



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

ELDER JOSÉ MARCELITES

**AGROECOLOGIA E PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO COLÉGIO
ESTADUAL DO CAMPO CHICO MENDES, ASSENTAMENTO CELSO
FURTADO, QUEDAS DO IGUAÇU - PR**

LARANJEIRAS DO SUL

2017

ELDER JOSÉ MARCELITES

**AGROECOLOGIA E PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO COLÉGIO
ESTADUAL DO CAMPO CHICO MENDES, ASSENTAMENTO CELSO
FURTADO, QUEDAS DO IGUAÇU - PR**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Laranjeiras do Sul como requisito para obtenção do título de Especialista em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Roberto A. Finatto

Laranjeiras do Sul

2017



ELDER JOSÉ MARCELITES

**AGROECOLOGIA E PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO COLÉGIO ESTADUAL DO
CAMPO CHICO MENDES, ASSENTAMENTO CELSO FURTADO, QUEDAS DO
IGUAÇU – PR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Laranjeiras do Sul para a obtenção do título de Especialista em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Antônio Finatto.

Esta monografia foi defendida e aprovada pela banca em 06/10/2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Roberto Antônio Finatto


Prof. Me. Alex Verdério


Prof.^a. Dr.^a. Marciane Maria Mendes

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Marcelites, Elder José
Agroecologia e Processos Pedagógicos no Colégio
Estadual do Campo - Chico Mendes, Assentamento Celso
Furtado, Quedas do Iguaçu - PR/ Elder José Marcelites.
-- 2017.
68 f.

Orientador: Roberto Antonio Finatto.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Especialização em Educação do Campo , Laranjeiras do
Sul, PR, 2017.

1. Processos Pedagógicos. 2. Educação do Campo. 3.
Agroecologia. I. Finatto, Roberto Antonio, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Este trabalho é dedicado à minha companheira Janete, aos meus queridos filhos Hedivan e Laizy, minha razão de viver e enfrentar novos desafios. E a todos que acreditam que é possível fazer diferente.

AGRADECIMENTOS

Concluído mais uma etapa na caminhada em busca do conhecimento, temos a certeza de que esta realização é resultado de um esforço coletivo presente sob as mais diversas maneiras.

Dessa forma, agradeço primeiramente a Deus, pela vida.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS pela oportunidade de fazer parte desse momento único de reflexão e debate.

Em especial sou grato ao professor Dr. Roberto Finatto pelo empenho, dedicação, respeito e compreensão nos momentos de orientação. Seus questionamentos resultaram em estímulo e desafio para novas incursões na pesquisa, ao mesmo tempo, proporcionam tranquilidade e segurança para que eu tecesse meu próprio caminho.

Aos educadores e a coordenação pedagógica do colégio Chico Mendes pela colaboração e solidariedade com o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus familiares Janete, Layze e Hedyvan, pela paciência, amor e compreensão. Sempre estiveram ao meu lado nas horas de angústia, insegurança e frustração.

Enfim, a todos os camponeses pela luta da democratização da terra e do conhecimento, o que tem dimensionado ações para a construção de uma sociedade humanista e liberta.

Obrigado!

RESUMO

O esforço do presente trabalho consiste em analisar as tensões, contradições e desafios do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, na construção da agroecologia em sua prática pedagógica. Sendo uma escola inserida numa realidade de luta, seja pelo acesso a terra ou pelo direito à educação, a pesquisa discute o vínculo entre a teoria e a prática educativa em relação à realidade vivenciada no Assentamento Celso Furtado, no município de Quedas do Iguaçu na construção da agroecologia. Dessa forma, tem-se como preocupação central o debate em torno da dualidade estabelecida no ambiente escolar no que concerne à desconexão entre a Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento, geradas, sobretudo a partir de um modelo de políticas públicas de educação na ótica do Estado. Sem desprezar o histórico de luta das famílias pela conquista da estrutura física do colégio, a hipótese inicial aponta que muitas vezes o acesso às políticas públicas pode significar uma conquista meramente formal, que não se concretiza, de fato, numa conquista de direitos. Pautado numa metodologia de entrevistas com educadores e coordenação pedagógica, mas também de análises do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola, constatamos que a agroecologia é uma palavra enigmática e sem relevância no documento. Por mais que no referido documento, a Educação do Campo seja mencionada como essencial na construção de um projeto de educação favorável à emancipação humana e social dos povos do campo, ele não sinaliza a matriz agroecológica como parte integrante de um conjunto de lutas e práticas em defesa de outro paradigma de educação, escola, de campo e de sociedade. Isto se deve, entre outros motivos, aos poucos estudos sobre a temática, que de certa forma limitam o entendimento sobre a agroecologia.

Palavras-chave: Agroecologia. Educação do Campo. Escola. Comunidade e Pedagogia.

RESUMEN

El esfuerzo del presente trabajo consiste en analizar las tensiones, contradicciones y desafíos del Colegio Estadual del Campo Chico Mendes, en la construcción de la agroecología en su práctica pedagógica. Siendo una escuela inserta en una realidad de lucha por el acceso a la tierra y por el derecho a la educación, la investigación discute el vínculo entre teoría y práctica educativa en relación a la realidad vivenciada en el Asentamiento Celso Furtado en el municipio de Quedas do Iguaçu en la construcción de la agroecología. De esta forma, se tiene la preocupación central el debate en torno a la dualidad establecida en el ambiente escolar en lo que concierne a la desconexión entre la Educación del Campo y la Pedagogía del Movimiento, generadas sobre todo a partir de un modelo de políticas públicas de educación en la óptica del Estado. Sin despreciar el histórico de lucha de las familias por la conquista de la estructura física del colegio, sin embargo la hipótesis inicial apunta que muchas veces el acceso a las políticas públicas puede significar una conquista meramente formal, que no se concreta de hecho una conquista de derechos. En la metodología de entrevistas con educadores, coordinación pedagógica y dirección, pero también de análisis del PPP (Proyecto Político y Pedagógico) de la escuela, constatamos que la agroecología es una palabra enigmática y sin relevancia en el documento. Por más que en el referido documento, la Educación del Campo sea mencionada como esencial en la construcción de un proyecto de educación favorable a la emancipación humana y social de los pueblos del campo, pero esta concepción a su vez no señala la matriz agroecológica como parte integrante de un conjunto de luchas y prácticas en defensa de otro paradigma de educación, escuela, de campo y de sociedad. Esto se debe aparentemente a consecuencia de pocos estudios sobre la temática, que de cierta forma limitan el entendimiento sobre la agroecología.

Palabras claves: Agroecología, Educación del Campo, Escuela, Comunidad y Pedagogía.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 OBJETIVO GERAL.....	12
1.1.1 Objetivos Específicos	12
1.2 METODOLOGIA.....	12
2 A MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA NO BRASIL	15
2.1 AS TRANSFORMAÇÕES ECONÔMICAS E POLÍTICAS A PARTIR DOS ANOS DE 1980.....	18
2.2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA AGROECOLOGIA	21
2.3 O ASSENTAMENTO CELSO FURTADO E A AGROECOLOGIA	23
2.3.1 A formação do Assentamento e o debate da Agroecologia	30
3 EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO	34
3.1 O SURGIMENTO E A PROPOSTA DA ESCOLA CHICO MENDES	36
4 AS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CHICO MENDES NA CONSTRUÇÃO DA AGROECOLOGIA	44
4.1 OS PROJETOS DESENVOLVIDOS	46
4.2 A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	49
4.3 OS LIMITES PARA O AVANÇO DA AGROECOLOGIA NA ESCOLA.....	52
4.4 OS RESULTADOS: PROVOCAÇÕES AO DEBATE	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
6 REFERÊNCIAS	59
APÊNDICES	66

1 INTRODUÇÃO

Analisar as práticas e experiências agroecológicas do Colégio Chico Mendes, exige um estudo sistemático e aprofundado das teorias pedagógicas voltadas para as escolas do campo. Isso porque em sua originalidade, há intrinsecamente uma relação dos processos de ensinar e aprender da instituição de ensino, vinculados a um projeto de campo que contemple as peculiaridades das lutas sociais dos camponeses como forma de enfrentamento aos padrões produtivos da monocultura.

Nesse pressuposto, a história do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes é fruto da trajetória de luta de aproximadamente 2.300 famílias ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que se encontravam acampadas nas margens da BR 158, entre os municípios de Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguçu, no ano de 2003. Nesse período, o MST já realizava os primeiros debates com as famílias e também com os representantes da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), sobre a oficialização das escolas nos acampamentos.

Foi então que a minha história na militância do movimento soma-se com a das demais famílias que tinham um projeto de viver e de trabalhar no campo. Contribuindo inicialmente na coordenação dos Núcleos de Base de dez famílias¹, logo fui incumbido com a tarefa de contribuir com a organização do Setor de Educação do Acampamento. Nesse sentido, de 2003 até o ano de 2007, fiz parte da coordenação da Escola Itinerante Chico Mendes, quando a escola foi subdividida administrativamente, sendo municipal os primeiros anos do Ensino Fundamental e estadual os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O Município e o Estado, através das respectivas Secretarias de Educação, responsabilizaram-se pela infraestrutura dessas escolas e pela contratação de educadores.

