecer nos acampamentos e assentamentos, uma escola do MST. Segundo o Caderno de Educação nº 14 do MST:

A partir da elaboração do Programa de Reforma Agrária entramos em outro período da nossa história, passando a educação a ser vista como um direito social fundamental para a própria realização da reforma Agrária, entendida na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento para o campo. Foi desde esta preocupação que iniciamos nossas reflexões pedagógicas sobre as *escolas do campo*. (MST, 1998, p. 63, grifos dos autores)

Deste modo, no início do século XX a educação no MST passa a assumir novos desafios, que, segundo a coordenação nacional do Setor de Educação, eram o de projetar a educação no MST como parte da estratégia de luta social e política, e como ferramenta de construção do novo projeto de sociedade. As escolas devem assumir-se como espaço privilegiado de educação, realizar a garantia de escolarização a todos os Sem Terra, tornar o espaço de acampamento e assentamento um lugar privilegiado de vivência de valores humanos que sustentam a nossa escolha moral e política de lutar por um país com justiça e dignidade para todos, formar educadores/educadoras para que sejam capazes de educar nestas dimensões, melhorar a organicidade e acompanhamento às crianças que não

estudam em escolas das áreas de Reforma Agrária. Contudo, aprendeu-se na caminhada que a educação não é sinônimo de escola, ela é muito mais ampla por dizer a respeito de um processo epistemológico da formação humana, que tem na vivência social o principal ambiente de aprendizado. Mas a escolarização é um componente fundamental nesses processos e um direito de todos.

A luta por escolas em áreas de acampamento e assentamento são marcas da luta pela terra, iniciam quase que concomitantemente. O MST, através das famílias Sem Terra, age para provocar o Estado a disponibilizar acesso a direitos sociais. Assim, ao lutar por políticas públicas para a população do campo iniciando pela prática e depois produzindo os conceitos. Deste modo, a Educação do Campo é forjada nas escolas de acampamentos e se projeta na defesa do direito que uma população tem de se educar e pensar o mundo a partir do que faz e do lugar onde vive.

## 2.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO

Com o país saindo de um regime de recessão deixado pela ditadura civil militar, que proibia manifestações públicas, o campo passa por transformações devido a movimentos sociais rurais que se articulam e se juntam à sociedade civil, na busca por participação nos espaços públicos de lutas por direitos, pela democracia e também por Educação do Campo. Como indicado pela Constituição, no art. 205 supracitado e art. 206, há a necessidade de elaboração, financiamentos específicos e políticas públicas garantidas pelo Estado em torno da educação Rural como princípio para combater a exclusão deste direito aos povos do campo.

Como já explicitamos neste texto, as transformações socioeconômicas que ocorreram no Brasil da segunda metade do século XX aos dias atuais foram fundamentadas na hegemonia do projeto de desenvolvimento urbano industrial e da industrialização do campo, visão decorrente do progresso das exportada dos países de “primeiro mundo”, neste modelo o campo da agricultura camponesa representa o atraso, ou seja, sendo tratado como espaço de estruturas “arcaicas”. Esta forma de conceber o meio rural influenciou e determinou que as políticas públicas não chegassem ao campo, e em grande medida negava à população camponesa o direito de acesso a elas. Com a conjuntura de lutas pela redemocratização que ocorreram no país, também foi colocada em pauta a redemocratização da terra.



Deste movimento anti-hegemônico que surge o MST, demarcando a resistência dos camponeses frente ao avanço do capitalismo no campo brasileiro, ou seja em sua versão aprimorada, chamado de agronegócio, que fez aumentar o êxodo rural e a negação de direitos. Dessa reorganização social que se produz a reflexão e resistência à política compensatória da educação rural, contrapondo-a com a educação do campo, muito mais que uma luta pela mudança propriamente dita na denominação, é pela ressignificação que assume a luta por Educação no e do Campo.

[...] utilizar a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo, estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 9).

A construção do significado da nomenclatura “Educação do Campo” é expressão de resistência à de “Educação Rural”. Como indicado no Projeto Político Pedagógico (P.P.P) do Colégio do Campo Iraci Salete Strozak, Escola Base<sup>11</sup> das Escolas Itinerantes do Paraná, a Educação Rural identifica-se historicamente com os projetos do Estado em organizar a educação para os trabalhadores do campo de acordo com os interesses do capital monocultor dos grandes latifundiários, caracterizando a marginalização da população do campo e com caráter de política compensatória, de abafar os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural.

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do campo*<sup>12</sup>, os

<sup>11</sup> A Escola Base tem a função de: garantir a organização das Escolas Itinerantes, responsabilizando-se perante a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no que diz respeito às matrículas, transferências, certificação, merenda escolar, fundo rotativo, além da vida funcional dos educadores (MST, 2008, p. 15. *Apud.* SAVI, 2014, p. 27).

<sup>12</sup> *No campo*: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), e *Do campo*: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ibid.), assumida na perspectiva da continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (ibid.), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria.

movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira (...) (CALDART, 2012, p. 259)

A Educação do e no Campo é reflexo dessa disputa de projeto de desenvolvimento do campo, partindo do processo de luta social, de reflexão coletiva e de práticas educativas coladas às lutas dos movimentos sociais do campo, onde a educação é parte de um projeto político e de transformação social. “Entendendo-a, assim, concomitantemente a concepção de educação é uma concepção de campo” (CALDART, 2005), que não pode ser aquela expressa pela agricultura capitalista expressa hoje no agronegócio. “Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele” (CALDART, 2003, p. 64). Pensando assim,

(...) Quando se discutir a educação do campo, se estará trabalhando a educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados do meio rural. Embora com essas preocupações mais amplas, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político... (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p. 26. *In*. Dicionário da Educação do Campo, 2012, p. 258).

Desta forma a educação rural foi ofertada pelo poder estatal, com o propósito de escolarizar como forma de adaptação do camponês ao mundo do operariado urbano, influenciado pela propaganda da cidade como símbolo de desenvolvimento, portanto, lugar do homem culto, “civilizado”, correspondendo à influência ideológica da saída do homem do campo. Assim, realiza o papel de inserir a mão de obra letrada do campo no capitalismo urbano ou na produção hegemônica da monocultura do agronegócio no campo. E é na contramão deste projeto de desenvolvimento capitalista que movimentos sociais passam a pensar um projeto popular para o Brasil, influenciando a organização da luta por Educação Do e No campo. Esse acontecimento histórico do cenário brasileiro foi marcado por fatos de resistência da sociedade camponesa no final do século XX e início do XIX. Hammel, Gerkhe e Verdério fazem uma retomada destas lutas, destacando alguns pontos conforme descrito abaixo:

- a) a retomada da luta pela terra nos anos 1980, no Rio Grande do Sul, e a constituição do Movimento dos Trabalhadores Sem terra e sua articulação nacional (STÉDILE,2005);
- b) as grandes marchas dos Sem Terras no final dos anos 1990;
- c) o massacre e a resistência dos trabalhadores Sem Terra, vivido em 1996 no Pará;
- d) o acirramento do projeto hegemônico para a agricultura pautada na concentração da terra, na monocultura e exportação, na implementação do agronegócio no campo e na produção de transgênicos;
- e) ausência e a precariedade das escolas rurais, baixa escolaridade dos trabalhadores e falta de professores nessa regiões;
- f) o êxodo rural e a concentração fundiária contribuindo para o fechamento e a nucleação das Escolas do Campo;
- g) a eleição de Lula e do Partido dos Trabalhadores que reacende o sonho popular de participação e transformação social;
- h) a educação popular com experiência de alfabetização de jovens e adultos, tendo como referência Paulo Freire. (HAMMEL, GERKHE, VARDÉRIO, 2016, p. 73-74)

Embora na cultura educacional brasileira rural, historicamente, se associou a escolarização à saída do campo, porque o campo é identificado e propagado como local de poucas oportunidades e de privação de direitos sociais, vale destacar que essa ideia de campo não é uma construção natural é, uma produção social e que decorre de condicionantes econômicos, históricos e políticos e que, portanto, pode ser modificado, transformado, projetado como o espaço de produção de vida e de culturas. A Educação do Campo se apresenta como esta possibilidade, não de restringir às possibilidades de seus sujeitos, destinando-os a permanecerem obrigatoriamente no meio rural, independentemente de sua vontade, mas como a necessidade de pensar a superação desse modelo, como indicado no P.P.P das E.I busca-se o rompimento,

da falsa antinomia entre preparar, principalmente a juventude, para ficar ou para sair do campo. A educação não deve ser pensada como definidora dessa questão, porque de fato não é. Ficar ou sair não é algo a ser julgado como bom ou ruim em si mesmo. É preciso que se eduque os trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha; e para que ficando ou saindo possam ajudar na construção de um projeto social com mais dignidade e justiça para todos (ITERRA, 2007a, p. 13 et. al. PPP, 2013).

Trata-se, então, da luta por uma educação que respeite a identidade histórica do camponês, assalariado rural, pequeno arrendatário, afinal, a diversidade de grupos humanos apresenta formas distintas de produção de saberes, conhecimentos, ciências, tecnologias, valores, expressões culturais. Assim:

O contexto histórico brasileiro, a partir das duas últimas décadas do século XX, foi marcado por lutas pelo direito à Educação do Campo (ARROYO, 2012), a partir da afirmação econômica, política, social e cultural de diferentes sujeitos e suas pedagogias. Neste cenário, situam-se as lutas dos trabalhadores do campo que se afirmam como sujeitos de transformação social. Dessas lutas, que vão da formação social e cultural à ressignificação das lutas políticas em torno da questão agrária, nascem diferentes projetos pedagógicos, dos quais a Educação do Campo faz-se expressão. (HAMMEL, GERKHE, 2016)

Assim, a luta pela socialização de terra no campo apontou na caminhada que a implementação da Reforma Agrária é muito mais ampla que a conquista de um pedaço de terra, que esta envolve a garantia ao acesso a todos os direitos sociais<sup>13</sup>. Direitos estes básicos do pacto social entre o Estado e o povo, na garantia da reprodução da cultura humana na sua diversidade de sujeitos e atores sociais, nos estados constituintes, dentre eles a educação e a escola.

A bandeira levantada pelo MST é de defesa da Reforma Agrária Popular. projetando o campo,

[...] como espaço de participação popular, formação política e desenvolvimento do projeto popular para agricultura camponesa, que busque a soberania alimentar e a sustentabilidade ambiental, com tecnologias apropriadas a cada bioma e com políticas públicas que desenvolvam o território camponês nos seus mais variados aspectos. Uma reforma agrária popular, que articule democratização da terra com democratização do ensino desde a educação infantil até o ensino superior; que descentralize as instalações da agroindústria no campo em forma de cooperativas; que promova uma mudança na matriz tecnológica, substituindo a agricultura química pela agroecologia; que valorize a cultura do campo e garanta um sistema de comunicação, que divulgue os seus valores e as suas manifestações culturais. (PPP, 2013. p, 25)

Uma importante conquista na busca de superação da defasagem histórica de escolarização dos trabalhadores e trabalhadores do campo foi a conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA<sup>14</sup>) e, mais recentemente o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que são frutos das pressões exercidas pelos movimentos sociais ao Estado. Assim, segundo Kuhn (2015), compreende-se o PRONERA como uma política de emancipação, uma política de libertação, construída e estruturada de “baixo para cima”, com forte presença dos movimentos sociais. Deste modo, o PRONERA

<sup>13</sup> No Art. 6º da Constituição Federal: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

<sup>14</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n.º 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

consegue se somar à luta pela reforma agrária, potencializando o poder transformador da educação nos assentamentos. Já o PRONACAMPO, por sua vez, para Kuhn (2015) é a expressão e materialização da contradição e da disputa que há hoje em torno da Educação do Campo. Compreendendo que ele agrega desde o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) até o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC-Campo), que são Programas bastante díspares do ponto de vista dos pressupostos ético-filosóficos da Educação do Campo, onde o primeiro configura-se como o resultado de uma luta histórica dos movimentos sociais, e o segundo se aproxima muito mais de uma demanda do agronegócio (Kuhn, 2015, p. 27).

Segundo HAMMEL e GERKHE (2016), o PRONERA é fruto do sangue de Corumbiara (1995), do massacre de Eldorado do Carajás (1996), da Marcha Nacional (1997) e do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária<sup>15</sup> (I ENERA), onde surgiu o embrião do PRONERA. Deste modo, nasce da expressão da força, resistência e pressão dos movimentos sociais, em especial o MST. Por essa razão constituiu-se com um desenho institucional distinto, onde em seu planejamento, execução e avaliação participam as Instituições de Educação, o INCRA/Governo e os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo.

O Programa (PRONERA) foi estabelecido como política pública do governo federal que visa promover ações educativas em assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, utilizando metodologias de ensino adequadas à realidade sociocultural do campo, por exemplo, a pedagogia de alternância, possibilitando a reorganização dos tempos educativos e recriando-os.

Os cursos do PRONERA, em geral, através de desdobramentos da Pedagogia do Movimento, conseguiram fortalecer nos estudantes a identidade camponesa. O PRONERA é fundamental para a garantia de acesso à Educação do e no Campo, contribui na elaboração dos projetos de campo para o Brasil, em firmar

---

<sup>15</sup> O evento foi realizado em Brasília, em julho de 1997, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representada pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e da CNBB. Assim, os educadores e educadoras envolvidos em projetos educativos em assentamentos e acampamentos estavam interessados em expandir as atividades já desenvolvidas. Foi neste contexto que surgiu a ideia de se criar um programa de âmbito nacional para tratar das questões referentes à educação na Reforma Agrária.

a concepção de educação do e no campo, formação profissional, estabelece articulação com um conjunto de instituições ligadas ao projeto de desenvolvimento sustentável do campo. Os Sem Terra, sem direito à escola de educação básica, hoje ocuparam as universidades e garantiram a entrada de alguns estudantes, tendo reforçado o direito coletivo à educação a todos os níveis da educação.

Outro programa que vem contribuindo na construção da educação no e do campo é PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo). Segundo Hammel e Gehrke (2016) foi criado pelo decreto nº 7.352 e instituído por meio da portaria nº 86, de 1º de fevereiro do ano de 2013, para os autores definem em seis eixos de trabalho que o programa contribui, sendo: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo infraestrutura Física e Tecnológica. Ainda destacam a importância deste programa para a ampliação da oferta de educação superior para a população campesina.

A concepção que norteia o PRONACAMPO é que todos os povos que vivem no campo têm o direito a uma política pública de educação específica que os atenda. Uma vez que o PRONERA se destina somente aos beneficiários da Reforma Agrária, o PRONACAMPO universaliza os programas de Educação do Campo no contexto brasileiro, passando a assumir o seguinte objetivo geral:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (MEC, 2013, p. 6).

É interessante observarmos que no objetivo geral do PRONACAMPO, a referência de campo se dá na base espacial, ou seja, onde as escolas se situam, aparece como o local, como o cenário, destituído da discussão apresentadas acima de educação do e no campo, de territorialidade da produção de vida. O programa se apresenta descontextualizado dos aspectos sociais, políticos e econômico debatido pelos movimentos sociais do campo brasileiro. Assim,

Com base nos dados de pessoal ocupado do Censo Agropecuário de 2006, o PRONACAMPO propõe uma série de cursos de formação. É preciso pensar qual pedagogia e quais metas socioterritoriais para o desenvolvimento da agricultura familiar e camponesa. É essencial pensar o trabalho familiar não como emprego, mas como trabalho autônomo, associativo e cooperativo. O PRONACAMPO terá que tratar das diferenças da Educação do Campo para as comunidades camponesas e para o agronegócio. Pois, enquanto ao agronegócio interessa “limpar” o campo de gente para ter uso exclusivo, ao campesinato interessa desenvolver comunidades rurais com qualidade de vida e futuro (FERNANDES, 2013, p. 341).