Nesse período, já assentado, fui indicado pelo Setor de Educação Estadual do MST para cursar graduação em Geografia na Universidade Estadual Paulista (UNESP) na cidade de Presidente Prudente, estado de São Paulo. Concluído o curso em 2011, ministrei aulas nas escolas do assentamento até 2015, quando percebendo a necessidade de buscar novas fontes de pesquisa e estudo, dada a realidade em que se encontrava o

¹ Estrutura organizativa do MST do Paraná, onde cada dez famílias formam um grupo, a composição de cinco grupos forma uma brigada de 50 famílias e cada cinco grupos de 50 originam uma brigada de 500 famílias.

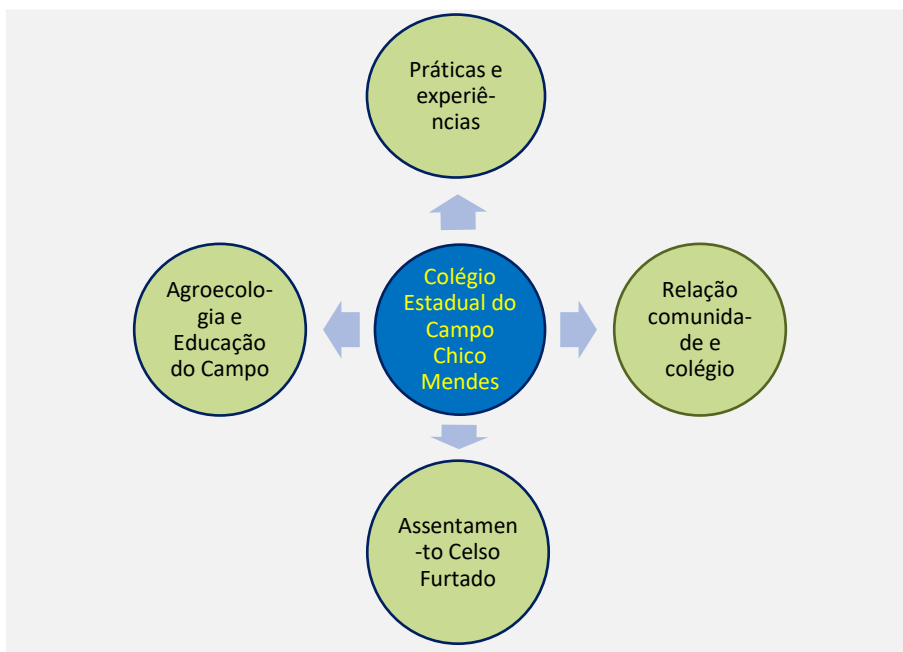
Colégio nessa época, ingressei no Programa de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação do Campo, numa perspectiva de socializar e debater com a comunidade escolar os resultados da pesquisa.

Assim, refletir a respeito da trajetória de luta do Movimento pelo direito das crianças e jovens terem acesso à educação onde vivem, tornou-se eminente para este autor na condição de pesquisador, em especial, analisar a realidade educacional do Colégio do Campo Chico Mendes. Por isso, o trabalho se justifica pela necessidade de compreender os pressupostos teórico-práticos e pedagógicos dessa instituição de ensino, que historicamente se constituiu na luta pela terra e pela educação.

A esse fim, é imprescindível refletir sobre as relações sociais constituídas nas práticas e experiências agroecológicas que envolvem tanto a comunidade como o colégio. Não se trata de diminuir ou mesmo subjugar sua capacidade e função sócio histórica, ao contrário, partimos pelo pressuposto que o Colégio tem muitas contribuições a oferecer numa perspectiva agroecológica, tendo em vista a prerrogativa de reflexão e análise da realidade concreta, de produzir estímulos que contribuem com a formação de sujeitos críticos diante do mundo.

Portanto, a questão colocada é analisar na concretude das relações sociais, outra perspectiva da organização social e econômica, onde a complexidade da educação se efetiva na perspectiva agroecológica, tendo a instituição escolar tarefa fundamental neste processo. A figura a baixo ilustra o esboço teórico da pesquisa:

Figura 01 - Esboço teórico da pesquisa.



Fonte: elaborada pelo autor, 2017.

A figura demonstra a inter-relação entre os elementos estudados com a finalidade de identificar as possibilidades e limites para as reflexões sobre a Agroecologia, considerando os instrumentos pedagógicos apropriados a cada ciclo da formação humana. Deste modo, a principal característica deste colégio é ser um espaço aberto, isto significa que não deve ser isolada da realidade social na qual ela está inserido. Assim, a Agroecologia se coloca numa perspectiva concreta de reorganização do território camponês, de uma autonomia ainda que relativa nos modos de produzir e de viver no campo.

Logo, a Educação do Campo chama a atenção a um fenômeno da realidade atual do Brasil, onde os trabalhadores do campo e suas organizações são os protagonistas que visam incidir sobre a política de educação, as questões do trabalho, da cultura, das lutas sociais. Educação do Campo enquanto conceito em construção, nos auxilia na compreensão do que essencialmente ela é, ou seja, a consciência de mudança que assinala e se projeta para além dela mesma. É, portanto, uma projeção de outra concepção de campo, na qual a educação se materializa nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo (CALDART, 2008).

Nesse sentido, para olhar o colégio como um dos caminhos na direção da mudança dos sistemas produtivos do Assentamento Celso Furtado, é necessário compreender as nuances do processo de ensino/aprendizagem. Nesse propósito, o presente trabalho se encontra dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo, buscou-se contextualizar o desenvolvimento do campo brasileiro a partir da Segunda Guerra Mundial, tendo como elemento central o modelo agrícola implantado e a persistência da concentração fundiária, a crescente internacionalização da agricultura através de controle da tecnologia, do processamento agroindustrial e da comercialização da produção agropecuária associada ao financiamento. No mesmo capítulo, o trabalho traz presente o histórico e surgimento da Agroecologia como um movimento de resistência a essa lógica econômica.

No segundo capítulo, o trabalho aborda as temáticas sobre a Educação e a Agroecologia na perspectiva dos movimentos sociais do campo como parte das estratégias de luta e resistência dos camponeses. Esta condição deve-se especialmente à capacidade de luta do campesinato pela conquista e manutenção na terra, principalmente pelas ocupações e conquistas dos assentamentos rurais. O Assentamento Celso Furtado é um caso típico desse processo, onde as famílias organizadas conquistaram a terra e

juntamente a isso surge a necessidade da educação para as crianças e jovens, tendo em vista uma pedagogia específica para as populações do campo.

No terceiro e último capítulo, a pesquisa apresenta as práticas e experiências agroecológicas do colégio enquanto instituição de ensino resultante da luta e que foi planejado como um espaço de produção do conhecimento a serviço da comunidade. Porém, o resultado do estudo revela as suas possibilidades, mas também aponta para os limites decorrentes do processo histórico desde sua oficialização quando ainda Escola Itinerante² até os dias atuais.

Por fim, nas conclusões finais, algumas reflexões são sistematizadas numa perspectiva de contribuição para o debate, tendo em vista a participação do pesquisador enquanto sujeito presente nos dilemas e sonhos da comunidade pelo direito à educação.

1.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar as experiências e as práticas agroecológicas no processo do ensino e aprendizagem da Escola do Campo Chico Mendes.

1.1.1 Objetivos Específicos

- Apresentar como a questão agroecológica emerge em meio ao processo de desenvolvimento do campo brasileiro;
- Compreender o processo de discussão da Agroecologia na Escola do Campo Chico Mendes, seus fundamentos políticos, científicos e pedagógicos;
- Identificar os princípios da Educação do Campo na Escola Chico Mendes;
- Analisar a relação entre Agroecologia e trabalho pedagógico na Escola;

1.2 METODOLOGIA

A escolha da abordagem que resultou a investigação desse trabalho é de caráter qualitativa. Segundo Goldenberg (1997), os pesquisadores dessa abordagem recusam o

² A Escola Itinerante acompanha o deslocamento das famílias sem-terra em acampamentos, garantindo assim às crianças, jovens e adultos acampados o direito à educação. Foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação sob o Parecer N°1012/03 em 08 de dezembro de 8/12/2003, numa parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

modelo positivista aplicado ao estudo da sociedade. A pesquisa não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social.

Para uma análise significativa que se propõe uma tradução teórica mais próxima possível da realidade, é necessário trabalhar a relação eficaz entre a teorização e a análise dos dados considerando o movimento histórico da realidade, as contradições sociais, as mediações e as forças sociais que implicam no movimento dialético.

Buscando compreender tais questões e entender a realidade em movimento, foram necessários diversos procedimentos metodológicos, tais como: levantamento bibliográfico relativo ao conjunto de temas da presente pesquisa; análise de fontes jornalísticas e documentais impressas e virtuais que tratam sobre a questão agrária e a luta camponesa, e por último o trabalho de campo, onde os relatos e depoimentos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas dos professores e da coordenação pedagógica nos proporcionaram uma análise mais completa da realidade. No entanto, no decorrer das entrevistas, as questões pré-definidas foram complementadas por diálogos que suscitavam novas interrogações e intervenções. Foram realizadas três entrevistas com dois educadores e uma representante da coordenação pedagógica do colégio (Apêndices A, B e C).

A primeira entrevistada foi realizada com uma educadora concursada do Quadro Próprio do Magistério na disciplina de Geografia, trabalha na escola desde quando esta era itinerante, vivenciando o dia a dia da instituição, bem como, seus dilemas e conquistas. Recentemente em 2016, esta professora concluiu o curso de Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* de Laranjeiras do Sul, portanto, conhece a realidade do contexto histórico tanto da escola como da comunidade. A segunda entrevistada é uma pedagoga contratada temporariamente pelo sistema Processo Seletivo Simplificado (PSS), trabalha há quatro anos no colégio, participou dos principais desmembramentos de mudanças tanto no que diz respeito ao espaço físico, mas também o pedagógico. A terceira entrevista foi realizada com um educador que participou da luta pela educação no Assentamento desde quando o Colégio era ainda Escola Itinerante. Formado em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza, participou tanto da proposta da produção agroecológica, discutida no PDA (Projeto de Desenvolvimento do Assentamento), mas também da educação no Assentamento.

Concluídas as entrevistas, a partir de um processo gradativo de aproximação ao real, os relatos coletados foram analisados considerando-se o movimento dialético e contraditório da realidade.

2 A MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA NO BRASIL

A história da modernização da agricultura no Brasil já foi relatada e analisada por diferentes autores: Oliveira (1987); Gonçalves Neto (1997), Silva (1996). Ouvir sobre as adaptações dos modelos norte-americanos de desenvolvimento para os países chamadas de Terceiro Mundo após a Segunda Guerra Mundial, torna-se monótono. No entanto, sem cair em novos modismos, é ainda necessário reconhecer as necessidades teórico-políticas de atualização permanente acerca da realidade considerando que o movimento histórico sempre traz novos elementos à tona.

Nesse sentido, no alvorecer do novo século, ainda estamos diante de velhos dilemas originários desse processo. O intuito de aumentar a produtividade mediante a inserção de inovações tecnológicas não resolveu os problemas do campo, pelo contrário, o desenvolvimento das estruturas produtivas para o setor legitimou a tensão e o conflito entre as classes sociais. Da agroindústria ao agronegócio, foi mais de meio século de exclusão e expropriação do campesinato via implantação de um modelo que produz privação dos direitos essenciais ao ser humano, ou seja, das suas bases materiais de existência por meio do trabalho e do modo de vida.

De acordo com Delgado (2012), o controle do setor agrícola ocorreu através do pacto agrário modernizante de integração técnica da indústria com a agricultura. Arquitetado pela aliança das oligarquias rurais, pelo capital financeiro e pelo Estado, a modernização conservadora desencadeou um processo intensivo de utilização de agroquímicos de fertilizantes e de sementes híbridas. Sob o domínio da ciência e da agronomia, foram introduzidos enormes quantidades de componentes da química e da mecânica nos sistemas produtivos que até então eram conduzidos de forma tradicional. Conseqüentemente, promovendo um processo violento de expropriação dos camponeses em relação aos meios de sua subsistência e de reprodução social, na busca constante pela maximização do lucro e a apropriação dos recursos naturais.

Esse modelo tecnológico na agricultura surge em um momento de expansão capitalista que não mais favorecia uma política colonialista, a difusão do desenvolvimento através da industrialização e da urbanização foi o meio utilizado para promover o capitalismo. Para isso, o Estado através do financiamento público para o setor, proporcionaria as mudanças tão desejadas em prol do sonhado desenvolvimento, o que fica claro nas palavras do autor:

[...] A história econômica brasileira do período militar revelou um processo concreto de articulação do grande capital agroindustrial, do sistema de crédito público à agricultura e à agroindústria e da propriedade fundiária, para estruturar uma estratégia econômica e política de modernização conservadora da agricultura. Esse processo, do ponto de vista da acumulação de capital tem o caráter de um pacto da economia política, em sua acepção clássica, e é fundamentado na organização dos interesses hegemônicos de classes sociais no interior do aparelho do Estado. (DELGADO, 2012. p. 91).

Observa-se, que com a integração entre o dinheiro e a posse da terra, formaram-se os componentes essenciais na consolidação da agroindústria. Todavia, a institucionalização de um Sistema Nacional de Crédito Rural³ (SNCR) para a agricultura foi a base na construção dos complexos agroindustriais.

É nesse contexto que o capital financeiro se consolida na agricultura, fundando um período de expansão da produção e de financiamentos públicos para o setor agrícola. Através da regularização de crédito e do mercado de terra, são constituídas as políticas econômicas desenvolvimentistas dos governos ditatoriais, todavia, sendo por meio da propriedade fundiária, das cadeias agroindustriais e do Estado, os agentes propulsores das mudanças tão desejadas em prol do sonhado desenvolvimento.

Da mesma forma, Oliveira (2001) já sustentava a tese de que essa aliança das oligarquias rurais, do capital internacional e o Estado, institucionalizou a permanência e até mesmo o aumento do latifúndio. O auxílio do aparato estatal facilitou aos grupos econômicos ou proprietários individuais manter e ampliar as grandes propriedades rurais, sobretudo, em terras públicas. “[...]esta aliança fez com que, ao invés de a burguesia atuar no sentido de remover o entrave (a irracionalidade) que a propriedade privada da terra traz ao desenvolvimento do capitalismo, atuasse no sentido de solidificar, ainda mais, a propriedade privada da terra”. (OLIVEIRA, 2001, p.03). Com a “posse” da propriedade da terra, os latifundiários não a utilizam para produzir, mas como reserva de valor ou como reserva patrimonial. Ou seja, como instrumentos de garantia para o acesso ao sistema de financiamentos bancários ou ainda de políticas de incentivos governamentais.

³ Lei Nº 4.829 em 05 de novembro de 1965. Art. 3º São objetivos específicos do crédito rural:

I - estimular o incremento ordenado dos investimentos rurais, inclusive para armazenamento beneficiamento e industrialização dos produtos agropecuários, quando efetuado por cooperativas ou pelo produtor na sua propriedade rural;

II - favorecer o custeio oportuno e adequado da produção e a comercialização de produtos agropecuários;

III - possibilitar o fortalecimento econômico dos produtores rurais, notadamente pequenos e médios;

IV - incentivar a introdução de métodos racionais de produção, visando ao aumento da produtividade e à melhoria do padrão de vida das populações rurais, e à adequada defesa do solo.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4829.htm.

Para o autor, esse processo molda uma estrutura fundiária concentrada e, ao mesmo tempo, gera uma sociedade caracterizada pela diferença social, de um lado os proprietários dos meios de produção, do outro um enorme conjunto de miseráveis. As consequências disso tudo são visualizadas nas relações degradantes de trabalho em que o campesinato é submetido, sendo a “peonagem” um adjetivo para descrever as formas de trabalho assalariada no campo em condições de semiescravidão.

Para Caporal e Costabeber (2004), o papel do Estado na modernização do setor agrícola foi determinante, pois além do SNCR, a criação da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) no início dos anos 1970 foi um importante aporte institucional para a realização das grandes mudanças que ocorreram no campo brasileiro. Dessa forma, por meio do serviço de extensão rural, o Estado passa a coordenar as ações efetivas de rupturas das práticas milenares dos camponeses de viver e produzir na terra. Os principais agentes da criação dos conhecimentos locais em que assentavam seus sistemas de produção prostraram-se diante de uma encruzilhada sem volta. Nesse sentido, aqueles que permaneceram no campo foram aos poucos sendo introduzidos na lógica do modelo. Ao contrário, a maior parte migrou para os centros urbanos difundindo, em poucas décadas após a Revolução Verde, um quadro caracterizado pela diminuição da população ativa agrícola.

Através da “formação” dos camponeses, a extensão rural passa a exercer função de legitimar tal processo, assumindo a tarefa de instrumentalizar os agricultores tradicionais para o uso das novas técnicas agrícolas. Na sua metodologia de trabalho centrada na pedagogia liberal da escola tradicional e tecnicista⁴ apenas repassava conhecimentos à população rural. Segundo os autores, o propósito do serviço de extensão de “levar o progresso aos agricultores” não considerava o conhecimento desses trabalhadores, pelo contrário, atuava no sentido de adestramento das populações do campo visando as mudanças estabelecidas pelo modelo. Caporal e Costabeber (2004, p.06) destacam que “era preciso que o Estado atuasse no sentido do modelo urbano-industrial em andamento, devendo assegurar a educação para o homem rural, a fim de que este passasse a aceitar as mudanças que o modelo impunha”. Desde então, a extensão rural passa a se adaptar às grandes transformações das forças produtivas inerentes ao modo de produção predominante.

⁴ Sobre o assunto ver: SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

Os autores relatam ainda que “a partir dos anos 1950 quando se consolida a produção de bens de capital no Brasil, a extensão rural passa a se implantar no país e assumindo para si a tarefa de educar o homem do campo para tirá-lo do atraso”. (CAPORAL e COSTABEBER, 2004, p. 06). Dessa forma, durante pouco tempo, os agricultores, querendo ou não, foram introduzidos num processo produtivo vicioso, seja através do aparelho de investigação do Estado, pela extensão rural ou pela lógica capitalista de produção.

Nesse contexto, passadas mais duas décadas de desenvolvimento do campo, sendo marcadas pela predominância das políticas públicas de promoção da grande propriedade, da produção de alguns cultivares principalmente commodities, e em fortes inversões tecnológicas, esse modelo refém de investimentos governamentais para a expansão da agricultura empresarial entra em crise. Isto deve-se em particular por dois fatos significativos no início dos anos de 1980 que irão demarcar a exaustão do modelo de crescimento econômico do período do regime militar: a crise cambial e a promulgação da Constituinte Federal de 1988, assuntos que será abordado a seguir.