Diferente, mas não contraditórios, a organização dos eixos trazidos acima pelos autores Hammel e Gehrke, usarei aqui para fins de análise as ações do programa a partir de quatro eixos principais de atuação, conforme expresso no Documento Orientador do PRONACAMPO divulgado pelo MEC, em 2013. De acordo com o Documento:

O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: – Gestão e Práticas Pedagógicas; – Formação Inicial e Continuada de Professores; – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; – Infraestrutura Física e Tecnológica. (MEC, 2013, p. 3)

Para KUHN (2015), do ponto de vista estrutural do PRONACAMPO, os quatro eixos que o constituem, na verdade, significam um agrupamento dos Programas voltados para a Educação do Campo que existiam dentro do Ministério da Educação, conforme a autora nos descreve na tabela.

Quadro 1 - Eixos e Ações do PRONACAMPO

PRONACAMPO	
Eixos	Ações
<b>Eixo 1:</b> Gestão e Práticas Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo)</li> <li>• Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE Temático)</li> <li>• Mais Educação Campo</li> <li>• Escola da Terra</li> <li>• Inclusão das CEFAS no FUNDEB</li> </ul>
<b>Eixo 2:</b> Formação Inicial e Continuada de Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROCAMPO</li> <li>• Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil</li> <li>• Curso de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização (PDE Interativo) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observatório de Educação e Programa de Extensão Universitária (PROEXT)</li> </ul> </li> </ul>
<b>Eixo 3:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRONATEC (Cursos, bolsa-formação e E-TEC)</li> </ul>

Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EJA Saberes da Terra</li> </ul>
<b>Eixo 4:</b> Infraestrutura Física e tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de Escolas</li> <li>• Inclusão Digital</li> <li>• PDDE – Campo</li> <li>• PDDE – Água</li> <li>• Luz para Todos</li> <li>• Transporte Escolar</li> </ul>

FONTE: Ednizia Kuhn, 2015. p, 202.

Segundo Kuhn (2015), o Brasil precisa formar cerca de 160 mil professores que atuam no campo sem a devida formação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. O último Edital publicado pelo MEC para a abertura de novas turmas de Licenciatura em Educação do Campo foi em 2012, e nele foram aprovados cerca de 44 projetos de Universidades e Institutos Federais para a oferta deste curso. De acordo com Santos, em 2010, “são 33 Universidades públicas que ofertam esta licenciatura com um total de 60 turmas e aproximadamente 3.500 licenciandos matriculados” (C. E. SANTOS, 2011, p. 15), ou seja, trata-se de um Programa bastante relevante, não sem problemas, mas que contribui com o objetivo da criação das Licenciaturas e na formação de docente pra atuarem no campo.

Assim, é fundamental que os professores licenciados em Educação do Campo sejam formados com perspectiva da luta por outra sociedade, de igualdade social, e que tenham condições de potencializar-se, e potencializar as lutas nos seus espaços de atuação e disputa. Por fim, o PRONACAMPO se apresenta como sendo uma expressiva proposta de formação de docentes para o campo, seja formação inicial ou continuada, como é o caso do Programa Escola da Terra.

Deste modo, a Educação do Campo se constitui hoje como um campo de disputa, pois embora seja uma demanda dos movimentos sociais, é disputada pelo projeto de desenvolvimento do campo. Estabelece-se aí uma correlação de forças que vai ecoar diretamente ou indiretamente no conteúdo e forma das políticas. Como acima feito referência, no caso específico do PRONACAMPO, na parte do Programa voltada para a formação profissional, o PRONATEC-Campo permite visualizar a disputa nas suas mais diversas nuances, uma vez que é a parte do Programa com mais visibilidade e disponibilidade de recursos e se propõe a formar, no final das contas, mão de obra para trabalhar no agronegócio (Kuhn, 2015, p. 27).



Defendida pelos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo vem sendo historicamente defendida e construída pelos trabalhadores do campo, e, no movimento contraditório dos avanços obtidos, aparecem também às derrotas expressivas, como os baixos investimentos orçamentários, o rebaixamento teórico, a descontinuidade da política e a burocratização (Kuhn, 2015, p. 28).

Nesse sentido, acredita-se que, no estágio atual da questão agrária e da Educação do Campo, apresentam-se contradições expressas nos retrocessos dos programas e projetos frente ao estado,

e que as possibilidades de superação estão relacionadas com a definição do projeto popular de desenvolvimento e com quais táticas de luta a classe trabalhadora se vale para superar no campo e na cidade o modo do capital determinar as condições da existência, a produção dos bens, a política e a sociabilidade” (KUHNN, 2015, p. 29).

Isso remete a necessidade de instrumentalização/capacitação dos espaços de resistência, de construção do novo seja nos acampamentos, nos assentamentos, ou em outros espaços de projeção ideológica que se faz nas formações informais e nos espaços formais ocupados pelo MST, tais como a Escola Itinerante que será detalhada no próximo item deste texto.

### 2.3. EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ITINERANTE DO PARANÁ

A trajetória da Escola Itinerante é um processo de luta pelo direito à educação e à escola é expressão do campo de atuação das políticas públicas da Educação do Campo. Deste modo, no Paraná, às projeções de realizar uma escola para Sem Terras é pensada a partir das experiências ocorridas pelo Brasil, em específico, a Escola Itinerante do Rio Grande do Sul, e passa a ter amparo pelas instâncias governamentais no ano de 2003. Porém, não sem luta, pois os Sem Terras estavam descontentes em ver seus filhos frequentarem uma escola distante de realidade deles, e, em muitos casos, como uma carga de preconceitos da sociedade urbana desconhecadora do processo que os formou Sem Terras, o que provocou a sua organização em prol do ato solene de viver, de qualidade de vida e dignidade.

Um dos marcos desta luta pela Educação no MST-PR foi a realizada no acampamento instalado em frente ao palácio do Iguazu, em julho de 1999. Segundo Caldart (2013, p. 81) na oportunidade, foi ocupado um prédio abandonado do Governo e organizada uma escola que funcionou durante o período de 14 dias, de

forma a protestar contra a repressão e perseguição do governo Jaime Lerner aos trabalhadores rurais. É desta prática que se adota o nome Escola Itinerante<sup>16</sup>.

Está não foi a única ação de enfrentamento e denúncia sobre a falta de escola e a necessidade de uma escola pensada para os povos do campo. A experiência de luta pela aprovação no Conselho Estadual de Educação das escolas de acampamento e do Projeto Político Pedagógico (PPP) em Ciclos de Formação Humana (CHF) nas EI demonstram verdadeiras batalhas de confrontos ideológicos e de perspectivas no campo educacional brasileiro.

As primeiras escolas nos acampamentos funcionavam sem o reconhecimento da secretaria de estado paranaense, ou eram extensões de outra escola pública que havia nos locais. Exemplo disso foi a escola que funcionou, em 1996, no Acampamento do Buraco<sup>17</sup>, no processo de ocupação da Fazenda Pinhal Ralo. Segundo SAPELLI (2013), uma das experiências decisivas para a instituição das escolas itinerantes foi a realizada no Acampamento 1º de Maio, em 2004, com a criação da Escola Itinerante Paulo Freire. Ela é considerada um marco do processo de criação dessas escolas no Paraná, por ser pioneira na luta por escola a dispor de acesso à educação nos acampamentos, muito antes da sua institucionalização, pois as escolas fora do acampamento apresentavam conteúdos trabalhados que não atendiam aos objetivos do Movimento.

Com uma conjuntura política favorável e lutas no interior do Movimento pela Educação do Campo, com a conquista da coordenação da Educação do Campo dentro dos espaços da SEED<sup>18</sup>, que foi importante para a Educação do Campo no Paraná e para o Projeto de Escolas no Acampamento, em 2003 é aprovado no Conselho Estadual de Educação o parecer nº 1012/03<sup>19</sup>, que reconhece as Escola Itinerantes do Paraná.

Com um governo um pouco mais progressista no estado, que estabelece um diálogo com os movimentos sociais, e motivados pela promessa de Reforma Agrária, vive-se um período de ascensão e massificação das lutas. É deste período

---

<sup>16</sup> Com a consciência de que Itinerante não seria apenas uma escolha, mas necessária para o conjunto do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, na sua condição provisória de acampados em luta por seus direitos, para mais ver Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências do Setor de Educação do MST - Curitiba, 2008.

<sup>17</sup> Ver Gehrke (2010)

<sup>18</sup> Secretaria Estadual de Educação do Paraná

<sup>19</sup> Cadernos da Escola Itinerante-MST, nº 1 – Abril de 2008: Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências

a inauguração da Escola Itinerante Chico Mendes, em 30 de outubro de 2003, contando com aproximadamente 860 educandos/as e 65 educadores/as. No mesmo período surgem a escola Zumbi dos Palmares, no acampamento Dorcelina Folador, na região Oeste do Paraná, no município de Cascavel (com 420 educandos/as e 27 educadores/as) e, em 07 de fevereiro de 2004 a Escola Aprendendo com a Terra e com a Vida, sendo esta a primeira reconhecida pela secretaria de estado (MST-PR, 2008).

Como já feito referência neste texto, as Escolas Itinerantes no Paraná foram reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação por meio do parecer nº 1012/2003, como o Projeto em experiência por dois anos, e no ano de 2005 foi renovado o amparo legal de funcionamento pelo Conselho, com o parecer nº 735/2005 (SAPELLI, 2013, p. 83), com ele, as Escolas Itinerantes passam a serem vinculadas ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, conforme resolução de nº 614/2004, sobre a jurisdição do Núcleo de Educação de Laranjeiras do Sul-PR (P.P.P, 2013).

Este processo foi permeado por lutas. A conquista é vista como resultado das jornadas de lutas do MST, sobretudo a realizada entre o mês de abril de 2003 a dezembro do presente ano, que reuniu Sem Terras vindos de todas as regiões do estado do Paraná, culminando na aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, da criação das Escolas Itinerantes (MST/PR, 2008. p. 14). Um dos pontos de pauta das reivindicações nesta jornada foi o reconhecimento das escolas nos acampamentos, devido à existência de muitos sem terrinhas sem acesso à escola no acampamento, pelas mais diversas situações, que vão da distância das escolas, do transporte que não funciona ou é extremamente precário, à falta de vaga nas escolas próximas, superlotação de turmas, preconceito, dentre outros.

Assim, inspirados por experiências vividas em outros estados do país, logo após o reconhecimento das Escolas Itinerantes, os acampados foram organizando escolas nos acampamentos de todas regiões do estado. Em 2016, segundo dados da escola Base Iraci Salete Strozak, existiam 08 Escolas Itinerantes espalhadas nas cinco regiões do Paraná. No quadro abaixo, indicam-se estas escolas e seus respectivos acampamentos.

## Quadro 2 – Escolas Itinerantes do Paraná: níveis e modalidades ofertadas e localização

As Escolas Itinerantes são projetadas e construídas coletivamente pela comunidade acampada. A sua estrutura é deste modo improvisada, construída com o mínimo de material fornecido pelo Estado, muitas vezes são aproveitadas as estruturas já existentes nas sedes das fazendas ocupadas. Além das salas de aulas, há cozinha, refeitório, biblioteca, entre outros espaços necessários ao processo de ensino e aprendizagem, que nem sempre supre com a demanda, mas é no limite do que a comunidade pode construir. Além de construir as estruturas físicas os Sem Terra constroem a estrutura pedagógicas pautadas nos princípios do MST e na experiência dos Ciclos de Formação Humana, desenvolvidos na rede municipal de Porto Alegre (RS).

No próximo item detalharemos aspectos desta proposta e como se coloca na perspectiva de resistência e de construção de uma nova forma escolar que responda aos interesses dos trabalhadores Sem Terras.

## 2.4. DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA COM COMPLEXOS DE ESTUDO

O embrião para o desenvolvimento da proposta de educação do MST se desenha inspirado e buscando a vivência dos princípios filosóficos e pedagógicos da proposta do MST para/com a formação humana. Isso estava presente nas primeiras discussões e 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 que fundamentam a proposta escolar para os Sem Terra. 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 humano educação para/com valores humanistas e socialistas; educação como processo permanente de formação/transformação humana (P.P.P. 2013).

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 (Dossiê MST Escola, 2005).

A proposta de Educação por Ciclo de Formação Humana orienta-se pela concepção de educação omnilateral<sup>20</sup> do ser humano. Começou a ser discutida a

<sup>20</sup> A formação omnilateral enfatiza algumas dimensões: político-ideológica, organizativa, técnico-profissional, de caráter ou moral, cultural, estética, afetiva, religiosa e outras” (MST, 2005). Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação

partir de 2005, com base nas experiências do Rio Grande do Sul, com reconhecimento oficial como experiência pedagógica em 2010. Em 2013 foi implementada a proposta metodológica dos Complexos de Ensino nas Escolas Itinerante e no Colégio Base, após três anos de construção, em vista da reformulação constante do P.P.P e dos estudos acerca do método e metodologia de ensino. Em 2013 é aprovado e publicado o Plano de Estudo<sup>21</sup> Por Complexos de Ensino<sup>22</sup>.

Deste modo, antes da formulação dos complexos de Ensino, o trabalho pedagógico nas Escolas Itinerantes está voltado a organizar as porções das realidades, partindo do inventário da realidade<sup>23</sup>, que darão subsídios à construção

---

humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (Mészáros, 1981, apud. FRIGOTO, 2012).

<sup>21</sup> O plano de estudos para as Escolas Itinerantes do Estado do Paraná é destinado a orientar a ação dos trabalhadores em educação que atuam no ensino fundamental do 6º. ao 9º. ano de estudos. Trata-se de um documento de planejamento cuja função é instrumentalizar as escolas para que elas se apropriem dele e o adequem à realidade específica do entorno de cada escola. Este documento é fruto de um longo trabalho coletivo que reuniu especialistas em currículo, especialistas nas várias disciplinas nos conteúdos ensinados nas séries finais do Ensino Fundamental, educadores das Escolas Itinerantes, coordenação do coletivo estadual de educação do MST do Paraná e profissionais que trabalham com a questão da teoria pedagógica. Por plano de estudos deve-se entender o conjunto de decisões que fornece aos educadores elementos para definir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos tanto de caráter formativo como de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que tais conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes, bem como orientações metodológicas gerais que conduzam a uma organização da escola e do ensino com significado para os estudantes do campo (UNIOESTE, 2013, p. 13-14).

<sup>22</sup> Um complexo representa uma “complexidade” cujo entendimento a ser desvendado pelo estudante ativa sua curiosidade e faz uso dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes que são objeto de ensino em uma determinada série. O complexo tem uma prática social real embutida em sua definição. Ele é mais que um tema ou eixo e não se resume à idealização de uma prática que apenas anuncia a aplicabilidade longínqua de uma aprendizagem. É o palco de uma exercitação teórico-prática que exige do estudante as bases conceituais para seu entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios e ao mesmo tempo permite que estes conceitos sejam construídos na interface da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução do complexo. O complexo é uma unidade curricular do plano de estudos, multifacetada, que eleva a compreensão do estudante a partir de sua exercitação em uma porção da realidade plena de significações para ele. (UNIOESTE, 2013, p. 35)

<sup>23</sup> O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos podem ser quantitativos ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústria, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores. (HAMMEL, 2013).

dos Complexos de estudo dos semestres. Com base em Paulo Freire as práticas pedagógicas escolares assumem o sentido de:

[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1987, p. 86).

Em outras palavras, compreendem-se as porções da realidade como assuntos, questões ou problemas obtidos na materialidade dos educandos e educandas em suas comunidades. Elas permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para os educandos como para a comunidade. As porções da realidade são conectadas aos conteúdos escolares que determinam e justificam as disciplinas, a escolha dos objetivos de ensino, os pré-requisitos das disciplinas, as metodologias de trabalho e avaliação (êxitos esperados e os critérios e instrumentos), que juntas formam o complexo de estudo (UNIOESTE, 2013).

O nome de “complexos” refere-se a cada um dos focos que representam “porções da realidade” a serem conectadas às diversas disciplinas e conteúdos escolares. A porção da realidade é a conexão com a vida, e com as grandes contradições da realidade. Os conteúdos ajudam a compreender estas contradições e a propor formas de trabalho concreto de ações sobre elas. Nem todas as disciplinas estão conectadas a todos os complexos, na dependência da sua natureza. Alguns conteúdos não estabelecem conexões diretas, porém não devem ser retiradas do currículo; devem aprofundar a análise sobre a sua condição de materialidade na sociedade atual. Assim, como já explicitado neste texto, um complexo se apresenta como um desafio a ser desvendado pelo estudante, ativa sua curiosidade e faz com que necessite dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes que são objeto de ensino em uma determinada ano. (UNIOESTE, 2013, p. 25).

A concepção de educação no MST é entendida como processo de formação humana, em todas as suas dimensões. Isto supera a ideia de instrução. Desde as primeiras ocupações de terra realizadas pelo MST, incorporam-se os ensaios à modificação do sistema tradicional de ensino. Processo esse que forja as Escolas Itinerantes, que propõe os ciclos de formação humana como alternativa à educação por série/ano. Adotaram-se os complexos de estudo para nos aproximar da

materialidade da vida. Nesse contexto, desenvolveram-se as matrizes formativas, que contemplam a vida Sem Terra.

São então matrizes formadoras fundamentais do ser humano nessa concepção que defendemos: *trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história*. Matrizes formadoras são elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano no sentido de constituir-lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir. E dentre estas matrizes destaca-se o *trabalho*, no sentido geral de *atividade humana criadora*, como princípio educativo, ou seja, como a matriz primeira ou basilar da constituição do ser humano, como ser social e histórico como sujeito de práxis (UNIOESTE, 2013, p. 12).

É através dos complexos de estudo que podemos conhecer profundamente a realidade, pois mobiliza o conhecimento e as “grandes questões postas pela sociedade”, a fim de entender esta realidade. Os conceitos das disciplinas devem fazer compreender a vida, serem interligados uns aos outros, dando que nenhuma disciplina sozinha é capaz de realizar a compreensão da vida. Nesse sentido, trabalhamos: Conceitos – conhecimentos; metodologias específicas; porções/aspectos da realidade; auto-organização dos estudantes (organização coletiva) – núcleos setoriais – ampliação da coletividade; objetivos formativos – sugestão de formação mais ampla; inventários da realidade – para se adequar ao cotidiano, ao que acontece diariamente, como forma de conhecer a vida que pulsa na comunidade, ao redor da escola. Esses itens são essenciais para o funcionamento da forma escolar defendida na proposta do MST (UNIOESTE, 2013), e são entendidos na centralidade do trabalho socialmente necessário, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação de humanização mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

[...] por trabalho social, vamos entender o trabalho de organização da escola [...] orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível de cultura do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem resultados produtivos), isso em primeiro lugar; em segundo, é o trabalho pedagogicamente valioso; e em terceiro, [...] é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades de sua idade. (SHULGIN, 2013, p. 71-12).



A EI busca desenvolver o trabalho nos tempos educativos<sup>24</sup>, e o fez por meio da auto-organização<sup>25</sup> dos estudantes em núcleo setorial<sup>26</sup> (NS). Isso significou oportunizar na escola tempo e espaço autônomos para que se encontrem e discutam questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. Estes espaços de organização política, de infraestrutura e econômica da escola têm que ser vistos como possibilidades formativas dos educandos, gerando desenvolvimento e auto-organização, permitindo o exercício da autonomia (PPP, 2013).

Apesar da garantia Constitucional (Art. 206) de liberdade de concepção pedagógica, não foi sem luta que se deu esse processo. SAPELLI (2013) cometa em sua tese que se exigiu que a proposta das EI de organização da escola por Ciclos de Formação Humana, fosse analisada e aprovada em várias instâncias: Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras, SEED/PR e CEE/PR. Para isto foram necessárias 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

---

<sup>24</sup> O dia escolar é organizado em tempos educativos. Assume-se, aqui, a possibilidade de educação em tempo integral. A possibilidade de permanência do estudante por um tempo maior na escola, para além do tempo dedicado as aulas das disciplinas, se justifica desde o indicativo da educação integral, algo que pressupõe a formação omnilateral dos estudantes. E de fato, a execução do conjunto dos tempos educativos conforme esta sendo proposto, apenas se viabilizará mediante a garantia de um tempo mais alongado na escola (Plano de Estudo, 2013, p. 29).

<sup>25</sup> A organização dos(as) educandos(as) precisa ser construída processualmente tendo-os como protagonistas neste processo, logo, não poderia vir em pacote pronto, isso não seria educativo junto ao coletivo de educandos(as)\_(adolescentes/jovens). Por outro lado, precisamos dar início à caminhada acreditando que a organização acontece por si só e, para isso, apontamos algumas possibilidades, as outras o processo mostrará. Neste sentido, os(as) educandos(as) estarão organizados(as) nos Núcleos Setoriais, forma de reagrupamento vertical entre educandos(as) de diferentes idades, articulados à gestão da escola como espaço de auto-organização dos(as) educandos(as) aliados aos conteúdos das disciplinas (PPP, 2013, p. 56).

<sup>26</sup> Tempo educativo que acontece duas vezes na semana e faz parte do processo de gestão da coletividade. Está previsto no plano de formação com as seguintes intencionalidades: uma reunião para discussão de pontos internos do Núcleo Setorial como questões de acompanhamento dos seus membros, planejamento da coordenação do Tempo Abertura e outros tempos. E uma reunião com o objetivo de discutir sobre os diversos aspectos relevantes da vida na escola, desde a organização da escola, funcionamento dos núcleos, estruturas físicas, reivindicações e proposições, ou seja, constituir neste espaço o núcleo de base (Plano de Estudo, 2013, p. 32).

feita por meio do Parecer do CEE/PR 117 de 11 de fevereiro de 2010 e da Resolução 3922/10, pelo prazo de cinco anos.

Com a adoção da proposta a organização escolar ficou assim organizada:

Quadro 3 – Organização dos ciclos conforme os anos de escolaridade e idade dos educandos, servindo também para fins de registro no livro escolar.

<b>Idade</b>	<b>Anos escolares: na Educação Básica</b>	<b>Ciclo da Educação Básica</b>	<b>Ciclo de Formação Humana</b>
4 anos	Educação Infantil	Ciclo Único da Educação Infantil	I Ciclo
5 anos	1º ano – EF	I Ciclo do Ensino Fundamental	II Ciclo
6 anos	2º ano – EF		
7 anos	3º ano – EF		
8 anos	4º ano – EF	II Ciclo do Ensino Fundamental	III Ciclo
9 anos	5º ano – EF		
10 anos	6º ano – EF		
11 anos	7º ano – EF	III Ciclo do Ensino Fundamental	IV Ciclo
12 anos	8º ano – EF		
13 anos	9º ano – EF		
14 anos	1º ano – EM	Ciclo único – Ensino Médio	V Ciclo
15 anos	2º ano – EM		
16 anos	3º ano – EM		
17 anos			

Fonte: PPP do Colégio Iraci Salete Strozak (2013).

Conforme expressa o P.P.P (2013), os Ciclos de Formação Humana abrem a possibilidade de debater, para além da lógica linear, a compreensão destes como articuladores do processo dinâmico e complexo de desenvolvimento humano e de aprendizagem dos sujeitos. Deste modo, não apenas legitima a mudança da realidade formal escolar, mas também oferece a possibilidade de superá-la em todas as suas configurações tradicionais de ensino.

Do mesmo modo, as intervenções de ensino-aprendizagem são baseadas na temporalidade humana e sob a lógica dos Ciclos de Formação humana, fundamentadas nas experiências humanas no ambiente social: o ser humano é um ser social e aprende nas relações que estabelece com o meio e com as pessoas que convive (CEISS, 2013). O quadro abaixo expressa a conexão entre os ciclos da vida/formação e os Ciclos de Formação Humana/Educação.

Quadro 4 - Organização da escola nos Ciclos de Formação Humana

<b>CICLO DA FORMAÇÃO HUMANA</b>	<b>CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
I Ciclo da Formação Humana	Ciclo único – Educação Infantil
II Ciclo da Formação Humana	I Ciclo do Ensino Fundamental
III Ciclo da Formação Humana	II Ciclo do Ensino Fund.
IV Ciclo da Formação Humana	III Ciclo do Ensino Fund.
V Ciclo da Formação Humana	Ciclo único – Ensino Médio

Fonte: PPP do Colégio Iraci Salete Strozak (2013)

Desta forma, a escola tende a se preocupar com a formação humanizadora respeitando os ciclos da vida. Assim, se coloca contrária a lógica excludente da retenção escolar pelos processos de avaliação, conforme esboçado no P.P.P (2013). Na tentativa de superação desta lógica excludente da avaliação escolar, passam a serem experimentadas formas avaliativas com pretensão de inclusão e melhoria significativa nos baixos índices de aproveitamento escolares. A avaliação passa a ser formativa e diagnóstica, passando o erro a ser considerado processo e os educadores devem considerar os ensaios/tentativas/erros de seus educandos na aprendizagem, propondo-se, portanto, a superação da nota e da classificação.

Assumindo a avaliação na lógica da proposta dos Ciclos de Formação Humana, tem-se o objetivo de intervir e redimensionar a ação pedagógica, bem como deverá subsidiar, permanentemente os educadores e a instituição (P.P.P, 2013).

Aprendendo com a experiência acumulada historicamente pela classe trabalhadora em diferentes lugares, o MST vem buscando contribuir com um projeto educativo comprometido com a construção da sociedade socialista, com igualdade social e participação plena de todas as pessoas na organização social, política e econômica, conforme suas necessidades e capacidades, com capacidade de decisão nos processos de produção da vida, em todas as suas dimensões. Para tanto, busca-se, na especificidade da atuação do MST nas áreas de Reforma Agrária e no movimento da luta de classes no campo, a construção de um projeto de universalização da educação, embora não sem contradição, como nos aponta DALMAGRO (2011).

Os estudos de sociologia da educação demonstram que historicamente a escola esteve menos acessível à classe trabalhadora. Os membros pertencentes a esta classe passam menos tempo na escola do que a dos

filhos das elites. Em algumas sociedades os setores pobres eram mesmo impedidos de frequentar este espaço. Com o advento do capitalismo, os trabalhadores desenvolvem uma permanente luta para chegar à escola e permanecer nela por mais tempo. (DALMAGRO, 2011, p. 119)

A autora nos alerta ainda para a relação contraditória da luta pela educação no MST e a relação com o Estado.

A luta do MST por escola pública revela, assim, as contradições do tempo histórico atual, pois, ao mesmo tempo em que depende do Estado para universalizar a escola de diferentes níveis em suas áreas, precisa se opor ao padrão escolar vigente, difundido e controlado por esse mesmo Estado. Em face dessa dualidade, o MST atua em dois campos: ao mesmo tempo em que força as políticas de Estado, atua para além delas, na tentativa de implementação de seu projeto educativo, isto é, busca forjar um novo conteúdo/formato escolar na estrutura do próprio sistema público que está presente em suas áreas. (DALMAGRO, 2011, p. 122)

Desta forma, o MST, em seu projeto, vem lutando contra a preparação de mão de obra campesina para o capitalismo, na tentativa de romper com o papel da escola de reprodutora e alimentadora da divisão de classe, objetivando desta forma ajudar a formar seres humanos que sejam capazes e queiram assumir-se como lutadores, continuando as lutas sociais as quais são herdeiros, que projetem novas relações sociais, de maneira a assumir o campo como espaços de vida humana criadora de culturas, que resgatem os valores da perpetuação da vida humana. Para isso, como indicado no Plano de Estudo:

[...] É preciso educar as novas gerações de modo a que desenvolvam uma visão de mundo que inclua estes objetivos; crianças e jovens ativos, com iniciativa, multilateralmente desenvolvidos, com apropriação de conhecimentos científicos relevantes, capazes de ligar teoria e prática, que aprendam habilidades técnicas, hábitos sociais e valores de convivência e trabalho coletivo. (UNIOESTE, 2013, p. 15)

Esta proposta de escola rompe com as amarras do modelo de produção vigente. Considera a formação integral, omnilateral e uma escola vinculada com a vida e suas contradições. As reflexões sobre educação no MST buscam vincular a vida concreta das pessoas, das famílias acampadas Sem Terra, ao objetivo principal da luta pela transformação social, portanto é,

No diálogo entre prática e teoria que acabamos nos encontrando com uma determinada concepção de educação que vai além da escola, mas quer entrar dentro dela; que permite entender que o próprio Movimento pode ser considerado um educador de seus membros e que a vivência na dinâmica da luta também é uma experiência educativa, tanto como é o trabalho e a participação política, e que a escola consegue cumprir melhor sua função específica, relacionada à apropriação de conhecimentos, quando se abre para estes processos educativos, aprende com eles, estuda sobre eles,

buscando na vida concreta o sentido verdadeiro do que ensina e da formação do ser humano que também é sua tarefa realizar. (FREITAS, 2013, p. 06)

Para Vásquez (1977), a compreensão da teoria vem do resultado da ação prática, sendo preciso superar a dicotomia entre teoria e prática, compreendendo-as como uma unidade de totalidade, assim como compreender 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 totalidade entre teoria e prática, uma depende da outra, a prática é o fundamento da teoria, ou seja, tem papel determinante sobre ela.

Ainda, 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)

Assim, a teoria, segundo Vásquez (1977), se antecipa à prática por meio da capacidade de planejamento humano, e influencia sobre a prática porque tem uma autonomia relativa em relação a ela.

Há entendimento por parte do Movimento sobre a complexidade da tarefa teórico-prática que a luta exige. Ao afirmar que os princípios da educação no Movimento, são resultado das práticas realizadas, confirma-se o entendimento de que a prática é o fundamento da teoria. Para Sapelli (2013) ao reconhecer a potencialidade pedagógica dos conteúdos para formar pessoas para a transformação social, afirma 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. Para Sapelli:

(...) 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 tática articulada a projeto social estratégico, na perspectiva do socialismo (SAPELLI, 2013. p. 193-194).

Ao se propor a vivências de valores humanistas/socialistas, o Movimento Sem Terra inspira coletivamente os sentimentos de indignação, companheirismo, solidariedade, busca de igualdade, respeito, direção coletiva, disciplina, militância, exercício da crítica e autocrítica, sensibilidade ecológica, criatividade, iniciativa, amor e outros que passam a fazer parte da mística da vida coletiva em acampamentos, elementos fundamentais para o desenvolvimento da consciência.

Entendendo a experiência da E I como elemento fundamental da constituição da contraposição da atual ordem social excludente, buscou-se nas categorias de experiência, consciência e classe social a interpretação das práticas desenvolvidas na E I Herdeiros do Saber, localizada em Rio Bonito do Iguaçu, para isto trabalhou-se no próximo item os pontos de referencias e partidas para estruturação das categorias elencadas.

## 2.5. DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE EXPERIÊNCIA, CONSCIÊNCIA SOCIAL E CLASSE SOCIAL DOS ESCRITOS DE EDWARD P. THOMPSON: UMA POSSIBILIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS REALIZADAS NA ESCOLA ITINERANTE HERDEIROS DO SABER II

Não é tarefa da história a criação de grandes teorias soltas no ar. Assim, primeiramente temos de reconhecer a experiência da E I Herdeiros do Saber como uma evidência histórica de proposição de reconfiguração da forma escolar contemporânea. De acordo com Thompson (1981. p. 57), a história não conhece verbos regulares, ela deve reconstruir, explicar, compreender os fatos realmente como foram. Nosso objetivo, portanto é o conhecimento histórico. Nossas hipóteses são apresentadas para explicar tal formação social particular no passado, tal sequência particular de causa e projeções.

Os recursos conceituais aqui utilizados já são parte do caminho testado por outros historiadores, porém, mais como expectativas para facilitar a indagação das evidências do que como regras, ainda que conte com capacidades de generalidade

e elasticidade para suportar a dinâmica dos fatos históricos. Portanto, buscou-se interpretar as mudanças no cotidiano escolar da escola tradicional<sup>27</sup> na implementação da proposta de educação do MST, apoiando-se em três conceitos inter-relacionados entre si, elaborados por Edward P. Thompson (1981): o conceito de experiência, o conceito de consciência social e o conceito de classe, fundamentais para a nova forma escolar proposta pelo MST.

Deste modo, já em 1991, o MST, em suas linhas políticas, propõe o desenvolvimento de uma educação que proporcione às crianças conhecimento e experiências<sup>28</sup> concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se criticamente para participar dos processos de mudança na sociedade (MST, 1993, p. 31).