2.1 AS TRANSFORMAÇÕES ECONÔMICAS E POLÍTICAS A PARTIR DOS ANOS DE 1980

O padrão de financiamento da agricultura moderna baseado no crédito a juros subsidiados se esgota no início da década de 1980 em decorrência do aprofundamento da crise cambial do estado brasileiro, não sendo vislumbradas, portanto, políticas públicas em horizontes de médio e longo prazo (DELGADO, 2012).

Na visão de Mazzali (2000), essa reestruturação das políticas públicas deve-se à crise econômica e fiscal e a inserção de políticas de cunho neoliberal. A retomada da “visão neoliberal”, associada à crise fiscal do Estado brasileiro, colocou em xeque o padrão de desenvolvimento agroindustrial. Dessa forma, ao desprender-se de agente financiador e de patrocinador da modernização agrícola, o Estado deixa em aberto um campo estratégico de articulações em prol do desenvolvimento, abdicando ao setor privado os caminhos da reestruturação produtiva.

Entretanto, a profunda crise não significou diminuição da produção de grãos. Segundo Mendonça (2004), independentemente do contexto histórico marcado pelo desajuste do sistema econômico, as fronteiras agrícolas continuaram em franca expansão principalmente em direção ao Cerrado do Brasil Central. Alguns programas

criados pelos governos militares visando o desenvolvimento da região, em grande parte concentraram-se em projetos de infraestrutura, o que continuou atraindo posteriormente produtores de outras regiões, sendo em sua maioria do Sul e Sudeste do Brasil.

Assim, por mais que o cenário de estagnação da economia imposto pelo ajustamento limitasse os financiamentos públicos para a agropecuária, a atividade passa a ser essencial na geração de saldos da balança comercial. Porém, a efetivação dessa orientação como estratégia econômica ocorrerá anos mais tarde durante a década de 2000, quando as exportações de commodities formarão a base de sua estrutura.

É, portanto, nesse cenário que o debate sobre uma nova reestruturação produtiva na ótica dos movimentos camponeses ganha espaço e agenda política. A efervescência dos movimentos sociais depois de décadas de desfalecimento da democracia, alcança êxito colocando em pauta na política e na sociedade a urgência de novos sistemas produtivos que atendam às necessidades de preservação ambiental e de promoção socioeconômica dos pequenos agricultores. Assim, as pequenas unidades produtivas ganham relevância na elaboração de novas metodologias de financiamentos públicos específicos para esse segmento produtivo pela primeira vez na história. Um estudo realizado pela FAO/INCRA (1994) revelou a importância da chamada agricultura familiar na produção de alimentos de primeira necessidade presentes na sexta básica dos trabalhadores.

Um dos coordenadores dessa pesquisa, Hughes Lamarche relata que apesar da relevância desse segmento específico da agricultura, o seu descaso é resultado de um processo histórico iniciado a partir da colonização, sendo influenciada principalmente pelos acontecimentos políticos, econômicos e sociais do último século. “Evidentemente a exploração familiar tem passado também por profundas transformações nestas últimas décadas, todavia foi bastante afetada pelo caráter conservador da modernização agrícola: discriminatório, parcial e incompleto”. (LAMARCHE, 1997. p.184). Dessa forma, os camponeses demonstram capacidade de resistir à dominação e imposição das relações capitalistas de produção por meio de lutas, manifestações e práticas sociais.

A partir desse contexto, a Agricultura Familiar encontra-se integrada entre dois grandes modelos de desenvolvimento. No entanto, ainda há a prevalência do modelo produtivista como consequência do processo de modernização, consolidado a partir da crescente demanda internacional por commodities agrícolas, vindo a moldar as estruturas produtivas no espaço rural brasileiro. De acordo com Niederle (2009), em decorrência da vulnerabilidade econômica e social que este modelo produz, surgem

cada vez mais experiências inovadoras que podem apontar para a constituição de novas dinâmicas de desenvolvimento mais endógenas e territorializadas. O autor afirma que essas dinâmicas se consolidam a partir da disseminação de uma série de “mercados alternativos” na forma de especialidades de nicho, orgânicos, artesanais, solidários e institucionais.

Para Hespanhol (2007), o resultado da inexistência de políticas públicas específica para este seguimento, deve-se ao aprofundamento da crise fiscal do Estado brasileiro ocorrido durante a década de 1980. Nesse período, concentravam-se os esforços de gerenciamento da crise, não sendo estabelecidas políticas públicas em horizontes de médio e longo prazo. Entretanto, amparados pelo estudo da FAO/INCRA (1994), a pressão dos movimentos populares camponeses, fez sucumbir novas possibilidades de institucionalização de um sistema de crédito específico para a produção das pequenas parcelas produtivas, pela primeira vez na história de concessão de crédito rural no Brasil.

[...] No ano de 1996, pressionado pelos movimentos sociais e pela Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) instituiu o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), por meio do qual os produtores rurais com até quatro módulos fiscais e até dois trabalhadores contratados passaram a usufruir de tratamento diferenciado, tendo acesso ao crédito oficial a taxas de juros mais baixos do que as modalidades convencionais de crédito (HESPANHOL, 2007. p. 275).

Dessa forma, ocorreram várias mudanças na maneira de entender o campo, passando a ser consideradas especificidades locais. Todavia, vislumbrando ser por meio da representação dos atores sociais com suas diversas formas de organizações coletivas, a possibilidade da elaboração de políticas públicas para o desenvolvimento rural. Assim, o campo passa a ser condicionado pelas iniciativas das diversas formas de organizações da sociedade civil. Desde então, a importância da escala local, passa a ser expressiva para a formulação de projetos conduzidos pela participação político e social das comunidades, sendo estes os fatores preponderantes para o seu êxito. Nesse sentido, os movimentos sociais procuram discutir o papel dos pequenos produtores rurais, tanto no quesito da produtividade, mas também no cenário político, emergindo uma nova compreensão de desenvolvimento.

2.2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA AGROECOLOGIA

Simultaneamente com as mudanças ocorridas no cenário político e econômico nacional a partir na década de 1980, a Agroecologia tem sua origem no âmbito do debate sobre a Agricultura Alternativa. De acordo com Caporal, Costabeber e Petersen (2012), uma característica marcante nesse transcurso foi a defesa da Agricultura Familiar Camponesa como base social de estilos sustentáveis de desenvolvimento rural.

De acordo com Borsatto e Carmo (2013), um dos movimentos que começa a incorporar a construção do discurso agroecológico foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Embora o Movimento passe a assumir a Agroecologia como bandeira de luta somente a partir do ano 2000 durante 4º Congresso Nacional, o MST já mencionava a necessidade de outro sistema produtivo que proporcionasse certa autonomia aos agricultores. Pois ao contrário, os camponeses continuariam reproduzindo as circunstâncias propícias para a exclusão das suas bases materiais de reprodução social que são a posse e uso da terra.

Porém, o debate sobre a Agroecologia não é uma novidade que surge somente no Brasil. Segundo Gliessmen (2000), esta nova matriz produtiva ganha *status* de conhecimento científico nos Estados Unidos e Europa no mesmo período, e, em contraponto ao modelo agrícola mercantil baseado no uso intensivo de agroquímicos e fertilizantes sintéticos nestes países, passa, então, a ser empregada como estrutura metodológica de trabalhos para a compreensão da natureza dos Agroecossistemas e dos seus princípios de funcionamento.

É importante ressaltar que ainda nas primeiras décadas do século XX já surgiam algumas correntes alternativas ao modelo de produção agrícola convencional. Estas, por sua vez, preconizavam o uso de práticas de cultivos que favoreciam os processos biológicos dos ecossistemas locais. Dessa forma, as quatro principais vertentes: Agricultura Biodinâmica, Biológica, Orgânica e Natural, todas tinham em comum a intrínseca relação entre homem e natureza.

De acordo com Darolt (2011), o primeiro movimento foi a Biodinâmica que surge na Alemanha em 1924. Seu principal idealizador, o filósofo Rudolf Steiner, entendia as parcelas de terras enquanto unidades produtivas, como um organismo dependente de auto-regulação, destacando a necessidade da presença de bovinos como elementos centrais para o equilíbrio do sistema. Esse método biodinâmico, baseado na

saúde da Medicina Antroposófica, foi a primeira corrente a estabelecer certificações de seus produtos.

Outra corrente da agricultura, a Orgânica, surge na Inglaterra e logo passou a ser praticada nos Estados Unidos. Sua figura central foi o agrônomo inglês Sir Albert Howard que tinha longa experiência na área do conhecimento ao estudar os modelos da Índia. Howard observa que a adubação química proporcionava altos rendimentos nos primeiros anos, mas que depois caíam drasticamente, enquanto os métodos tradicionais dos camponeses resultavam em rendimentos menores mas constantes, através do uso da matéria orgânica na melhoria da fertilidade e vida do solo.