Partindo, das orientações políticas e vinculado a elas, o projeto de educação do MST desenvolveu espaços de gestão coletiva, auto-organização, tempos educativos e os complexos de ensino, que juntos acabam por tencionar a mudança na forma escolar, a fim de projetar e permitir que as crianças, os adolescentes e os jovens desenvolvam a consciência de classe por meio das experiências objetivadas na escola.

Com pretensão de análise, farei algumas observações e retrato de exercícios pedagógicos desenvolvidos na EI Herdeiros do Saber. Deste modo, inspirados pelos debates e como tarefa do tempo universidade do Programa da Escola da Terra, o coletivo pedagógico propôs a organização dos Núcleos Setoriais (NS) e tempo leitura que não saiu do papel. Como os educandos ainda não tiveram em anos anteriores experiências de prática organizativa de NS, o coletivo pedagógico<sup>29</sup> em sua reunião ordinária semanalmente, propôs o ponto para debate a construção coletiva desse tempo educativo extraclasse. Como pressuposto organizaram-se estudos do Plano de Estudo das EI (UNIOESTE, 2013), e do Documento Base da Organização dos NS, de modo a compreender a estruturação, funcionalidade e

---

<sup>27</sup> Entendendo, aqui, que não se cria uma nova escola, mas se parte da construção social educacional brasileira, para atingir a proposta educacional do MST.

<sup>28</sup> O conceito de experiência de classe aqui será vista como determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente (THOMPSON; 2004. p. 10)

<sup>29</sup> Coletivo este entendido e composto por todos os educadores que trabalham na Escola Itinerante Herdeiros do Saber. Desta forma é composto pelas(os) educadoras(res) Josiane Terezinha Ramos, Clarisse Sales, Maricléia Oliveira de Azevedo, Genecir da Roza Furquim, Marcia Viana, Alexandre de Castro, Andreia Gomes Lima e Célio Jean da Rocha.

possibilidades dentro do complexo de estudo da agroecologia e da cooperação e inserção na gestão escolar. Partindo da compreensão trazida no documento base da organização dos NS:

Os Núcleos Setoriais, conforme a proposta pedagógica da Escola Itinerante, serão realizados de forma a proporcionar o reagrupamento horizontal de várias idades e estará articulada à gestão da escola, como espaço de auto-organização dos estudantes aliados ao ensino (conteúdos das disciplinas). Estes serão espaço de exercitar a teoria e prática, pois os educandos e professores desenvolverão um conjunto de ações que perpassará a prática de planejamento coletivo, execução de tarefas e a apropriação de conhecimento científico e as diversas técnicas de fazer determinada ação (MST, 2013).

A partir do entendimento do coletivo pedagógico, este se propôs a estender as reflexões para a comunidade escolar, com o desenvolvimento de uma assembléia de formação. Para isso realizou-se a convocação dos pais, participantes do Setor de Educação e Setor de Produção e Saúde para a assembléia escolar, a realizar-se no dia 15/08/2017, às 08h00min da manhã, os educandos dos dois períodos também foram convidados a participar. Com muita surpresa, o encontro de formação teve participação de quase todos os pais e representantes da comunidade, potencializando ainda mais a relação e interação entre escola e comunidade. Este dia foi planejado de forma a abordar os conteúdos, expressos no quadro VI, na sequência deste texto. Esse conjunto de discussões não somente parte do interesse dos educadores, mas das demandas dos estudos de formação realizados pela escola, do entendimento do setor de educação do acampamento<sup>30</sup> sobre a escola do MST, e como indicado na proposta de educação, a reorganização dos tempos da escola tenciona para uma nova forma de fazer-se educar. É na busca por construir experiências com os educandos da comunidade acampada, que enfrentam coletivamente a negação de seus direitos, que se realiza o Tempo NS.

A tabela abaixo retrata a síntese da discussão coletiva do quadro de educadores da EI Herdeiros do Saber junto ao setor de educação do acampamento Herdeiros da Luta de 1º de maio, ao qual se propôs a discutir com a comunidade a constituição do NS na EI. Desta forma viu-se que somente apresentar a ideia de NS à comunidade encontraria limites, já que poderia haver dificuldades para entender a proposta para sob outra perspectiva que não da lógica do trabalho explorado.

<sup>30</sup> Que conforma organização interna do acampamento se reúnem uma vez por semana, na terça-feira com outros 9 representantes dos outros 9 grupos de família e o coordenador deste grupo, participa junto aos educadores da reunião na quarta-feira e na sexta-feira junto as coordenação dos Núcleos de Família onde é tomadas as decisões, e é de responsabilidade deste viabilizar o fluxo de informação entre as demandas da escola para a comunidade e da comunidade para a escola.



Neste sentido, foi proposto o estudo sobre o trabalho como princípio educativo, ainda para melhor entendimento da produção destes conceitos e uso na educação do campo o coletivo pedagógico propôs a reflexão do contexto histórico ao qual foram forjados, fazendo uma retomada histórica da construção coletiva da proposta de Educação do Campo e das Escolas Itinerantes, a fim de caminhar-se com exercícios práticos e de reflexão da condição de Sem Terra. Acolhida a proposta com muito entusiasmo pela comunidade, a qual também participou da construção dos NS, assumiram e dispuseram a um planejamento de acompanhamento das atividades destes, que ficou acordado de ser durante as quartas-feiras na escola, com rotatividade de membros da comunidade que se somam à organização dos NS e que vêm passando suas experiências agroecológicas e artísticas ao conjunto escolar.

O quadro abaixo sistematiza as tarefas de estudo e os responsáveis pela condução.

Quadro 5 – Distribuição de tarefas do encontro de Formação

PROGRAMAÇÃO	
TEMA	RESPONSÁVEL
Histórico da Escola Itinerante e concepção da educação do campo	Educador Célio
O trabalho como princípio educativo	Educador Alexandre
Auto-organização dos estudantes e núcleo Setorial	Educadoras Márcia, Josiane, Maricleia, Andreia e Clarice.

FONTE: Arquivo da Escola Itinerante Herdeiro do Saber II

Estes estudos ocorreram com a comunidade, em relação aos NS a opção foi pela realização de dois naquele momento sendo, Apoio ao Ensino/Embelezamento e Produção. A ocorrência era de uma vez por semana (nas quartas-feiras), envolvendo todos os educandos no período da tarde (das 16h e 45m às 17h e 30min). Foi consenso o envolvimento do setor de educação do acampamento nas atividades do NS Apoio ao Ensino/Embelezamento, de forma a garantir as suas atribuições e o envolvimento do setor de produção e saúde do acampamento nas atividades do NS de Produção da escola.

Outro momento de destaque foi a organização foi a eleições dos coordenadores dos NS, secretários e planejamentos das atividades a serem

realizadas, que já contavam com uma pré-proposta da coordenação pedagógica<sup>31</sup>, esta deveria a ser avaliada e modificada mediante os debates de cada NS, e apresentada nas reuniões da Comissão Executiva<sup>32</sup> da escola, prevendo uma assembléia de avaliação e encerramento das atividades para dezembro. Os educandos receberam a proposta com entusiasmo e disposição, firmando compromisso com as seguintes atividades.

Os quadros abaixo expressam o planejamento realizado coletivamente para os NS de Apoio ao Ensino/Embelezamento e Produção na escola.

Quadro 6 – Organização das atividades do NS Apoio ao ensino e embelezamento

<b>APOIO AO ENSINO E EMBELEZAMENTO</b>	
<b>AÇÕES</b>	<b>PERÍODO</b>
Organização da biblioteca, limpeza e catalogação dos livros	9 de agosto a 13 de setembro
Pintura da parede da escola	13 de setembro a 27 de setembro
Organização do almoxarifado	Outubro
Mural, cartazes, exposição de trabalhos e embelezamento das salas	Semanalmente
Canteiros de flores, plantio e manutenção	De agosto a dezembro
Limpeza do bosque	Mensalmente
Coleta de materiais de reciclagem e oficina de brinquedos	Coletar material até dia 11, que será a oficina

Fonte: Arquivo da Escola Itinerante Herdeiro do Saber II

Quadro 7 – Organização do NS Produção

<b>PRODUÇÃO</b>	
<b>AÇÕES</b>	<b>PERÍODO</b>
Preparação de canteiros	Agosto
Plantio	Agosto e setembro
Colheita	Outubro, novembro e dezembro
Limpeza da área de plantio de milho, feijão, mandioca, abóbora e batata-doce.	Agosto
Plantio da horta medicinal	Setembro
Continuidade da horta floresta	Segundo semestre
Caldas para o manejo orgânico	Outubro
Construção do banco de sementes	Segundo semestre

<sup>31</sup> Optou-se pela pré-proposta de modo que é a primeira experiência dos educandos de auto-organização e de gestão coletiva, assim como para propor atividades de seus planejamentos semestrais que se estendem as atividades dos NS. Para ver mais, registros ATA, 2017, El Herdeiros do saber.

<sup>32</sup> É composta pelos(as) coordenadores(as) dos Núcleos Setoriais, Coordenação pedagógica do Colégio, Direção, Educador(a) coordenador(a) do Coletivo dos(as) educadores(as), representantes da APMF, do Conselho Escolar, Setor de Educação do assentamento/acampamento. É a instância que analisa, propõe, avalia e reencaminha os planos de estudo de cada disciplina o setor e encaminha para a Assembleia Escolar as questões que lhe competem. Deverá se reunir quinzenalmente ou quantas vezes forem necessárias (PPP, 2013, p. 56).

Fonte: Arquivo da Escola Itinerante Herdeiro do Saber II

Deste modo buscou-se através dos resultados pinçados das passagens de tempo, quais as relações vividas, sofridas e resolvidas pelas crianças no tempo NS, e como isso deu origem a uma nova ordem de coisas, e a força da contradição movendo este processo, uma vez que os limites apontaram para a não participação, ter sido um espaço de discussões pouco produtivas a primeira vista e o não entendimento do NS como espaço educativo.

De acordo com THOMPSON (1981), a experiência é a matéria-prima da consciência, ou seja, as crianças não criam consciência e depois organizam os NS, elas organizam os NS e forjam a experiência capaz de formar as suas consciências. Para o autor (1981), a experiência surge espontaneamente na vida das pessoas, e se dá de maneira involuntária, mas é justamente esse o ponto de toque entre o ser, e o vir a ser, entre o ser social e a consciência social. A experiência é válida, e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor conhece suas estações, o marinheiro conhece seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia. Desta maneira, portanto, determinadas experiências permitirão alcançar determinados níveis de consciência, sempre mediadas pelas pressões vividas, sentidas, oportunizadas. Assim:

[...] ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1981. p. 16, grifos do autor).

Evidencia-se, assim, que a EI propicia espaços que possuem elementos indicativos de uma experiência modificada, por meio da mudança dos tempos educativos, da forma de gestão, da aproximação da escola com a realidade da vida, realidade esta que, assim como a escola, questiona as estruturas do capitalismo. Os desenlaces dos acontecimentos da EI diferem em vários aspectos da forma clássica, que se propõem às mudanças na educação, realizadas até a contemporaneidade. Mas isso não significa poder afirmar que este fato, realiza-se em sua totalidade de transformação para a emancipação dos educandos, que estes uma vez que passam a vivenciar esses espaços formam consciência para si e assumam as linhas políticas do MST.

Todavia, trabalha-se com a ideia proposta por Thompson de que experiência, consciência e classe, articulados em torno do fenômeno histórico de reconfiguração da educação para o educando em área de conquista e disputa pela reforma agrária, são produtos e constituintes desse fenômeno e possuem como determinação o fazer-se, como forma de como alcançá-la ou produzi-la como descreve THOMPSON:

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência quanto na consciência. Ressalto que é um fenômeno *histórico*. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas [...] Ademais, a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica. Como qualquer outra relação, é algo fluído que escapa à análise ao tentarmos imobilizá-la num dado momento e dissecar sua estrutura [...] A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. (THOMPSON, 2004. p. 09)

Portanto, quando a escola se põe em luta junto ao acampamento/assentamento, ela se faz classe, e abrem-se as possibilidades aos educandos/educandas de partir das experiências obtidas na escola para elevar a sua consciência de classe trabalhadora, possibilitado pela matriz da luta social, mas não só, contudo

A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe [...]. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma. (THOMPSON, 2004. p. 10)

Talvez a tarefa histórica desta escola esteja em pensar a prática pedagógica como experiência possível de formação de consciência de classe, e é neste sentido, que segue as discussões do setor de educação do MST, de como potencializar os elementos da realidade para formar os protagonistas de uma nova sociedade e também a tarefa que buscou-se cumprir neste texto, de interpretar a escola como possibilidade de intervenção qualificada na luta dos Sem Terras.

Orientados por esta necessidade, de romper com a lógica capitalista de competitividade e produtividade, a educação no MST tende a respeitar o desenvolvimento da aprendizagem. Buscando propor estratégias de resistência, causando interferência na “ordem capitalista” para que todos aprendam e se desenvolvam sobrepondo-se à individualidade e à classificação naturalizada pela sociedade, por meio da mudança na forma organizativa dos tempos escolares intencionando forjar nas crianças os sujeitos das capazes de construir outras relações e outras histórias.

A convicção sobre a necessidade de transformar a forma da escola é pressuposto da lógica dos complexos de estudo orientada pela teoria marxista do conhecimento e da produção da educação soviética que entendia que “conhecer em teoria e na prática são os principais ramos da produção socialista” (SHULGIN, 2015). A forma de organizar a escola de acordo com a realidade da luta de classe exige além de falar de agroecologia e MST, promover experiências que ligam as práticas educativas produzidas pelos trabalhadores a seus objetivos enquanto classe de caráter socialista sem desconsiderar os conhecimentos acumulados pela humanidade, porém de forma articulada a vida e comunidade dos educandos. Tarefa essa que não está presente nas discussões pedagógicas das universidades que formam os educadores, sendo tarefa portanto da formação contínua.

Esta constatação foi realizada pelo coletivo das E I e pautadas durante a elaboração dos cronogramas do programa de formação continuada Escola da Terra, objeto de interpretação do próximo capítulo deste trabalho.

### **3. OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA ITINERANTE**

Neste capítulo procurou-se abordar aspectos da formação de professores no Brasil, assim, como elemento do processo de formação continuada de professores participantes do Programa Escola da Terra. Procurou-se por meio do programa, analisar a desvinculação da ideia predominante sobre o meio rural como local de atraso e a projeção da Educação do Campo nas EI. Compreender como o Programa atua frente ao modelo de desenvolvimento do capitalismo agrário do país e se projeta na contra mão vinculando a Educação do Campo as matrizes da vida do camponês ligadas à discussão das técnicas de produção agroecológica do MST.

#### **3.1 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

É notório que a formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas no campo da educação. É uma preocupação que perpassa as reformas que vêm sendo propostas e implementadas na política educacional brasileira. Neste contexto, a formação continuada aparece associada aos processos de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ambiente escolar. A formação continuada ou em serviço é um direito e uma necessidade de todos os trabalhadores, incluindo-se aí o professor. Na verdade, é a forma, por excelência, de torná-los melhores profissionais, beneficiando toda a sociedade. Se pensarmos especificamente na educação do campo, maior se revela esta necessidade, pois no ensino superior (nas licenciaturas, de modo geral) raramente são estudadas temáticas do mundo rural, o que cria um fosso entre o que o professor aprende na graduação e a realidade em que ele atua<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Reflexões feitas no Projeto de Curso, Escola da Terra – Oferta 2016/2017, da Universidade Federal da Fronteira - Sul Laranjeiras do Sul – PR.

No entanto, também é notório a necessidade de uma política pública que garanta ao profissional de educação a sua contínua formação, valorizando estes profissionais, que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial acadêmica e as condições de trabalho, salários e carreira, conforme as demandas de pautas e lutas pela educação pública nos anos democráticos o Brasil.

A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (Dicionário da Educação, 2007 apud. FREITAS, 2007).

Deste modo, as condições de trabalho, salários e carreira dos profissionais da educação não são amparadas por nenhuma política que pense a superação deste descaso.