A Agricultura Orgânica surge alguns anos mais tarde da Biodinâmica, seu idealizador procurava demonstrar a relação da saúde e resistência humana às doenças com a estrutura orgânica do solo. Em suas obras destaca a importância do uso da matéria orgânica na melhoria da fertilidade do solo. Nessa perspectiva, influenciou ainda outro modelo de agricultura, a regenerativa que reforçava a ideia de que o agricultor deveria buscar e criar sua independência dos recursos de produção na própria unidade produtiva, ao invés de buscá-los externamente (DAROLT, 2011).

Nas décadas de 1930 e 1940, o japonês Mokiti Okada desenvolveu um movimento de caráter filosófico religioso conhecido como Igreja Messiânica que tinha como pilar o método natural ou a Agricultura Natural, visando potencializar a produção com o mínimo de alteração no sistema natural. Para isso, se concentra na utilização de micro-organismos eficientes no processo de utilização de inoculação do solo, planta e composto. Na Austrália, essa ideia evoluiu dando origem a um novo método denominado de Permacultura, que segundo Mollison e Holmgren (1983) significa um sistema de *design* para a criação de ambientes humanos saudáveis.

Porém, algumas particularidades diferem a Permacultura dos outros modelos, seja pela utilização de micro-organismos eficientes no processo de utilização de inoculação do solo, planta e composto, ou pela não utilização de dejetos de animais nos compostos, o que aumentaria o nível de nitratos na água potável, atraindo insetos e parasitas (DAROLT, 2011).

Mais adiante, no início dos anos 1960, surge na França um movimento chamado de Agricultura Biológica. Seu principal idealizador Claude Aubert argumentava nos fundamentos teóricos, a vinculação a uma doutrina filosófica ou religiosa, relatando a função da técnica como mecanismo de regulação e equilíbrio do meio ambiente e da melhor qualidade dos produtos colhidos. A Agricultura Biológica diz respeito à relação

de confiança entre produtor e consumidor, baseados na saúde das plantas cultivadas. Nesse movimento, uma planta bem nutrida tem mais resistência à doenças e pragas (teoria da trofobiose) e fornece um alimento de maior valor biológico a quem o consome. A integração da produção com o conjunto de atividades regionais de caráter socioeconômico aparece como um dos fatores fundamentais para a aplicação dessa forma de fazer agricultura.

Reiterando novamente, nos anos de 1980 surge na América Latina o movimento da Agroecologia sob a influências dos estudos científico realizados nos Estados Unidos e Europa, sobre a compreensão da natureza dos Agroecossistemas. Procurando atender as necessidades da preservação ambiental e da promoção socioeconômica dos camponeses, essa matriz produtiva é logo incorporada nas práticas de lutas das organizações não governamentais ligadas ao campo no Brasil.

2.3 O ASSENTAMENTO CELSO FURTADO E A AGROECOLOGIA

A história⁵ do Assentamento Celso Furtado tem o seu ponto de partida muito antes de ser oficializado. No ano de 1997 houve a Marcha Popular pelo Brasil, onde trabalhadores do campo marcharam até Brasília em demanda por terra, trabalho e democracia. Desta ocasião, surge uma grande repercussão perante a opinião pública nacional dada a necessidade da Reforma Agrária, tanto que o MST se fortalece nesse período com a ampliação das suas ações em todo o país pelo reconhecimento da sociedade como instrumento de solução para tais problemas. Segundo Fernandes (2000), foi durante os anos de 1990 que houve a espacialização e territorialização do Movimento, significando uma possibilidade de enfrentamento para milhares de camponeses expulsos ou expropriados do campo em decorrência da ordem imposta pela modernização agrícola.

Diante dessa conjuntura, nos primeiros meses do ano de 1999 iniciou-se um Acampamento às margens da Rodovia 158, entre os Municípios de Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguazu, na Região Centro-Sul do estado do Paraná. A base desse

⁵ As informações apontadas neste item são resultado da minha vivência na luta pela terra na região desde o ano de 1996. Em relação às informações especificamente sobre o Assentamento Celso Furtado, além da experiência vivenciada, o documento Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA) elaborado pela Cooperativa dos Trabalhadores da Reforma Agrária (COOTRARA), foi um instrumento importante para o resgate histórico.

Acampamento era composta por famílias excedentes dos assentados dos primeiros projetos de Assentamento da região: Ireno Alves, criado em 1997, com 900 famílias e Marcos Freire, criado em 1998, com 604 famílias, aglutinavam-se com outras famílias advindas de diversas regiões do Paraná, de outros estados e brasiguaios que retornavam do Paraguai. A área total dos dois Assentamentos totaliza 26.800 hectares (ROOS, 2015). De forma paulatina, novas famílias se uniam às já existentes, fortalecendo o movimento na luta pela terra na região. Assim, o Acampamento permaneceu por quatro meses às margens da BR até que foi novamente ocupada uma área da fazenda Araupel no dia 10 de maio de 1999 por aproximadamente 1.300 famílias. A área ocupada da referida empresa era conhecida como “Bacia”, onde havia uma granja de suínos e depósitos de insumos agrícolas, localizada no Município de Quedas do Iguaçu, Paraná.

Porém, nessa época as ações dos movimentos camponeses, principalmente o MST, eram consideradas uma ofensa à ordem democrática estabelecida. De acordo com Christoffoli (2012), durante o governo de FHC é instrumentalizado uma ofensiva de criminalização contra o MST, visando conter as ações do principal movimento social de oposição ao governo federal e seus aliados nos estados. Dentre as medidas adotadas estavam: criminalização da luta pela terra com o impedimento de vistorias de áreas ocupadas durante dois anos; punição dos trabalhadores mediante exclusão do processo de Reforma Agrária, caso se ocupassem latifúndios; e a implantação da Reforma Agrária de mercado via compra e venda de terras. Os desmembramentos dessas medidas afetaram drasticamente a luta pela terra na Região Centro do estado do Paraná, tanto que o modelo de cooperação e desenvolvimento econômico nas áreas de assentamentos baseado em transferências de renda do Estado via crédito subsidiado, estava decretando sua falência.

Os efeitos dessas políticas no Paraná foram visíveis através do modelo de gestão do então governador Jaime Lerner frente ao movimento camponês, tanto que os episódios de repressão contra a luta pela terra no estado eram constantes. As famílias do Acampamento da Bacia eram frequentemente ameaçadas de despejo, muitas delas acabaram desistindo do Movimento, conseqüentemente enfraquecendo a luta pela terra na área.

Diante desse contexto, a fim de dar continuidade ao processo de luta pela terra no Paraná, o MST organizou outro grande Acampamento⁶ novamente na BR 158 entre

⁶ Esse Acampamento recebeu o nome de José Abílio dos Santos em homenagem ao trabalhador sem-terra vítima fatal por atropelamento de automóvel.

os Municípios de Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguaçu durante os primeiros meses do ano de 2003. A estratégia de massificar a luta contra o latifúndio ocupando outra área de terra ocorreu no dia 12 de julho do corrente ano com cerca de 2.300 famílias. A ocupação ocorreu em uma área conhecida como “Silo” localizada a cerca de doze quilômetros do Acampamento da “Bacia”, e a seis do Município de Quedas do Iguaçu, onde havia uma grande estrutura de secagem e armazenamento de grãos.

Esta ocupação massiva foi estrategicamente organizada, pois além de pressionar a desapropriação da área, ocorreu num momento em que estava prevista a reintegração de posse da Bacia, o que evitou tal ação. Nos meses seguintes várias famílias provenientes de outros Acampamentos da região se somaram ao Acampamento do Silo para pressionar o processo de desapropriação da área.

A partir desse período, muitas ações foram realizadas em conjunto entre os dois Acampamentos em caráter de protesto e de reivindicação visando acelerar o processo de desapropriação. Até que na data de 05 de outubro de 2005 a propriedade foi arrecadada para fins de Reforma Agrária por decisão judicial proferida pelo Juiz Federal Eduardo Appio (COOTRARA, 2005).

Nesse contexto, as ações do MST significaram mais que uma conquista da terra, uma conquista política histórica. A estratégia do Movimento em realizar várias ocupações na mesma área foi fundamental para a conquista do Assentamento Celso Furtado, onde 1.095 famílias foram assentadas. Durante mais de seis anos, os sem-terra resistiram a várias tentativas de despejo, conquistando mais uma fração da área da Araupel, empresa que há vários anos vinha sendo premiada⁷ pela Confederação das Associações Comerciais e Empresariais do Estado do Paraná por estar no ranking das 100 maiores empresas exportadoras do Estado, dentre as 20 maiores exportadoras do setor de madeira do país e pertencer ao grupo das maiores 300 empresas do Sul.

O MST vem questionando o domínio e a posse da área de terras da empresa que se instalou na região em 1972, quando dois grupos tradicionais do ramo madeireiro do estado do Rio Grande do Sul, a Madeireira Giacomet S.A. e a Marodin Exportação S.A, uniram-se formando a Giacomet-Marodin Indústria de Madeiras S.A, com objetivo de se expandir no Centro-Sul do Paraná, constituindo-se no maior latifúndio em terras contínuas do sul do Brasil, com mais de 100 mil hectares cobertos quase em sua totalidade por densas florestas de Araucária e madeiras de Lei (ROOS, 2015). Assim, as

⁷ Disponível em <<http://araupel.com.br/araupel.php?secao=77>>. Acesso em 13 de março de 2017.

fazendas Pinhal Ralo e Rio das Cobras abrangiam os municípios de Quedas do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Espigão Alto do Iguaçu, Nova Laranjeiras e Três Barras do Paraná, como mostra a figura a seguir:

Figura 02 - Fazenda Rio das Cobras e Pinhal Ralo – Araupel



Fonte: Roos e Fabrini (2012, p. 41).