(...) não há política para seu enfrentamento e superação, em especial as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) quanto à implementação gradativa da escola integral, a diminuição do número de crianças por sala de aula no ensino fundamental, o cumprimento da relação adulto-criança nos espaços de educação infantil, a implementação do piso salarial nacional, a implantação gradativa da jornada única, com a concentração do professor em apenas uma escola, e jornada compatível com as responsabilidades e os desafios que a sociedade e as necessidades de formação humana lhe colocam. As diretrizes para a *carreira*, normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 1997 (Resolução CNE/CEB n. 03/97), tampouco conseguem ser materializadas nas políticas municipais e estaduais em planos de cargos e carreiras que poucos municípios possuem (FREITAS, p. 2007).

Tudo isso expressa a desvalorização do magistério como profissão, como projeto de vida e futuro de pessoas, impossibilitando o magistério como viabilização ou perspectiva de carreira, inviabilizando ao educador estruturar-se. Este quadro remete a falta de compromisso com o ser social, com as reais necessidades educativas do povo e tem projetado a má qualidade das escolas públicas. O processo educativo é contínuo, portanto, demandam investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, com qualidade elevada, com valorização, e que levem em conta a realidade da estrutura e comunidade escolar, em toda a educação básica, além de repensar as condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento adequada, a fim de constitui e fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o

desempenho escolar dos estudantes de rede básica de educação que compõem suas turmas.

Segundo Sapelli (2013, p. 166),

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 apenas os educadores dos anos iniciais, militantes que estão acampados junto ao acampamento.

A coordenação do Coletivo Estadual de Educação do MST também organiza, em parceria com universidades, com a SEED e instituições parceiras, alguns encontros regionais e estaduais. Nesses encontros, de acordo com Sapelli (2013) há dois enfoques, questões relacionadas especificamente à luta, à militância, e a outra, relacionada mais especificamente ao processo educativo escolar. No primeiro enfoque são discutidos temas relacionados à estrutura fundiária, à análise da conjuntura político-social, à situação social, nos processos da luta de classes, à forma de produção da vida no campo e outros. No segundo, o enfoque se articula na formação, nas discussões relacionadas à proposta pedagógica das Escolas Itinerantes, ou seja, à busca do entendimento dos elementos que compõem a proposta dos Ciclos de Formação Humana, e também encaminhamentos teórico-práticos que são definidos a partir das dificuldades e potencialidades encontradas no trabalho pedagógico em cada escola. Também são garantidos espaços para a realização de oficinas que trabalham conteúdos das diferentes áreas, são feitos exercícios de planejamento coletivo, buscando confrontar e analisar diferentes formas de fazê-lo, procurando melhorá-lo a cada oportunidade.

Desta forma, as formações política e pedagógica não se separam em nenhum momento, são entendidas como momentos distintos, mas que se inter-relacionam, e que nos encontros há um processo permanente de avaliação da proposta pedagógica.

Ainda segundo Sapelli (2013), 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. No entanto, o MST sempre tem garantido recursos para financiamento para que possa ocorrer a formação continuada. Assim as estruturas de alojamento, alimentação e assessorias



dos participantes são os barracos dos acampamentos onde os encontros foram realizados, a alimentação é garantida coletivamente e os formadores são professores que se identificam com a proposta educativa e fazem o trabalho de forma voluntária.

É necessário reconhecer, que mesmo com muito esforço as formações continuadas acabam não tendo o alcance que deveriam, uma vez que a continuidade dos processos de formação deveriam levar a um aprofundamento metodológico pedagógico. No entanto, a rotatividade muito grande dos educadores e a precariedade das estruturas limitam esse alcance formativo. Sapelli (2013, p 166) nos a firma que “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”, que contou com parte do financiamento assumido pelo governo, depois de muita pressão em relação ao controle do conteúdo do encontro, foi possível mesclar e chegar a um consenso sobre a programação do encontro, mas não sem tensão dos organizadores e dos financiadores.

Apesar desse esforço de formação continuada em promover a melhoria das condições da aprendizagem e da permanência dos educandos do campo em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas fortalecendo na escola a concepção do campo como espaço de vivência social e cultural, percebe-se que são poucos avanços nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Como já citado os motivos gira entorno rotatividade dos educadores, devido a opção de contratação feita pela SEED, o que inviabiliza a continuidade e o aprofundamento na compreensão das questões teórico-práticas da proposta das escolas. Outro elemento forte é a precariedade na formação inicial de muitos educadores, principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, que impede o aprofundamento teórico-metodológico pela falta de domínio de conteúdos. E também, aparece como um elemento forte a falta das condições materiais para o trabalho docente, pois o Estado embora assuma a escola, como pública, embora vinculada a uma Escola Base não tem fornecido as condições mínimas de trabalho, ficando isto sob responsabilidade do coletivo de educadores de cada espaço e das comunidades, que nem sempre dispõem dos meios necessários

para suprir estas necessidades. Assim estão expressos parte dos desafios destes educadores, que em muitos casos além de estarem em lutas pela reforma agrária precisam assumir a luta pela educação não apenas como carreira, mas como forma de enfrentamento da negação do direito à educação.

Segundo dados da pesquisa de SAPELLI (2013), para custear as despesas das Escolas Itinerantes com a demanda de pessoal, são realizados convênios entre o governo do Paraná e a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP), que é pessoa jurídica de direito privado, vinculada ao MST no estado. 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. Já no termo de colaboração nº 201700404 foram realizados cortes orçamentários, o que não tirou os avanços antes obtidos e reduziu o número de contratação frente às demandas<sup>34</sup>.

A pesquisadora destaca que, além desse convênio, o governo do estado do Paraná deveria comprar e repassar as escolas materiais tais como livros, materiais para cozinha, folhas de madeirite e folha de amianto (materiais usados para a construção das salas de aulas) eletrodomésticos, móveis, caixa d'água, TV, DVD, estes materiais não representariam um alto custo a secretaria, pois a estrutura da escola é simples e provisória não onerando 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, dentre as muitas justificativas está a legalidade da ocupação das áreas onde estão situadas as escolas, argumento fácil de derrubar se analisar as situações das escolas em áreas de assentamentos, ou, em outras pequenas comunidades camponesas.

Assim, diante da negação do processo de formação continuada e da precariedade das escolas públicas situadas nas áreas de Reforma Agrária, o coletivo que acompanha estas escolas vem buscando as alternativas possíveis de fazer uma educação de qualidade, o Programa Escola da Terra tem se apresentado

---

<sup>34</sup> Arquivos da Secretaria de Educação do MST-PR.

como uma possibilidade, embora não consiga atingir as questões de infra estrutura e de financiamento, tem possibilitado pensar a organização pedagógica, formas de organização e reivindicação de direitos e luta por garantia de escola pública nos locais onde vivem os sujeitos, também busca dar suporte as escolas localizadas no campo, historicamente esquecidas pelas políticas públicas.

No próximo item buscou-se adentrar pelo programa no sentido de interpretar suas potencialidades e limites para estruturação e consolidação da proposta pedagógica das EI do Paraná e sobretudo a incidência na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, localizada em Rio Bonito do Iguaçu –PR.

### 3.2. ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS ITINERANTES: PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

O programa Escola da Terra é uma das experiências de protagonismo do movimento da Educação do Campo com o objetivo de realizar a formação continuada de professores e professoras das escolas multisseriadas localizadas nas pequenas comunidades rurais e quilombolas, sendo, atualmente executado em 14 estados brasileiros: Alagoas, Amazônia, Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Santa Catarina, Sergipe, Rio Grande do Norte e Rio Grande do sul (HAMMEL, 2016).

As escolas do campo brasileiras, como já trabalhado neste texto, encontram-se muitos limites expressos na precarização dos seus prédios, nas longas distâncias percorridas pelos educando e educadores para acessar a escola, na má qualidade do transporte escolar, no fechamento e nucleação das escolas, enfim são muitas e distintas as questões que caracterizam os desafios destas escolas, pautadas por um modelo de educação que nem sempre respondem as suas necessidades. Este quadro demonstra o descaso com o sujeito campesino, portador do direito à educação de qualidade.

O Escola da Terra a partir da definição expressa em seu manual (pode ser acessado no site( [http://pronacampo.mec.gov.br/pdf/manual\\_escola\\_terra.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/pdf/manual_escola_terra.pdf)), tem por objetivo promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas, assim como oferecer recursos didáticos e

pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

De acordo com Hammel, o programa escola da Escola da Terra aponta:

[...] As escolas rurais vivenciam um conjunto de possibilidades construídas por educadores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram essa realidade. (HAMMEL. 2016. p. 12)

Para a autora o Programa Escola da Terra no estado do Paraná foi uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), a Universidade Federal da Fronteira Sul-campus Laranjeiras do Sul (UFFS), a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná-campus de Guarapuava (UNICENTRO), e três polos de atuação (a prefeitura de Candido de Abreu, Prudentópolis e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra). Esse projeto vem em prol do desenvolvimento do campo, atuando na formação de profissionais da educação que trabalham com essa realidade, e está instituído no MEC/SECADI pela Portaria n. 579, de 2 de julho de 2013, para dar concretude ao Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e ao Decreto da Educação do Campo (Decreto n. 7.352/10)<sup>35</sup>. Embora não dê abrangência estadual, vê-se neste a necessidade de pensarmos a formação de educadores do campo, sabido que 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural (INEP, 2016).

Como mais uma maneira de fortalecimento da educação do campo, o programa abrange as experiências das escolas itinerantes que são responsáveis pela formação dos trabalhadores do campo, muitas vezes excluídos pelos programas de formação continuada. Estes sujeitos como já demonstrado ao longo do texto, estão em luta por escolas organizadas e pensadas a partir de suas necessidades e particularidades, pautam uma escola pensada pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Caldart alerta para o processo formativo elencados nestas vivências,

O ser humano se forma marcado especialmente pelas vivências que produzem e reproduzem sua existência. Intencionalizar sua educação é, sobretudo, torná-lo consciente e influir no formato das relações sociais em que se inserem. E as relações sociais se estabelecem sobre uma base material e, por sua vez, se tornam materialidade e conteúdo de formação em determinada direção. Nessa concepção, pois, forma e conteúdo se imbricam necessariamente. (CALDART, 2013. P. 124)

---

<sup>35</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus de Laranjeiras do Sul, ESCOLA DA TERRA, PROJETO DE CURSO – Oferta 2016/2017

Assim, configurando o perfil da UFFS de se propor a pensar o desenvolvimento regional, o Programa Escola da Terra é mola propulsora da estratégia de formação continuada de professores que trabalham nas escolas regionais. Embora o Programa, em sua proposta, objetivava pela formação em todo o Paraná os cortes orçamentários de 90 % do seu custo o limitaram a algumas regiões, tais como expressa na fala de sua coordenadora,

Assim, considerando as condições existentes e a divisão de responsabilidades entre os parceiros (SECADI, UFFS, UNICENTRO, SEED/PR, prefeituras e MST), para organizar essa primeira fase do Programa definiu-se pela constituição de três polos: o polo de Rio Bonito do Iguazu (escolas Itinerantes) o Polo de Cândido de Abreu e Polo de Prudentópolis. (HAMMEL, 2016. p. 35)

Organizado conforme Resolução nº 579/2013, o curso de formação dos educadores da rede básica no Programa Escola da Terra assume as seguintes características.

[...] foi organizado em Tempo Universidade e Tempo Comunidade. O Tempo Universidade foi organizado de forma presencial com aulas, oficinas, seminários ministrado por professores/formadores vinculados a três universidades, a UFFS, a UNICENTRO e a UFPR-Setor Litoral (BRASIL, 2013a). Já o tempo Comunidade, voltou-se para as tarefas orientadas o sentido de qualificar a ação docente nas escolas de origem dos cursistas, o que permitiu realizar a interlocução com a realidade local, identificar elementos que contribui para a relação entre a prática docente e a vivência comunitária. Foram destinadas 120 (cento e vinte) horas para o tempo Universidade e 80 (oitenta) horas para o Tempo Comunidade, cabendo ao formador fazer a interlocução entre estes dois tempos educativos (HAMMEL, 2016. p. 36)

Na contramão metodológica de muitas políticas públicas educacionais, o Programa tenciona para mudança na forma escolar, nos tempos educativos e nas estrutura pedagógica do currículo, considera outros elementos como a realidade e as condições materiais de aprendizagem dos sujeitos, discute os conteúdos

escolares, o livro didático<sup>36</sup> necessário as escolas do campo, a identidade escolar e a organização do trabalho pedagógico em série, multisseriada e/ou por ciclo.

Busca compreende como estão postas o reconhecimento da infância, a adolescência, a juventude e os adultos estudantes desta escola, se simplesmente se encaixa o “aluno” na estrutura educacional brasileira, ou se supera na condição de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem e desenvolvimento, como desde a sala de aula se defronta e se questiona a lógica da sociedade capitalista hierárquica.

Dentre os debates estabelecidos no interior do programa buscou-se orientar para a necessidade da escola no processo de desenvolvimento humano, da importância do conhecimento sistematizado na construção de uma nova base societária, inclusive debatendo o modelo produtivo para o campo, o resgate de valores renegados pelo capitalismo, tais como a solidariedade, compromisso, coletivo e respeito a natureza e ao meio ambiente, é neste contraponto que se estrutura a proposta educativa das Escolas Itinerantes, quando propõem pensar a vida como base da forma escolar, como expresso no Plano de Estudos destas escolas,

Coerente com nossa concepção de educação, o espaço de aprendizagem e formação nas escolas itinerantes é a vida. Nem poderia deixar de ser diferente, seja pelas condições que são impostas a seus habitantes, seja porque, por princípio, as escolas itinerantes realizam uma interface intensa com a vida circundante da escola, a qual entende como repleta de possibilidades formativas – mas não só formativas. Há responsabilidades sociais às quais a escola tem que se vincular em uma situação adversa e de luta na qual está inserida. Há trabalho socialmente necessário a ser feito e apoiado. Esta cumplicidade entre a escola e a vida é a base da nova forma escolar das escolas itinerantes, inserida em um processo de luta pela transformação social. (UNIOESTE, 2013. p. 25)

Diante deste debate e da estrutura curricular definida pelo Estado não pode apresentar como a expressão sistematizada dos conhecimentos socialmente

---

<sup>36</sup> De acordo com a Resolução nº 40/2011, cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) elaborar os editais de convocação, avaliação e seleção dos livros. E a partir de 2013, os estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental das escolas públicas da área rural, seriadas e multisseriadas, receberão livros didáticos específicos. As obras serão selecionadas dentro do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). As obras do PNLD Campo compreendem a alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, integradas em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento. Para saber mais, acesse o site [www.PNLDCampo.com](http://www.PNLDCampo.com)

acumulados pela humanidade, mas, sim, como síntese dos interesses da estrutura da sociedade capitalista. Assim, quando os Sem Terra proclamam, em seus gritos de ordens “*ocupemos o latifúndio do conhecimento*”, que se encontra na “*grade curricular*”, que prende os conteúdos e, aprisionados, são validados como conhecimento, e que por muitas vezes, por perderem a centralidade da vida dos sujeitos envolvidos, desvalorizam muitos conhecimentos, como os acumulados pelos movimentos sociais, quilombos, indígenas, agricultores e outros tantos, estão fazendo a luta por outra escola, por conhecimentos relegados no capitalismo. Lopes, coloca esta problemática quando trata da política curricular,

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e, como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (Lopes, 1999). Ao mesmo tempo, são estabelecidos princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foram selecionados, uma distribuição frequentemente desigual. (LOPES, 2004)

Se existe seleção curricular deve ser direito dos trabalhadores do campo, lutar por conhecimentos que contribuam no desenvolvimento de suas potencialidades humanas, também precisa ser garantida as condições econômicas para manutenção destes sujeitos nas escolas. Os dados do governo federal<sup>37</sup> apontam que evadiram-se da escola 12,7% e 12,1% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª ano do ensino médio, respectivamente, antes de concluírem o 3ª ano. De acordo com essa mesma análise, o 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,7%., esses altos índices não são resultados das opção do sujeito, são antes de tudo as condições socioeconômicas da materialidade do jovem, de ter de ir atrás de seu sustento, onde a escola não é necessariamente sua primeira opção.