Desde que se estabeleceu na região, a empresa Araupel têm exercido grande influência econômica e política, principalmente no município de Quedas do Iguaçu, onde estão localizadas suas instalações industriais. Porém, a permanência desse latifúndio tem suas raízes históricas na apropriação de terras devolutas com o consentimento do Estado no período imperial.

Ao analisarmos a cadeia dominial dos imóveis Rio das Cobras e Pinhal Ralo, percebe-se que a origem dessas áreas remetem às concessões realizadas pelo Imperador D. Pedro II por meio do Decreto nº 10.432, de 09/11/1889, que autorizava à Companhia Estrada de Ferro São Paulo Rio Grande (CEFSPRG) a construção, uso e gozo por 50 anos de uma estrada de ferro que partiria do Rio Itararé/SP e findaria em Santa Maria da Boca do Monte/RS, mas também com diversos ramais ao longo da estrada. No documento ficou concedido em favor da companhia uma faixa de 15 quilômetros de terras as margens da ferrovia (BERNARDES, 1953).

Entretanto, de acordo com Espig (2012), após quase duas décadas de início das obras somente em 1905 foi construída a primeira parte da ferrovia. Devido às dificuldades financeiras, a holding Brazil Railway Company incorporou o controle da Companhia Estrada de Ferro São Paulo Rio Grande em sua jurisdição, o que gerou

maior peso político e econômico à mesma, sendo as obras concluídas em 1910 apenas no sentido Norte-Sul, com a exclusão e a alteração de alguns ramais.

Segundo Kroetz (1985), esse imbróglgio envolvendo a União e a empresa ganha novos contornos, quando em 1920, o Governo Federal através do Decreto Lei Nº 1.939 de 20 de março do mesmo ano, elabora um novo projeto de ramal ligando Paranaguá-Curitiba-Guarapuava-Foz do Iguaçu, como forma de a companhia reparar os danos causados ao patrimônio público pelo descumprimento das obrigações contidas no projeto original da ferrovia. Todavia, com problemas internos a referida companhia não concluiu os ramais, fato que levou o Governo Federal a declarar a caducidade das concessões à Companhia Estrada de Ferro São Paulo Rio Grande em razão do descumprimento de obrigações previstas nos contratos celebrados entre as partes por meio do Decreto nº 19.918/1931. Contudo, da imputação dos bens e direitos das Companhias em cujo nome os imóveis estavam registrados, abrangendo os do Rio das Cobras e Pinhal Ralo.

De acordo com Silva (2016), embora a Companhia Estrada de Ferro São Paulo Rio Grande (CEFSPRG) não obtivesse mais o direito de posse dessas áreas, em 1935 ela vendeu essa vasta área composta de cobertura vegetal original com destaque para a floresta de *araucária angustifolia* nativa, para a Companhia Colonizadora Mercantil Paranaense S.A. Ou seja, vendeu as terras que já não lhe pertenciam mais, pois em 1931 haviam retornado ao patrimônio da União.

Entretanto, o estado do Paraná não cumprindo a Lei Nacional Nº 2.073, outorgou em 1944 um novo título em favor (revalidação) da Companhia Colonizadora Mercantil Paranaense em vender a área para José Ermínio de Moraes e Paulo Pereira Inácio, fundadores do grupo Votorantim que pretendiam montar fábricas de celulose e grandes fazendas de agropecuária (SILVA, 2002). No entanto, a infraestrutura precária de ligação da região atrelada à falta de mão de obra, levou mais uma vez a área a ser repassada para a Companhia Agrícola e Industrial Iguaçu no ano de 1957, cuja razão social foi alterada para Companhia de Papel e Celulose do Iguaçu.

Em 1972 a Companhia de Papel e Celulose do Iguaçu foi dissolvida e extinta. Todo o patrimônio desta foi repassado para a empresa Giacomet Indústria e Comércio de Produtos Agropecuários Ltda. Desde então a empresa passou por sucessivas mudanças na razão social ao passo que estava envolvida nos maiores conflitos agrários do estado do Paraná. Com ações efetivas desde o ano de 1996, o Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem conquistando vários Acampamentos e Assentamentos da área citada.

Nesta conflitualidade entre camponeses e o latifúndio, verifica-se um conjunto de ações que se erguem como parte das estratégias de resistência e expansão de ambos os sistemas produtivos e de desenvolvimento. Para Fernandes (2008), o território do camponês e do agronegócio são distintos, possuem relações sociais diferentes e modelos divergentes, estando, portanto em constante disputa pela territorialização de suas relações. Concomitantemente com o autor, as conquistas dos Assentamentos fazem parte das estratégias de resistência e manutenção do grupo enquanto classe social. Nesse sentido, o Assentamento Celso Furtado não foge à regra, faz parte desse movimento de mudanças e de contradições.

Para tanto, a estrutura organizativa e as estratégias de luta do Movimento foram decisivas. As formas de organização social das famílias estavam vinculadas à organização do MST do estado do Paraná. Na prática, isto quer dizer que o elemento de referência era a unidade familiar, onde a cada dez famílias formavam um grupo também chamado de Grupo de Base. Na união de cinco grupos formava-se uma brigada de 50 famílias. Nessa mesma lógica, a composição de uma brigada de quinhentas famílias, era formada por dez grupos de 50 famílias. Esta forma de organização social permanece no Assentamento, onde as 1.095 famílias assentadas fazem parte de duas brigadas de quinhentos, compondo a Brigada Mao Tse Tung⁸ (Acampamento José Abílio dos Santos ou Silo) e a Brigada Padre Josimo Tavares⁹ (Acampamento Dez de Maio ou Bacia).

Esta organização permitiu ampla participação das pessoas nas discussões e negociações referentes à luta pela terra. Além disso, também fortaleceu a participação das famílias nas discussões e decisões, revigorando a força provinda das relações comunitárias, tanto que favoreceu a organização da produção realizada no período dos Acampamentos.

No Acampamento José Abílio dos Santos a produção da horta orgânica, ilustrada na figura abaixo, era destinada tanto para o autoconsumo das famílias como reforço aos ingredientes das refeições das crianças da Escola Itinerante e da sopa comunitária.

⁸ Em homenagem ao líder revolucionário comunista chinês.

⁹ Em homenagem ao sacerdote católico brasileiro, coordenador da Comissão Pastoral da Terra, que foi assassinado por defender os trabalhadores rurais no estado de Tocantins no ano de 1986.

Figura 03 - Horta comunitária no acampamento Jose Abílio dos Santos.



Fonte: COOTRARA, 2005, p. 135.

Também existiam outros espaços destinados à produção agroecológica e, ao mesmo tempo, para proporcionar aos camponeses uma renda que contribuísse para a permanência no Acampamento. Esses espaços eram pequenas áreas de terra, de aproximadamente 6.000 m², onde cada família produzia alimentos necessários à manutenção do grupo na luta pela conquista da terra. Esta produção baseava-se em tubérculos, milho, arroz, feijão, enfim, produtos de gêneros alimentícios de primeira necessidade. O nível tecnológico utilizado nestas parcelas se caracterizava pelo uso de tração animal e sementes crioulas.

No caso específico do Acampamento Dez de Maio onde as famílias permaneceram por seis anos acampadas até o desfecho final a favor dos trabalhadores, estas usufruíam de espaços maiores¹⁰ para a produção. Dessa forma, além do autoconsumo das unidades familiares, destinava-se o excedente produtivo ao mercado. Organizados coletivamente e utilizando-se de técnicas agroecológicas de recuperação e fertilidade do solo, parte das famílias substituíram insumos, sementes híbridas e fertilizantes químicos por outros produtos naturais, usando esterco de aves, suínos e bovinos que eram criados em lugares específicos e próximos do Acampamento.

¹⁰ Área equivalente a 24 mil metros quadrados.

Desse modo, a luta dos camponeses pela permanência e conquista da terra se mostrava anticapitalista. Pois, estas diversas formas de produção tinham como objetivo a manutenção do grupo, o que de fato favoreceu a permanência na área, sobretudo no resultado do processo favorável ao conjunto da organização. Assim, esta condição deve-se especialmente à capacidade de luta e estratégia dos trabalhadores, desde a ocupação até a conquista do Assentamento.

2.3.1 A formação do Assentamento e o debate da Agroecologia

Passado o primeiro momento de debate da Agroecologia durante o período de Acampamento, o tema volta a ganhar destaque num segundo momento durante o processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA). Este documento foi elaborado coletivamente entre os técnicos¹¹ da Cooperativa dos Trabalhadores da Reforma Agrária (COOTRARA) e os acampados e faz referência aos projetos a serem desenvolvidos, abrangendo desde a instalação das famílias nos lotes até a consolidação do Assentamento envolvendo aspectos econômicos, ambientais, sociais e culturais.

Pautada numa metodologia participativa e de automobilização dos grupos sociais, a elaboração do PDA visava motivar e capacitar os sem-terra para o estudo e a análise das oportunidades de desenvolvimento, a identificação dos obstáculos existentes e a criação de objetivos comuns ao grupo.