O programa Escola da Terra, além de dialogar com a base curricular, pautada nas necessidades do desenvolvimento humano em seus diferentes ciclos humanos,

---

<sup>37</sup> INAD. 2016

coloca no debate as condições sócio-ecônomicas para o desenvolvimento destes sujeitos, compreendendo que um é condição para o outro.

Nascido a partir da reconfiguração da Escola Ativa<sup>38</sup>, incorporando os debates da Educação do Campo, a partir de seus marcos legais, especialmente da diretrizes de 2002, assumindo maior compromisso com a formação das escolas localizadas no campo e pautada por demandas de movimentos camponeses, assume como fundamentação o vínculo com a realidade e o conhecimento escolar, conforme sistematização de Ribeiro apud Hammel,

Assim, os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos afirmados pela Educação do Campo, e assumidos na ação governamental Escola da Terra em contraponto a Escola Ativa, coloca-se na perspectiva de formação do sujeito, como ator social, vinculado a uma realidade social e à educação como articulação central da cultura e do desenvolvimento humano nas comunidades. (RIBEIRO, 2013 apud. HAMMEL, 2016)

Deste modo, as escolas hão de assumir o compromisso de entender a vida e dela desenvolver a matrizes formativas dos sujeitos, comungando com o projeto de classe, os objetivos formativos e a concepção de educação do MST, entender o compromisso e desafio de trabalhar para que as escolas a ele vinculadas também realizem um projeto educativo nessa direção. Isso nos exige pensar em uma escola que assume como matriz formativa no seu processo educativo o vínculo entre escola e vida, materializado pelo trabalho pedagógico específico com as diferentes matrizes formadoras: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, tendo por base a realidade atual, que deve ser objeto de estudo da escola por meio do inventário, adequando níveis de complexidade crescente ao desenvolvimento intelectual das diferentes idades (UNIOESTE, 2013).

Pensar uma proposta de formação continuada que responda a estes desafios se coloca no âmbito de um protagonismo frente ao que se colocam na atualidade, é projetar para uma escola a ser construída com outro viés educacional. Embora sendo um programa que atenda a diversidade de sujeitos presentes no campo, a análise se volta neste momento para as escolas localizadas em área de Reforma Agrária, neste item de forma mais geral, tendo como recorte o Polo das Escolas

---

<sup>38</sup> Ao analisar o Programa Escola Ativa, Marlene Ribeiro (2013) demonstra como esta proposta se distancia da educação do campo, sobretudo ao incorporar os princípios escola novista, em consonância com a perspectiva do construtivismo e com a flexibilização, autonomia e descentralização, prevista na Lei nº9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). (HAMMEL, 2016)



Itinerantes, tendo como espaço de encontros os municípios de Quedas do Iguaçu e Rio Bonito do Iguaçu, na região centro sul do Paraná, o que exigiu o deslocamento dos demais educadores para estes espaços.

Nas considerações a cerca do programa procurou-se trazer presente na interpretação os elementos dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos, localizados na experiência e na formação da consciência dos sujeitos coletivos da Escola Itinerante Herdeiros do Saber, localizada em Rio Bonito do Iguaçu - PR.

### 3.3. PERCEPÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESCOLA DA TERRA 2017

O Programa Escola da Terra, conforme analisado anteriormente é uma ação constante do Eixo nº 1 do PRONACAMPO, e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. Ele se propõe ao atendimento às escolas do campo e escolas localizadas em comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural, dispondo de apoio às escolas do campo com turmas compostas por estudantes de variadas idades e diferentes níveis de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental (Multisseriadas) e em escolas de comunidades quilombolas (Manual Escola da Terra, 2016-2017).

É objetivo do Programa promover a melhoria das condições da aprendizagem e da permanência dos educandos do campo em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por educandos de variadas idades, e em escolas itinerantes, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (Manual Escola da Terra, 2016-2017).

Pretendendo atingir o público dos professores de escolas multisseriadas, itinerantes e outras escolas situadas em área rural, o curso prevê uma carga horária total de 200 horas, sendo 120 horas para o tempo universidade (TU) e 80 horas para o tempo comunidade (TC). A formação do tempo universidade (120h) foi realizada em três momentos/módulos de uma semana (40 h) cada, organizados na forma de palestras, grupos de estudos e trabalho, plenárias de debate e, principalmente, oficinas.

Conforme aponta o Projeto de Curso Escola da Terra - Oferta 2016/2017 (s/n), a estrutura curricular da proposta está pautada em três módulos de trabalho, compostos por três grandes eixos sendo o 1º eixo Educação do Campo: sujeitos e escola, com carga de 44h. Dentro desta está previsto estudos sobre a Educação do Campo, suas especificidades, história, princípios e políticas públicas. Reflexões a respeito de propostas curriculares voltadas às escolas do campo. Este eixo está subdividido nos seguintes temas, Educação do Campo e Movimentos Sociais: concepções, princípios, história (12h); Sujeitos do Campo: diversidade (8h); A escola do campo: organização curricular e interdisciplinaridade (16h); e Mídia – Educação do Campo (8h).

O eixo 2 trata das práticas educativas: saberes e fazeres do campo I, com duração de 40h, propondo contribuições das áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia na configuração de práticas pedagógicas vinculadas aos princípios da Educação do Campo, desenvolve os seguintes componentes curriculares: Letramento e Alfabetização (24h); e História e Geografia (16h)

O eixo 3 refere-se às práticas educativas: saberes e fazeres do campo II, com 36h discute as contribuições das áreas da Matemática e Ciências da Natureza na configuração de práticas pedagógicas vinculadas aos princípios da Educação do Campo, trabalhando com os seguintes componentes curriculares: Alfabetização Matemática (20h); e Ciências da Natureza (16h), também está prevista nesta distribuição de carga horário o debate sobre agroecologia e cooperação na escola.

Ainda está prevista que a Formação Escola da Terra se fará organizada em três módulos/encontros de 40 horas cada, totalizando 120 horas no Tempo Universidade. Cada módulo abordará um eixo de trabalho, e estes estão organizados a partir de componentes curriculares, conforme descrição acima. As atividades do programa pressupõem a metodologia da alternância, como garantia de participação dos educadores. Assim, os períodos de formação estão organizados em “momentos” pedagógicos que interagem chamados de “tempo universidade”, realizados com os formadores das universidades, que trabalham os cursos, as oficinas, são ligados as universidades parceiras e o “tempo comunidade/Escola”, que envolve a formação em serviço, acompanhada pelos tutores, com atividades

orientadas a partir do TU e que devem ser realizadas nas escolas e comunidades. Para que essa articulação seja possível é imprescindível o uso de ferramentas, tais como a comunicação entre os diferentes tempos e espaços de formação.

A atividade do Tempo Comunidade compreende a comunicação on-line de todos os participantes da formação: professores cursistas, professores formadores e coordenador estadual. Tal comunicação, bem como a realização e postagem de tarefas e atividades compreendidas no Tempo Escola-Comunidade se sustentou e foi fortalecida por uma rede social em meio digital, conectada à Internet. A avaliação do processo de formação foi contínua e considerou a participação dos professores cursistas nos momentos presenciais da formação, bem como na realização das atividades do Tempo Comunidade, acompanhadas pela equipe de tutores no tempo escola e comunidade. O curso ainda previu a produção de material didático a ser elaborado pela equipe de docentes do curso e pelos cursistas. Para entender melhor estes tempos e a conexão entre eles durante a formação, descreveu-se cada um de forma individual, sem desconsiderar as conexões entre eles, neste sentido será descrito como ocorreu e interpretada a luz da necessidade da escola.

### **3.3.1 Tempo Universidade<sup>39</sup> (TU)**

O tempo universidade do segundo semestre ocorreu no julho, após um tempo comunidade de aproximadamente quatro meses, uma das tarefas assumidas pelos cursistas foi pensar a prática pedagógica das escolas, levantar elementos para cartografia social e realizar as atividades da cooperação e agroecologia, assim, no dia 24 de julho 2017 iniciou-se, no período noturno os trabalhos do Encontro de Formação da Escola da Terra do segundo semestre. O objetivo era darmos novos passos na promoção de melhoria das condições da aprendizagem e da permanência dos educandos do campo em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por educandos de variadas idades, e em Escolas Itinerantes, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Encontro de formação do Programa Escola da Terra: das educadoras e educadores das Escolas Itinerantes MST/PR – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – CEAGRO – 24 à 28 de julho de 2017.

<sup>40</sup> Proposta metodológica Escola da Terra, 2017.

As atividades realizadas contaram com assessorias da UFFS Laranjeiras do Sul, da UNICENTRO<sup>41</sup>, do Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO), e educadores vinculados ao coletivo das E I. Os professores Dr Pedro Ivan Christoffoli (UFFS) e Me. Elemar Cezimbra (UFFS) trabalharam com aspectos da cooperação na escola e análise da conjuntura respectivamente. A professora dr. Marlene Sapelli (UNICENTRO), Me. Simone(UNICENTRO), e Dr. Marcos Gehrke (UNICENTRO), trabalharam nesta ordem o planejamento de ensino, a especificidade da educação infantil e o legado de Paulo Freire, a professora Thaile Lopes (CEAGRO) trabalhou elementos da agroecologia, tivemos também a participação dos membros da coordenações das EI prof. Érika Nascimento, prof. Denice de Campos e prof. Jones Fernando, da coordenação do setor de Educação MST-PR, prof. Me. Valter Leite de Jesus, prof. Maria Izabel Grein, também da Escola Itinerante e do MST as professoras Niriane Leite, Natieli Celestino e demais docentes listados na tabela da programação trazida na sequência deste texto.

O quadro abaixo traz a programação da etapa de julho do Programa Escola da Terra no polo das EI, vale lembrar que esta foi uma das três etapas, a primeira ocorreu em março de 2017 e outra prevista para outubro do mesmo ano.

Quadro 8 – Programação da Formação Continuada – Escola da Terra

<b>Formação de educadores e Educadoras das Escolas Itinerantes MST PR – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 24 à 28 de junho de 2017 – CEAGRO</b>			
<b>Dia</b>	<b>Manhã (8hr às 12hr)</b>	<b>Tarde (13h45min às 18)</b>	<b>Noite (19h30min às 22h)</b>
<b>24/07/2017</b>	<b>Viagem</b>	<b>Chegada e organização</b>	<b>Mística de Abertura EI Caminhos do Saber e CEC 1º de setembro Mesa de abertura</b>  <b>SOCIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E DO PLANEJAMENTO 2017 DA JORNADA CULTURAL NACIONAL ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: UM DIREITO DE TODOS E TODAS</b>

<sup>41</sup> UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTROOESTE DO PARANÁ, localizada em Guarapuava.

25/07/2017	<p><b>Mística e coordenação do dia El Valmir Motta de Oliveira e El Carlos Marighella.</b> Planejamento de Ensino e o Vínculo com a realidade (Marlene Sapelli)</p>	<p><b>Organização do trabalho pedagógico</b> 1- Processo de avaliação: registro e conselho de classe participativo (Erika Nascimento) 2- Gestão escolar e Núcleo Setorial: Trabalho, organicidade, auto-organização dos estudantes e a relação com o conhecimento (Valter de Jesus Leite). 3- Inventário da realidade na relação da comunidade (Miriane Leite e Natieli Celestino)</p>	Análise de Conjuntura (Elemar Cezimbra)
26/07/2017	<p><b>Mística e coordenação do dia El Vagner Lopes I e II</b> Concepção e práticas de cooperação e agroecologia na escola e comunidade. Núcleo de Estudo em Cooperação (NECOOP)</p>	Concepção e práticas de cooperação e agroecologia na escola e comunidade. Núcleo de Estudo em Cooperação (NECOOP)	<b>ATIVIDADE CULTURAL</b>
27/07/2017	<p><b>Mística e coordenação do dia El Herdeiros da Luta de Porecatu e El Semeando Saber</b> <b>Oficinas:</b> - Alfabetização (Jones Fernando). - Linguagem: Produção de escrita, leitura e oralidade (Márcio) - Educação Infantil: o lúdico na infância, importância do brinquedo no desenvolvimento (Simone) - Matemática (Vitor) - Ciências humanas (Isabel) - Arte e expressão Cultural (Jaqueline e Sonaimar)</p>	<p><b>Lançamento – Escrevedores da liberdade III (Marcos Gehrke)</b> <b>Oficinas:</b> - Alfabetização (Jones Fernando). - Linguagem: Produção de escrita, leitura e oralidade (Marcio) - Educação Infantil: o lúdico na infância, importância do brinquedo no desenvolvimento (Simone) - Matemática (Vitor) - Ciências humanas (Isabel) - Arte e expressão Cultural (Jaqueline e Sonaimar)</p>	<b>LEGADO DE PAULO FREIRE, CÍRCULOS DE LEITURA (MARCOS GEHRKE)</b>
28/07/2017	<p><b>Mística e coordenação do dia El Zumbi dos Palmares, CEC Maria Aparecida Rosignol Franciosi e El Paulo Freire</b> Gênero e sexualidade na escola (Jeizi, Izabel e Erika)</p>	<p>Planejamento e encaminhamentos para o segundo semestre (Denice de Campos e Jones Fernando) <b>Mística de Enceramento El Herdeiros do Saber I, II, III e IV.</b></p>	<b>Retorno</b>

FONTE: Arquivo do Setor de Educação, 2017

Mediante a programação aqui apresentada elencou-se 4 eixos formativos que constituiriam-se em referenciais para análise da chegar-se a elencar as

incidências do programa no chão da escola. O primeiro se refere aos debates de questões que vêm sendo estudadas dentro da organização do MST, tais como as temáticas de cooperação, da Jornada Cultural Nacional Alimentação Saudável: um direito de todos E todas, as práticas de produção agroecológica, assim como o desafio do debate de Gênero e sexualidade nas escolas do campo na construção de novas relações sociais. O segundo eixo refere-se aos elementos formativos da proposta de educação da EI, com os aprofundamentos nas discussões sobre planejamento de ensino e o vínculo com a realidade, da organização do trabalho pedagógico processo de avaliação: registro e conselho de classe participativo, da gestão escolar e núcleo setorial, envolvimento do trabalho socialmente necessário, organicidade, auto-organização dos estudantes e as relações com o conhecimento, bem como a construção coletiva e contínua do inventário da realidade na relação escola e comunidade. O terceiro eixo se estrutura nos espaços de aprofundamento das percepções em torno de algumas disciplinas e objetivos curriculares, materializados nas oficinas de alfabetização/linguagem: produção de escrita, leitura e oralidade; Educação infantil: o lúdico na infância, importância do brincar no desenvolvimento; Matemática; Ciências humanas e a produção da cartografia social; Arte e expressão cultural. O quarto Eixo com a reflexão sobre a conjuntura da luta, e as projeções e desafios colocados para a classe trabalhadora e dentro deste eixo ainda a análise dos espaços artístico cultural, das místicas<sup>42</sup> como projeção daquilo que ainda esta no horizonte das conquistas.

A formação mais ampla ficou dentro deste recorte com apontamentos apenas, frente a nova conjuntura do país e a política pública para educação, não são elencadas aqui questões referentes as proposições da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nem as discussões entorno do enfretamento Reforma do Ensino Médio., porém estas preocupações estão no rol do debate mais amplo, que por hora não discutiu-se neste texto. Também se considerou a necessidade da retomado do debate sobre o Projeto Popular de Desenvolvimento nacional, conforme apontado nos primeiros cadernos da coleção por uma educação básica no campo esses

---

<sup>42</sup> A mística deve ser entendida como sendo o conjunto de motivações que sentimos no dia-a-dia, no trabalho organizativo, que impulsiona nossa luta para a frente. Ela é responsável por reduzir a distância entre o presente e o futuro, fazendo-nos viver antecipadamente os objetivos que definimos e queremos alcançar ( mais ver. MST - A Questão da Mística no MST. São Paulo, abril de 1991).

debates, embora não aprofundados no trabalho se colocam na ordem do dia como enfrentamento as atuais políticas liberais deste governo (2016-2018).