Neste sentido, a elaboração do Plano foi dividida em duas etapas: a primeira contou com o diagnóstico e a segunda com o planejamento. Na fase de diagnóstico foram aplicados questionários a cada uma das famílias acampadas, procurando obter o levantamento completo dos dados socioeconômicos, além da obtenção dos dados referentes ao município e à região. Ao mesmo tempo em que era realizado o diagnóstico com as famílias, outros profissionais realizavam em campo um estudo do ambiente natural, sendo necessário percorrer a área do futuro Assentamento Celso Furtado em toda sua extensão a fim de avaliar as condições do solo, relevo, recursos hídricos, vegetação e fauna. Esse diagnóstico revelou a realidade dos aspectos sociais, físicos e ambientais. A partir desse estudo, foi possível indicar a caracterização do parcelamento

¹¹ Grupo de profissionais das áreas da agricultura, meio ambiente e educação, todos vinculados a Associação Camponesa de Cooperação em Reforma Agrária, juntamente com membros do corpo técnico do INCRA.

das unidades familiares: número e tamanho de lotes, localização, o cumprimento das exigências da legislação ambiental, entre outros.

Na sequência, foi realizada uma etapa de discussão da organização territorial da área, a fim de compor o plano de ação para o desenvolvimento do Assentamento. Nesta mesma etapa foi realizado um período de formação com as famílias sobre as possibilidades e os limites do PDA, sendo realizados seminários envolvendo os dois Acampamentos - Dez de Maio (Bacia) e José Abílio dos Santos (Silo).

As atividades visavam planejar a organização territorial da área no que tange aos sistemas produtivos, sociais e ambientais foram conduzidas pela equipe técnica em parceria com instituições como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA), o Instituto Ambiental do Paraná (IAP), a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Também contribuiu nesse processo a ONG WWF – Brasil dando suporte técnico por meio de mapas e imagens de satélites que permitiram a identificação das características físicas da área, mas também pela realização dos Ciclos de Oficinas de Planejamento da Paisagem¹², tendo como princípio o uso do solo de forma sustentável.

Tendo como princípio o fortalecimento da agricultura camponesa como fração geradora de trabalho e renda e da valorização dos saberes populares, a caracterização dos sistemas produtivos resultou em três formas diferentes de uso do solo.

O primeiro sistema produtivo está relacionado com as espécies florestais devido à grande concentração de madeira para reflorestamento, sendo que a área de *pinus*, araucária, eucalipto, experimentos¹³ e tocos correspondia a 23,2% do total da área destinada para os lotes. Nestas áreas, as discussões realizadas na elaboração do documento indicavam o manejo sustentável, seja por meio do corte e replantio, ou ainda pela forma de criação de abelhas e pelo extrativismo no caso das áreas com reflorestamento de pinheiro. Nos lotes onde havia predominância de *pinus*, os assentados poderiam optar pela alternativa de extração de resina das árvores, em um

¹² Disponível em:

https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/mata_atlantica/mata_atlantica_acoes_resultados/restauracao/corredor_do_iguacu/

¹³ Totalizando 72,45 hectares, foram implantadas várias espécies até o ano de 1999 pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Centro Nacional de Pesquisas Florestais (EMBRAPA – CNPF), com o objetivo de produção de sementes florestais.

processo bastante semelhante ao das seringueiras ou pela retirada total da espécie florestal do lote, o que geraria custos de recuperação do solo. Para as demais áreas que compunham pinus (desbastado e toco¹⁴), eucaliptos e experimentos poderiam ser convertidas em outras atividades produtivas de acordo com a definição das próprias famílias.

Portanto, o PDA visava aferir renda alternativa aos agricultores por meio de atividades inovadoras e potenciais de acordo com as características da região (como exemplo: a apicultura, a implantação de sistemas agroflorestais, o cultivo da erva-mate e de espécies frutíferas típicas da região, a manutenção de indivíduos de araucária para obtenção do pinhão e plantas medicinais típicas da formação florestal). Ainda, os subprodutos florestais poderiam se constituir em fonte de renda para as famílias, como a utilização de folhas, galhos, sementes e frutos para o artesanato.

A área destinada aos lotes coberta por vegetação nativa em estágio inicial, médio e avançada correspondia a 27,9%. De acordo com os estudos apresentados, nas unidades de paisagem onde a vegetação nativa se encontrava num estágio inicial, seria possível implementar e desenvolver atividades de exploração agroflorestal¹⁵ que poderiam gerar renda para as famílias assentadas, mas caso o agricultor não optasse por essa atividade, poderia realizar a sucessão vegetal das áreas destinando-as para outros fins. Para as situações onde havia vegetação nos estágios médio e avançado, era restringida a sucessão das áreas, visto a necessidade de preservação destes remanescentes de vegetação nativa. Nos casos em que os lotes possuíam fragmentos com mata nestes estágios, deveriam ser manejadas sustentavelmente com auxílio de técnicos especializados da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e das famílias assentadas nessas áreas.

Outra parte que compreendia a 48,9% da área do Assentamento foi identificada pelo diagnóstico ambiental como as terras mais planas e de solos mais férteis, propícias para a produção de grãos. Nessa área resultaria dois sistemas produtivos diferentes, sendo a maior quantidade destinada a produção convencional dado o número de famílias que optaram por esse sistema. Outra parte da área, totalizando 109 lotes, foi reservada para as famílias que mostraram se interessarem em produzir de forma agroecológica. Sendo 87 delas pertencentes ao Acampamento José Abílio dos Santos (Silo) e 22 do

¹⁴ Área equivalente ao corte raso dos vegetais.

¹⁵ Sobre o assunto ver: WALTER, S; VEZZSANI, F, M. **Agrofloresta: aprendendo a produzir com a natureza** – Curitiba, 2013 e NETO, N, E. et al: **Agroflorestando o mundo de facão a trator**. Associação dos Agricultores Agroflorestais de Barra do Turvo e Adrianópolis. Barra do Turvo, 2016.

Acampamento Dez de Maio, as quais firmaram acordos coletivos a serem cumpridos na produção agroecológica.

Além da assistência técnica para essas famílias, foi previsto a construção de uma Escola Tecnológica em Agroecologia que contemplasse a capacitação profissional nas áreas de desenvolvimento tecnológico da reforma agrária, tanto do Assentamento Celso Furtado mas também do conjunto de assentamentos da região. Localizado na comunidade Renascer e em local reservado exclusivamente para tal finalidade, deveria conter salão com capacidade para quinhentas pessoas, dormitórios, centros de informática, biblioteca, área para ciranda infantil, área para lazer e práticas agroecológicas

O restante da área agrícola ficou reservada para a prática da agricultura convencional. Assim, a determinação das diversas atividades produtivas, deu-se pelas características e potencialidades da região e do lugar, elaborado e encaminhado a partir dos debates com as famílias no Plano de Desenvolvimento do Assentamento. Dessa forma, o processo de escolha de cada assentado pela forma de produção a ser desenvolvida no Assentamento ocorreu de acordo com a afinidade dessas atividades.

Dessa forma, mais do que promover o desenvolvimento da área, o PDA tinha como objetivo possibilitar o desenvolvimento social e econômico das famílias que seriam assentadas, tendo como princípio o desenvolvimento sustentável, o desafio de inclusão social e de melhores condições econômicas dos agricultores.

3 EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

A Educação do Campo emerge no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil tendo como protagonismo os movimentos sociais do campo, que por meio das lutas por direitos sociais, como o trabalho, a terra, as condições de produção e acesso aos bens produzidos pela humanidade, inserem em suas pautas de luta o direito à educação. A Educação como um direito social é garantida também na Constituição Federal no seu artigo 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 da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA DO BRASIL, 1988).

Entretanto, para além do direito social à educação, os movimentos sociais do campo também buscam nesse processo de lutas, construir um projeto educativo específico para os trabalhadores do campo, reconhecendo as especificidades da vida e do trabalho do campo. De acordo com o que dispõe a LDB 9394/1996:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação de calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996).

Para a efetivação do direito social à educação, embora estejam amparadas na lei, os trabalhadores do campo necessitam de luta por políticas públicas. Para compreender essa luta, é necessário perceber que o campo é contraditório, sendo marcado por interesses políticos e econômicos distintos, por grupos sociais distintos. De um lado, os movimentos sociais que defendem um projeto produtivo de base familiar, de outro, o Agronegócio baseado no latifúndio e na concentração da terra como meio de expropriação da renda da terra. Essa relação antagônica é advertida por Fernandes (2008, p.40) ao defender a ideia de que “enquanto o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida”. Isto ocorre porque

os territórios do campesinato e os territórios do Agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais.

Assim, a Educação do Campo tem seu gene de origem no movimento histórico da realidade dos movimentos camponeses, especialmente do MST. Com a conquista dos Assentamentos, surge também a necessidade de implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, passando a ser uma das formas de luta e resistência dos camponeses em defesa de seus territórios e identidade.

De acordo com Caldart (2008), compreender a materialidade de origem da Educação do Campo exige que ela seja pensada sempre na tríade: campo – política pública – educação. A autora destaca que é a relação contraditória entre esses termos que constitui a novidade histórica da Educação do Campo. Pensar os termos separados significa, na prática, promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo.