Retomando proposta acima e adentrando nas atividades realizadas neste período, o primeiro eixo desenvolveu a socialização das atividades realizada com a temática da Jornada Cultural da Alimentação saudável: direito de todos e todas e comida saudável é aquela sem veneno nas escolas. As escolas apresentaram os planos e atividades desenvolvidas nos ciclos, destaca-se aqui as visita em uma propriedade de produção familiar, os tempos de leitura, a produção de cartazes com denúncia de alimentos com agrotóxico, poemas com o tema da jornada cultural, a construção da hortas, produção de canteiro, construção de horto com ervas medicinais, plantio de mudas de árvores frutíferas nas agroflorestas, mudas doadas pelas famílias, coleta de grãos produzidos no acampamento e coleta de frutas. As atividades tiveram sempre como preocupação o envolvimento coletivo e a busca, nas práticas das explicações dos conteúdos. Destaca-se aqui a intensidade das atividades desenvolvidas, a relação entre o trabalho socialmente necessário e a prática escolar, bem como a relevância da temática para a responsabilidade com a vida humana e com o cuidado com a natureza que precisa ser assumida coletivamente, sobretudo pelas futuras gerações que estão hoje nestas escolas, percebeu-se enfim, que nestas escolas este trabalho ganha um sentido maior que um projeto pontual, mas se torna prática a ser levadas para as famílias e comunidade, que passam a considerar elementos em suas práticas cotidianas.

Para os debates em torno da concepção e da prática de cooperação e agroecologia na escola e na comunidade, as escolas foram divididas em dois grupos de trabalho, que se revezaram nos turnos das atividades. A atividade se iniciou com o tempo para apresentações dos trabalhos desenvolvidos na escola e comunidade durante o TC com a temática da Agroecologia e cooperação orientados no tempo universidade do 1º semestre, um elemento forte foi que poucas escolas conseguiram apresentar a tarefa, desta forma os relatos ficaram entorno das atividades desenvolvidas junto com as práticas da jornada cultural de alimentação saudável, com destaque para o projeto da agrofloresta e as atividades de produção de alimentos agroecológicos nas hortas das escolas.

Os debates sobre trabalho coletivo partiram do entendimento que este se coloca na contramão dos processos de trabalhos de exploração, onde o sujeito não autodetermina sua posição, nem se apropria da riqueza que ele produziu. A partir deste entendimento foram propostas como perguntas reflexivas: o que nossas escolas faz para romper com esse modelo? Como nos colocamos frente a propostas de transformação do local onde fazemos parte? São indagações que devem estar presentes no consciente do educador das Escolas Itinerantes ao fazerem seus planejamentos, buscando nas relações de trabalho realizadas nas EI o seu princípio<sup>43</sup> educativo. Neste sentido cabe a reflexão de Frigotto e Ciavatta sobre o trabalho e a relação com o desenvolvimento humano,

[...] trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante da constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo o ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de sua ação, sua atividade física mental, seu trabalho, seus meios de vida (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012, p. 749).

Na escola proposta e possível na sociedade capitalista atual, uma das contrariedades é a separação entre teoria e prática, ou ainda, parte-se da teoria para a prática considerando esse movimento estático. Defende-se o conhecimento prático dos educandos por meio do trabalho, entendido que a prática é transferida para a teoria, entendendo isto como o movimento da dialética. Os estudos entorno da cooperação possibilitaram um avanço nesta compreensão ao abordar que esta separação não existe no aspecto da concretude da vida humana, pois a dialética esta justamente na conexão entre teoria e prática, como já abordado neste trabalho a partir das considerações de Vasquez. Neste sentido cabe destacar que este entendimento implica em conceber a educação vai além da escola, embora sendo ela um locus importante, mas a construção coletiva da cooperação e da solidariedade envolve construção de práticas e teorias comuns de superação da lógica excludente do sistema capitalista a qual a escola inserida, possibilitando ações nos processos de educação para a transformação desta lógica.

Outro ponto de formação abordado na semana foi as reflexões sobre a violência e preconceito de gênero que perpassam as escolas localizadas nas áreas

---

<sup>43</sup> Princípios são leis ou fundamentos, gerais de uma determinada racionalidade, princípios dos quais derivam leis ou questões mais específicas (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012).



de Reforma Agrária e nas demais públicas e privadas espalhadas no país. Tem sido preocupação das E I em seu processo de formação buscar ações para rompermos com a normatização e dominação dos corpos, com a erotização infantil e outras questões que acabam por constituir tabus na atualidade. As questões que perpassaram a formação, nesta etapa foram: O que sabemos sobre gênero? O que sabemos sobre sexualidade? Como trabalhamos estas questões na escola desde a primeira infância? As exposições foram tímidas sendo possível sistematizar elementos como: na atualidade o corpo é pensado dentro das relações capitalistas, ou seja, domesticado a partir dos interesses do mercado, portanto existe modelo padrão de corpo, um padrão social de comportamento, de imagem, e a construção de um imaginário e de uma aceitação social, isto tem aprisionados corpos e mentes afim de um padrão ideal, que só existe enquanto construção para o capita, pois a realidade apresenta diferentes cores, formas e estilos dos corpos humanos. Assim o MST tem assumido a necessidade expressa no lema “ocupemos nosso corpo e que nada nos defina a não ser nós mesmos”.

Durante os dias de formação buscou-se discutir o patriarcado como produto da propriedade privada, a fim de garantir a ordem social vigente, onde o corpos são também propriedade, garantida pela hierarquia familiar. Neste sentido a ideia de família, originalmente definida como escravos domésticos, tem a função de manter o controle sobre os corpos sobretudo, da mulher e das crianças.

O curso trabalhou com identidade de gênero e o processo de se auto-identificar frente ao sexo (masculino e feminino), independente do sexo biológico. A sexualidade foi trabalhada como orientação do desejo afetivo e abrange relações muito mais amplas que relações sexuais, tais como: de afetividade, de relações de amizades, de companheirismo e outras relações.

A diversidade sexual, outra temática abordada na formação foi trabalhada a partir da necessidade de construirmos novas relações de gênero, pautadas no modelo de produção agroecológica proposto ao campo do camponês, que propõe mudanças nas relações hierárquicas de dominação, rompendo assim com o patriarcado. Deste modo, questões negadas na luta por outras relações ganham sentido, pois estão presente na opressão da classe trabalhadora, são elas a diversidade sexual definidas pela sigla LGBT (Lésbicas, Gay, Bissexuais, Travestis e

Transexuais), que trazem para o debate questões importantes como o movimento político de luta por direito de expressão, contra o preconceito e por liberdade seja no campo ou na cidade. A escola dos trabalhadores precisa discutir estas questões a partir dos conhecimentos científicos, entendendo as diferenças e as questões sociais que perpassam a construção humana.

O ápice do trabalho foi a organização dos grupos por escola para pensarem como elas se posicionariam e resolveriam cotidianamente as questões relacionadas as questões de gênero na escola, dentre os relatos pareceram tentativas de reorganização das atividades tais como a divisão para os jogos misturando meninos e meninas, durante as brincadeiras envolver meninos e meninas em diferentes situações como o cuidado com a casinha, com o preparo do alimento e cuidado das bebês, no envolvimento de meninos nas aulas de danças como a zumba, balés onde predomina a presença das meninas. Foram tentativas de demonstrar que estas construções e divisões que depois se reproduzem no mundo do trabalho, são construções sociais e portanto podem ser transformadas e que a opção sexual não são determinadas por estas atividades.

Nos relatos apareceu que na maioria das vezes se trabalha com a temática, apenas quando acontecem algumas situações limites, que exigem a intervenção do educador e, comumente, a situação acaba em diálogo com o pai e “correção ética da moral da comunidade”. Um dos grandes desafios que se apontados é estender o debate pela comunidade, especialmente em situações onde os municípios aprovaram leis que proíbe a discussão da temática gênero nas escolas, ou frente o desafio da discussão da Escola sem Partido, que incide diretamente neste trabalho dentro das escolas.

Com o avanço e a ascensão das religiões este debate torna-se ainda mais difícil, pois algumas igrejas pregam a normatização do corpo, da divisão sexual do trabalho e do controle familiar, sobretudo do pai. A escola mesmo ocupando, na maioria das vezes uma posição inferior em relação a outros órgão formativos precisa encarar o debate, mesmo ameaçada e coagida pela legislação é necessário fazer o contraponto a partir das bases das ciências, que é o papel da escola.

Os debates do segundo eixo assumiram reflexões sobre Planejamento de Ensino e o vínculo com a realidade. As problematizações ficaram entorno do desafio de formar cidadãos para a luta social. Os autores que permearam o debate foram os pedagogos russos e a pedagogia socialista, sistematizados nas produções dos livros: Fundamentos da Escola do Trabalho (Pistrak, 2000); A Escola Comuna (Pistrak, 2009); Anton Makarenko: Vida e Obra – a pedagogia na revolução (LUEDEMANN, 2002); A mãe (GORKI, 2000); Rumo ao Politecnismo (SHULGIN, 2013); Ensaio sobre a escola politécnica (PISTRAK, 2015) dentre outros. Destacou-se a importância dos estudos para os educadores que se vinculam a proposta do MST, dada a complexidade e o nível de exigência. O segundo critério é a realização do trabalho coletivo, pois a atualidade exige união e solidariedade e a construção do novo se dará a partir destes princípios. E o terceiro critério é o planejamento, avaliação e replanejamento, estar sempre disposto a refazer, reorganizar dadas as exigências da materialidade dos espaços onde o educador esteja inserido, isto exige o conhecimento profundo da realidade e a definição de estratégias conjuntas.

O terceiro eixo formativo foi organizado em forma de seminários e oficinas, foram organizadas oficinas a da necessidade do trabalho pedagógico das escolas; a . Oficina 1 trabalhou a Organização do Trabalho Pedagógico: processo de avaliação – registros e conselho de classe participativo, coordenada educadores Érika e Jones, vinculados a Escola Itinerante Caminhos do Saber de Ortigueira -PR; A segunda oficina: Gestão escolar e Núcleo Setorial: Trabalho, organicidade, auto organização dos estudantes a relação com o conhecimento e Inventário da Realidade na relação com a comunidade, coordenada pelo educador Valter Leite do setor estadual do MST-PR. Se fez discussões em torno da concepção de educação do MST, trabalho socialmente necessário, Matrizes Formativas, conteúdos diferenciados, auto-organização dos estudantes, os objetivos formativos<sup>44</sup>, avaliação<sup>45</sup> e Inventário da Realidade de modo clarear o entendimento coletivo.

---

<sup>44</sup> Os objetivos de ensino se articulam com os objetivos formativos e, obviamente, são guias no sentido de que devem ser perseguidos por todas as disciplinas, mas não se concretizam de imediato em um complexo ou em um ano, mas vão sendo trabalhados com a finalidade de domínio progressivo dos êxitos propostos (UNIOESTE, 2013).

<sup>45</sup> O objetivo central desta é tomar a realidade vivida no interior da escola e suas relações com o contexto para, 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(as) e a escola na condução do processo educativo. Isso é efetivado na prática através dos Conselhos de Classe Participativos, os Agrupamentos e Reagrupamentos, as Classes Intermediárias, as Pastas de Acompanhamento, os Cadernos de Avaliações e os Pareceres

Foram realizadas ainda nesse eixo as oficinas de Alfabetização; Linguagem: produção de escrita, leitura e oralidade; Educação Infantil: o lúdico na infância, a importância do brincar no desenvolvimento; Matemática; Ciências humanas, e arte e expressão Cultural, assumidas por educadores vinculados as universidades parceiras.

O quarto eixo de formação refere-se à auto-organização dos cursistas durante os dias da formação, análise de conjuntura, mística e o auto-serviço. Desta forma o coletivo pedagógico das escolas que eram responsáveis pela coordenação dos trabalhos conforme programação, também, organizava a mística. Sendo da Escola Itinerante Caminhos do saber e Colégio Estadual do Campo 1º de setembro a responsabilidade da primeira mística do encontro, eles nos propuseram a reflexão e luta frente às discussões pela agroecologia e a soberania alimentar dos povos, bem como a coordenação da noite. No dia 25 a coordenação do dia e mística foram de responsabilidade do coletivo da escola El Valmir Motta e El Carlos Marighella, que nos propuseram o debate que viria ao longo do dia, em torno do inventário da realidade. No dia seguinte despertou-se com a bela mística da escola Vagner Lopez, que nos levou a pensar a semente. No dia 27 a mística e coordenação do dia foi de responsabilidade da Escola Herdeiros da Luta de Porecatu e Escola Itinerante Semeando Saber. E inspirados pela mística da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, Colégio Estadual do Campo Maria Aparecida Rosignol Franciosi e El Paulo Freire, iniciamos o último dia de nossa formação, o qual se encerrou com a mística da El Herdeiros do Saber refletindo sobre o compromisso dos educadores do campo na construção desse projeto de educação das classes subalternas.

Outro elemento que se destaca aqui é a auto-organização dos coletivos para o desenvolvimento dos trabalhos de limpeza dos espaços de uso coletivo: cozinha, refeitório, banheiros. Desta forma, os camaradas da coordenação pedagógica da El

---

Descritivos. O coletivo da escola definiu critérios e instrumentos possíveis e necessários para a formação dos(as) educandos(as). É preciso compreender que cada um é um ser humano único, com relações específicas e, por isso reage de maneira diferenciada a cada situação. Diante disso, o processo avaliativo traz presente a recuperação, a qual o(a) educando(a) tem direito e é dever do coletivo oferecer. Fazemos esta desde atividades combinadas no Coletivo de educadores(as) dos Ciclos, dos reagrupamentos e das Classes Intermediárias.

É com este entendimento que a escola propõe um processo de avaliação sistemático e coerente, com critérios e instrumentos definidos, porém abertos às sugestões e contribuições que sejam pertinente à formação humana dos(as) educandos(as) (Projeto Político Pedagógico, 2013).

Herdeiros do Saber foram os responsáveis pela distribuição destas tarefas entre os coletivos, construindo uma proposta de modo que todos contribuíssem.

A análise de Conjuntura Agrária foi realizada pelo professor e militante do MST Elemar Cezimbra, que trouxe um retrospecto da nossa história desde o tempo do Brasil colônia para que entendêssemos o atual momento em que vivemos. Ficou clara a posição do neoliberalismo e o que cabe a classe trabalhadora, e aos educadores do campo, a tarefa histórica enquanto organização social é a construção de outros princípios societários, resistir veementemente aos desígnios do capitalismo e construir o socialismo.

### **3.3.2. Tempo Comunidade (TC)**

À tarde do dia vinte e oito foi destinada à realização dos planos de ação das atividades do encontro da Escola da Terra a serem realizados no segundo semestre, durante o tempo comunidade (TC). Este tempo se caracteriza por ser o período de retorno, ou ainda, de presença dos professores em suas comunidades, participando das atividades da escola e vivenciando as atividades da organização social, uma vez que todos os educadores das Escolas Itinerantes residem e fazem parte do processo de luta pela terra no acampamento. Isso decorre de uma combinação de estudos, com a participação direta das ações dos acampamentos.

O quadro abaixo expressa o planejamento a ser realizado durante o TC , um plano de ação que define responsáveis e períodos, bem como as problemáticas a serem resolvidas. No caso do exemplo abaixo foi consideradas as tarefas a partir da E I Herdeiros do Saber, dentre as questões elencadas estão o planejamento e a avaliação escolar, elementos da gestão escolar, dos tempos educativos, do incentivo a leitura, a produção agroecológica e também da cooperação e também tarefas específicas como a sistematização dos artigos e produção dos textos para compor os livros do programa. Outras informações estão detalhadas no quadro que segue.

Quadro 9 – Planos de atividades do Tempo Comunidade Escola da Terra – 2017

Escola Itinerante Herdeiros do Saber  
Acampamento/assentamento Herdeiros da terra de 1º de maio  
Rio Bonito do Iguaçu – Paraná

<b>Tópicos discutidos</b>	<b>Problemas Levantados</b>	<b>Ações da Escola no segundo semestre</b>	<b>Período</b>	<b>Responsável</b>
Planejamento de ensino e vínculo com a realidade	Vínculo conteúdo – realidade Comprometimento dos educadores	Reelaboração dos planos de ensino e qualificação	Até dia 10 de agosto	Educadores de cada ciclo
Avaliação (Conselho de Classe Participativo, Caderno de avaliação, parecer descritivo, pasta de acompanhamento)	Qualificar os registros dos cadernos e da pasta de acompanhamento.	Realizar registro no Caderno de acompanhamento quinzenal Qualificar o conselho de classe participativo Garantir a assinatura dos pareceres após o Conselho de Classe Participativo Pasta de acompanhamento: Ao menos 1 vez por mês	Semestre todo e/ou quinzenalmente Dia 24/11/17 Conselho de Classe Participativo. Assinatura dos Pareceres 06/12/17	Educadores, Equipe pedagógica e comunidade escolar
Gestão escolar (auto-organização dos estudantes, coletivo pedagógico, comissão executiva da assembleia, assembleia, outros)	O tempo transporte escolar e organização do coletivo dos educadores. Registro das práticas de ensino	Planejar as atividades dos núcleos setoriais, incluído no tempo aula. Fortalecer os núcleos Setoriais, registro e memória e produção	Núcleos Setoriais semanalmente	Coletivo pedagógico
Inventário da Realidade	Atualização do Inventário sempre que houver mudanças e necessidade	Reunir o coletivo pedagógico para realizar a tarefa e convocar a comunidade	Semestralmente ou anualmente	Educadores e comunidade escolar
Cooperação e agroecologia	Falta de implementação em alguns espaços e qualificação na prática	Enviar até dia 05 de agosto o Plano de ensino (atividade de agroecologia) Aplicação e desenvolvimento das atividades propostas no plano (atividades a serem desenvolvidas na escola, em uma unidade de produção de produção familiar e na comunidade) Registro de atividades de agroecológica com relatos e fotos	Execução durante o semestre	Educadores e corpo docente
Formação da comunidade (O que é EI e sua proposta)	Pouca participação da comunidade na escola pelo pouco entendimento da	Semana de integração coma a comunidade Seminário de	Setembro, Outubro, Dezembro e Agosto	Coordenação da escola, corpo docente e o setor de

pedagógica, que escola queremos?)	proposta	Educação do Campo Assembleia escolar		educação
Escrita dos textos para o livro “Escrevedores da Liberdade V”	Prática e qualificação	Produção dos textos mensais da cada turma	Mensalmente	Educadores e educandos
Leitura e escrita no cotidiano escolar	Qualificar o planejamento e material de apoio	Aproveitar as formações mensais dos educadores e direcionar uma formação para essa intencionalidade	Setembro (e nos próximos meses)	Coordenação e educadores
Artigo referente ao livro	....	Planejar a próxima formação dos educadores	Outubro	Coordenação e educadores

Fonte: Arquivo MST – 2017

Os desdobramentos elencados no quadro acima a serem realizadas no Tempo Comunidade estão no rol dos desafios a serem superados na escola, observando os planos de atividades do TC das demais escolas foi possível observar os apontamentos a seguir.

Os desafios variam entre a atualização e escrita do Inventário da realidade, organização de momentos para planejamento coletivo, da articulação dos conteúdos com porção da realidade, da consolidação da agroecologia e a cooperação na escola, dentre outras, tais como o limite dos educadores entenderem e assumirem a proposta da escola, a construção de pareceres, dos registros no Caderno de Avaliação e o arquivo e análise das produções nas pastas de acompanhamentos.

Outros limites estão na participação dos pais no Conselho de Classe Participativo, no funcionamento das Comissões executiva e assembléias, em alguns casos a falta de coletivo pedagógico com compromisso e proposições de ações para o tempo comunidade nas escolas.

As ações propostas para esse tempo comunidade assumem o caráter de reelaboração e qualificação dos planos de ensino, de realizar registro no Caderno de acompanhamentos semanalmente, quinzenalmente e/ou mensalmente. Qualificar e garantir o conselho de classe participativo. Garantir a assinatura dos pareceres após ou no Conselho de Classe Participativo. Realizar produções para a Pasta de acompanhamento uma vez por mês (há escolas que não se propõem a construir). Planejar as atividades dos núcleos setoriais incluído no tempo aula. Algumas escolas pretendem começar o diálogo com a comunidade, outras optaram por não

realizá-lo. Reorganização e distribuição de tarefas no coletivo pedagógico. Firmou-se o envio até dia 05 de agosto do planejamento de atividade de agroecologia, assim como, para realizar o registro das atividades de agroecologia com relatos escritos e fotos. Previu-se a realização de Seminário de Educação do Campo com a comunidade escolar.

As ações definidas para o segundo semestre remete a questões centrais para a qualificação da proposta pedagógica da E I, neste sentido os responsáveis não apenas pela realização do debate, mas de estimular ações nas escolas são os educadores, a equipe pedagógica e comunidade escolar. Embora já apresentando uma determinada divisão de tarefas, nas socializações ficou exposto que estão devem ser assumidas de forma coletiva. Encerrou-se o encontro, e cada educador saiu com convicções de que para transformar a escola onde o povo do campo estuda, desde os seus conteúdos até a forma de fazer educação é responsabilidade de todo o coletivo escolar.

Neste sentido a forma de organização da formação continuada, através do programa Escola da Terra, demonstrou possibilidades de avanços concretos, uma vez que coloca desafios concretos e traz reflexões concretas sobre a realidade, apontando caminhos possíveis a serem realizados.

Outro ponto de interpretação possível é a construção coletiva da programação, pensada com o coletivo dos educadores e não na universidade. Esta postura coloca novas possibilidades de construção, na qual a definição parte de uma situação concreta, uma demanda real e não um interesse de professores universitários e programas de governo, eis aqui uma possibilidade de superação dos limites apresentados.

Ainda em relação a formação continuada, lembramos que ela é apenas uma parte deste processo de construção de um novo modelo escolar, outras são essenciais, tais como o compromisso do coletivo escolar, o investimento em infra estrutura e materiais didáticos pedagógicos.



#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Ao longo do trabalho buscou-se interpretar o projeto de educação das Escolas Itinerantes, visando os seus limites e potencialidades na luta das classes subalternas pela transformação social. Deste modo, procurou-se desenvolver nos capítulos o histórico do processo de constituição da Educação no MST e a formação continuada como mais um elemento de luta e resistência da Educação do Campo. Para tanto foi realizada análise de documentos produzidos ao longo do processo de luta pela educação e interpretação de obras de estudiosos da temática buscando a compreensão de autores que escrevem sobre o tema. Há múltiplos trabalhos que ajudam a pensar a temática, no entanto, buscou-se por autores ligados ao MST, que se colocam como referências no pensar a educação no campo e da classe trabalhadora.

Com isso, as reflexões no presente trabalho, são fruto de estudos e a presença em espaços formativos, na qualidade de educador da infância na Escola Itinerante, assumindo assim o caráter de síntese das experiências e reflexões a partir da prática concreta. São os espaços formativos como os realizados pelo Programa Escola da Terra que possibilitaram a análise e o cuidado na apresentação das reflexões coletivas das alterações mais significativas na forma escolar, compreendendo que a proposta de educação das EI em foco choca-se com as condições objetivas existentes nas escolas.

Partindo do princípio que um educador não consegue ensinar o que ele não sabe, por isto a necessidade da qualificação docente, partindo desta concepção, no trabalho pedagógico na EI, uma escola pública em disputa pelos trabalhadores, a

formação dos educadores se coloca como um processo, que envolveu diferentes sujeitos e diferentes espaços, com dimensões locais e gerais, compreendido desde os processos formativos das universidades, até os espaços formativos próprios da luta, pois muitos dos educadores se tornaram educadores no processo de fazer a escola, mas são antes de tudo sujeitos da negação do direito à terra e, portanto, acampados que se inserem na luta pelo direito à educação.

Consideram-se grandes avanços da Educação do Campo a conquista das políticas educacionais do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), assim como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que são fruto das pressões exercidas pelos movimentos sociais frente ao Estado.

Políticas estas que nos ajudam a firmar a educação do e no Campo na disputa de projetos de modelo de desenvolvimento para o campo, em contraponto à carga pejorativa da política compensatória da Educação Rural, proposta pelo projeto de modernização do campo brasileiro dos anos 60, chamado “Revolução verde”, que pretendia qualificar a mão de obra do campo para o trabalho com grandes máquinas que são inseridas nos latifúndios neste período e também para o capitalismo industrial urbano, uma vez, que essa inovação traz consigo a expulsão da força de trabalho rural para os centros urbanos, não pela falta de trabalho no campo, mas, por terem sido os camponeses expropriados da terra a qual produziam em benefício ao latifúndio.

A Educação do Campo rompe com a falsa dicotomia entre preparar o camponês, para ficar ou sair do campo. Não se deve restringir as possibilidades de seus sujeitos, destinando-os a permanecerem obrigatoriamente no meio rural, independentemente de sua vontade, mas, sim, a educação do campo deve possibilitar que estes tenham condições de escolha, e que não se desvincule da luta por um projeto social de desenvolvimento.

Deste modo, precisa-se romper com o sistema de ensino brasileiro, forjado com estrutura rígida, burocrática, reprodutora da ordem social hierárquica do capital, dificultando ou impedindo mudanças que pensem não a formação de mão de obra, mas a formação de sujeitos críticos capazes de compreender seu presente a partir dos processos históricos e colocarem-se em luta na construção de uma sociedade com justiça social.

Portanto, a concepção de educação no MST é entendida como processo de formação humana, em todas as suas dimensões. Isto supera a ideia de instrução. Considerando o meio como educativo, a educação no MST compreende que os processos educativos ocorrem por intermédio da experiência de vida, firmando que não nascemos seres humanos, nos tornamos por meio dos processos de educação natural das relações humanas.

Com isso, a educação assume dimensões mais complexas que a escolarização, ainda que perpassa por ela. E é dever da escola do campo, pensar as dimensões formativas dos sujeitos que a compõe e comunidade que está inserida, assumindo, então, as matrizes pedagógicas formadoras fundamentais do ser humano tais como o trabalho, a luta social, as organizações coletivas, cultura e história. Matrizes estas presente no inventario da realidade de cada escola, que a partir da ligação com os conteúdos curriculares formam as porções da realidade, as serem estudadas através dos complexos de estudos, a partir da organização dos Ciclos de Formação Humana e sua relação com o aprender, abrindo a possibilidade de romper com a lógica linear hierárquica do saber escolar.

Compreendendo os Ciclos de Formação Humana como articuladores do processo dinâmico, portanto, complexo de desenvolvimento humano de aprendizagem, conectados a vida e possibilitando o sentido para a vida dos estudantes, como também a inserção da escola nas práticas de luta social da comunidade, como forma de fazer com que a escola e a comunidade estejam em relação constantemente.

Parte da orientação política pedagógica do MST que a educação deve assumir como tarefa são as interpretações das experiências concretas de transformação de sua realidade, que, orientados pelas práticas de resistência e luta pela Reforma Agrária se configura em espaços de gestão coletiva, de auto-organização, dos tempos educativos, enfim, em uma estrutura orgânica coletiva. Este trabalho analisar/interpretar a reorganização da forma escolar proposta pela EI, que por meio dos Núcleos Setoriais, que propiciam a os educandos, experiências de auto-organização, gestão coletiva de sua escola, inserção nas discussões e lutas da comunidade acampada, com isso, produzem espaços/tempo que possibilitam a formação da consciência de classe nas experiências de luta de classe.

No entanto, como já citado, os educadores das EI são, antes de mais nada, acampados, e muitos se fizeram educadores nessa condição, exigindo deste um salto de qualidade e relação a sua formação docente. Deste modo compreende-se o papel de acompanhamento para garantia da concretização da proposta pedagógica da escola, com exercícios de registro, reflexão e sistematização das experiências escolares, promovidas a cada encontro de formação, embora com os limites apresentados.

Esses e outros pontos foram analisados no programa de formação continuada da Escola da Terra que também é resultado de pressões sociais e gestados dentro da universidade com caráter popular e preocupada com desenvolvimento da região.

O programa Escola da terra potencializou espaços de discussão de temas relacionados à estrutura fundiária, possibilitou a análise da conjuntura político-social, à situação social da classe trabalhadora e os processos da luta de classes, à compreensão do campo dentro do MST, questões relacionadas à proposta pedagógica das Escolas Itinerantes, ou seja, à busca do entendimento dos elementos que compõem a proposta dos Ciclos de Formação Humana com complexos de estudo, também reflexões coletivas teórico-práticos das experiências, das dificuldades e potencialidades encontradas no trabalho pedagógico socializadas por cada escolas. Trata-se, portanto, de um lugar impar na formação de educadores do campo, com compromisso e desafiando-os a trabalhar para que as escolas vinculadas ao MST, também realizem um projeto educativo com compromisso da transformação social.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDREOLA, Balduino Antonio. PAULY, Evandro Luis. KRONBAUER, Luiz Gioberto. ORTH, Miguel Alfredo (org.). **Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: editora Unijuí, 2010

BAHNIUK, Caroline, CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante**. In: CALDART, Roseli Salete (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo, Expressão Popular, 2012.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento marxista. 1ª ed, Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar Editor, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação** (org) Maria Alice Nogueira Afrânio catani. 6ª ed. Petropolis-RJ: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. **Senso da Educação Básica 2016, notas e estatísticas**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso 18:11 de 31/10/2017.

\_\_\_\_\_. MEC (Ministério da Educação). **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**: Documento orientador. Brasília-DF, 2013.

\_\_\_\_\_. MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), **MANUAL DE OPERAÇÕES: PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)**. Brasília-DF, 2016. PDF. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual\\_pronera\\_-\\_18.01.16.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf)

CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. ANPED, 2000.

\_\_\_\_\_. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. ITERRA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Izabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

CEISS. **PROJETO Político Pedagógico**. Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguazu, 2013.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A Escola do MST**. In: CAMINI, Isabela (ogr). **Luta, história e movimento pedagógico da escola do MST na Bahia, no Pará e em Pernambuco**. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Tese (livre-docência). Presidente Prudente, 2013.

FREITAS, Helena costa lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**, 2007, (PDF) . In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, Luiz Carlos de; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; CALDART, Roseli Caldart. **Plano de Estudo**: Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Cascavel/PR: UNIOESTE, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Izabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'água, 1997. (PDF).

HAMMEL, Ana Cristina. GERKHE, Marcos. VARDÉRIO, Alex (org.). **Formação continuada de educadores das Escolas Multisseriadas e Escolas Itinerantes do Paraná: Experiência do Programa escola da Terra**. Tubaram: 1ª Ed. Editora Copiart, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação Nº26, 2004. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf>.

MST. Educação no Documento Básico do MST (1989-1993) In: MST, Caderno de Educação nº 14, **Educação no MST – Memória Documentos 1987-2015**. 1º ed, São Paulo. 2017.

\_\_\_\_\_. **DOCUMENTO DO 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTO**. MST. 1987. In: MST, Caderno de Educação nº 14, **Educação no MST – Memória Documentos 1987-2015**. 1º ed, São Paulo. 2017.

\_\_\_\_\_. **A EDUCAÇÃO NO MST: OLHANDO PARA FRENTE**. Coordenação Nacional do Setor de Educação- MST, 1998. In: MST, Caderno de Educação nº 14, **Educação no MST – Memória Documentos 1987-2015**. 1º ed, São Paulo. 2017.

\_\_\_\_\_. Caderno de Educação nº13 – edição especial. **Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990 – 2001**. 1ª ed. 2005

\_\_\_\_\_. **Cadernos da Escola Itinerante – MST, nº 1: Escola Itinerante do MST: História, projeto e Experiências**, 2008.

\_\_\_\_\_. ITINERANTES, Coletivo Pedagógico das Escolas Itinerante. Londrina. **Documento base organização dos núcleos setoriais**. Janeiro, 2013.  
KUHNS, Ednizia Ribeiro Araujo. **Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO**. Tese (Doutorado) Salvador, 2015. PDF

SAVI, Claudinéia Lucion. **COMPLEXOS DE ESTUDO: Investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná**. Francisco Beltrão, 2014 (tese de Mestrado, PDF).

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). Tradução de Luiz Carlos de Freitas, 1 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Operária Inglesa, vol I – a árvore da liberdade**. Trad.: Denise Bottmann. 4ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser**. Trad.: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro. Zaha Editora, 1981.

UNIOESTE. Plano de Estudos da Escolas Itinerantes e Escola Base do MST. Cascavel, 2013.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **A filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.