O primeiro termo da tríade, o Campo, foi historicamente pensado como lugar essencialmente da produção agropecuária, onde sua estrutura produtiva necessitava de pouca gente. Assim, este modelo produziu, talvez, a maior contradição da sociedade brasileira que é a concentração da terra *versus* a concentração demográfica. Não o bastante, isso provocou problemas de várias ordens, sobretudo no que diz respeito às condições de vida da população e uso dos recursos naturais. Diante de tudo isso,

[...] A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente (CALDART, 2008, p.71).

O termo Política Pública, na tríade da Educação do Campo, demanda uma política de educação para a classe trabalhadora camponesa que respeite suas peculiaridades culturais, seus conhecimentos acumulados pelo processo do trabalho e pelas lutas sociais como forma de enfrentamento aos padrões produtivos da monocultura. Dessa maneira, a política pública para a Educação do Campo é uma projeção de outra concepção de campo, na qual a educação se materializa nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo (CALDART, 2008).

E, por último, para a autora, o termo Educação assume uma especificidade na política pública de educação no Brasil ao propor práticas e propostas concretas que

visam a incorporação da diversidade dos sujeitos camponeses numa reflexão política e pedagógica de educação emancipadora. É um projeto camponês de superação da concepção de educação escolar rural onde o campo é visto apenas como lugar da agropecuária. Assim, é antes de tudo um alargamento do conceito de educação, proeminência de uma outra concepção de campo e de sociedade, de resistência e luta.

Para Arroyo (2004) a luta dos movimentos camponeses por políticas públicas deve-se pautar pela promoção e a defesa da permanência na terra, da manifestação cultural, da reprodução social enquanto grupos coletivos. “A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Conseqüentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores”. (ARROYO, 2004. p.96).

Porém, o controle político e econômico dos meios de produção e de reprodução social dos camponeses passa necessariamente pela urgência de outro sistema produtivo que contemple as especificidades da agricultura de base camponesa. Assim, a Agroecologia deve ser colocada no plano da dimensão do planejamento territorial e a educação constitui-se no principal meio para efetivá-la.

3.1 O SURGIMENTO E A PROPOSTA DA ESCOLA CHICO MENDES

A educação sempre foi um dos pilares da luta pela terra, uma bandeira de luta do MST. Neste contexto, a história da Escola Chico Mendes¹⁶ começa ainda quando era Escola Itinerante estabelecida no Acampamento José Abílio dos Santos, nas margens da BR 158, entre os Municípios de Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguaçu durante os primeiros meses do ano de 2003, como mencionado anteriormente. Segundo a Escola o MST (2008)¹⁷ no início do Acampamento existiam aproximadamente 1.460 adolescentes em idade escolar. Os coordenadores do Setor de Educação do Acampamento, juntamente com representantes do Setor Estadual de Educação do Movimento reivindicaram junto ao poder executivo do Município de Laranjeiras do Sul e do Estado do Paraná, o direito das crianças e adolescentes de terem acesso à educação no Acampamento.

¹⁶ Recebeu o nome em homenagem ao seringueiro, sindicalista e ativista ambiental Francisco Alves Mendes - Chico Mendes, assassinado no ano de 1988 em Xapuri no estado do Acre. O processo de escolha do nome da escola ocorreu após as famílias estudarem sua vida e obra.

¹⁷ Este texto é resultado de uma reflexão realizada coletivamente pelos educadores da Escola Chico Mendes e o Setor de Educação do MST do Paraná sobre a Escola Itinerante no Estado.

Mesmo sendo num espaço temporário, organizou-se uma escola com a oferta de ensino dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Médio, com apoio dos órgãos municipais e estaduais. Esta escola permaneceu nesse local até o primeiro semestre do ano de 2003, quando as famílias desse Acampamento migraram para o Município de Quedas do Iguaçu, durante a ocupação do Silo no mês de julho do mesmo ano.

Juntamente com a problemática dos usos da terra emerge a necessidade de resolver a vida escolar das crianças que acompanhavam seus pais nos Acampamentos, pois não eram aceitas nas escolas do município devido à falta de vagas, dado o número elevado de estudantes. Vale ressaltar que nesse período ocorriam discussões referentes à organização da vida escolar destas crianças através do reconhecimento da Escola Itinerante por parte do Estado, em tramitação na Secretaria da Educação.

Segundo Mariano, Knopf e Scheeren (2010), as primeiras experiências de educação em escolas em Acampamentos, ocorreram em julho do ano de 1999 durante quatorze dias em frente ao Palácio do Iguaçu, e do governo estadual do então governador Jaime Lerner, em Curitiba. A escola, mesmo improvisada, atendeu crianças e jovens dos Anos Iniciais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Sendo denominado de Escola “Terra e Vida”, foi um marco importante da luta pela para garantia e reconhecimento da Escola Itinerante.

Os autores relatam que o debate sobre a efetivação da educação nos Acampamentos ocorreu em 2003, com a eleição do Governador Roberto Requião. Numa nova conjuntura política, MST e o governo estabeleceram diálogo que possibilitou avançar na luta pelas políticas sociais, em particular da institucionalização da Escola Itinerante, tendo em vista o número elevado de crianças fora da escola nos Acampamentos, pois nesse período havia cerca de quatorze mil famílias acampadas no estado. Diante desse contexto, a Secretaria da Educação do Estado (SEED) oficializa a Coordenação da Educação do Campo visando suporte técnico e regimental da Escola Itinerante, tendo o Setor de Educação do MST como um importante aliado, inclusive sendo indicado um representante para a coordenação da referida secretaria.

Perante essas circunstâncias, os educadores juntamente com representantes do Setor de Educação do MST realizavam momentos de estudo procurando compreender melhor a educação e a Escola Itinerante. Nesse sentido, debatiam temas como: "O que é Escola Itinerante"; "Luta pela Terra"; "Como fazer a Escola de Ensino Fundamental?".

Esse coletivo se amplia e se fortalece com a realização do primeiro curso de

formação de educadores em setembro de 2003 no Acampamento Dez de Maio. (ESCOLA ITINERANTE DO MST, 2008).

No dia 30 de outubro do mesmo ano foi oficializada no Acampamento José Abílio dos Santos (Silo), a Escola Chico Mendes como a primeira Escola Itinerante do Estado do Paraná, com a presença de diversas autoridades¹⁸. Esse momento histórico representou um grande avanço no processo de luta e de resistência, não somente das famílias acampadas na área, mas também do MST no Estado do Paraná. O jornal Tribuna destacou o ato político citado nos seguintes termos:

[...] As crianças que moram no acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na Fazenda Araupel, em Quedas do Iguaçu, vão voltar para sala de aula. Ontem, o secretário de Estado da Educação e presidente da Fundepar, Maurício Requião, inaugurou a primeira Escola Itinerante do Paraná.

[...] Criado a partir de um convênio entre o Movimento e a Secretaria, o projeto prevê que se os acampados mudarem de região a escola vai junto, possibilitando que os alunos tenham um ensino continuado. Para possibilitar o acesso das crianças à escola, a Fundepar levou equipamentos como mesas, carteiras, caixas d'água, lousas, mangueiras, armários e até lonas para cobrir as salas de aula.

[...] A coordenadora da Educação do Campo na Secretaria da Educação, Sônia Schwendler, explicou que o projeto prevê que todos os alunos das escolas itinerantes serão matriculados em uma escola base, a Escola Estadual Iraci Salete Strozack, que fica no assentamento Ireno Alves, em Rio Bonito do Iguaçu (TRIBUNA DO PARANÁ DE 31/10/2003).

Com a inauguração da Escola Itinerante Chico Mendes, essa instituição recebeu materiais para estrutura física, tais como: lonas, carteiras, cadeira, filtros, quadros, escrivaninhas, ou seja, materiais básicos necessários para a realização das atividades escolares. Nesse mesmo ato, o Setor de Educação do MST juntamente com a Coordenação de Educação do Campo da SEED, indicaram o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire em Rio Bonito do Iguaçu, como Escola Base.

A Escola Base assume a responsabilidade legal das Escolas Itinerantes, como: a documentação escolar; as matrículas dos educandos; as transferências; a certificação e registro da vida escolar dos estudantes, além do suprimento de merenda e materiais pedagógicos. Da mesma forma, ficou acordado um convênio entre a SEED e a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP), para que se

¹⁸ Secretário Estadual de Educação, Maurício Requião; o Superintendente Estadual do INCRA, Celso Lacerda; a Deputada estadual, Luciana Rafain; a representante da Coordenação da Educação do Campo, Sônia Fátima Schwendler; a diretora da Escola Base Iraci Salete Strozak, Ritamar Andeietta, entre outros.

efetivasse a remuneração dos educadores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto que os educadores dos últimos anos do Fundamental e Médio, ficaria a cargo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (MARIANO, KNOPF e SCHEEREN, 2010).

Com a garantia dos recursos necessários à realização das atividades educacionais no acampamento, a comunidade se organizou para construir as salas de aula. Conforme MST (2008) consta que foram construídas dez salas de aula e um laboratório de informática com acesso à internet para toda a comunidade, tendo o início das aulas em novembro de 2003. A figura abaixo remete ao período inicial da Escola Itinerante Chico Mendes.

Figura 04 - Primeiras salas de aula do Colégio Chico Mendes - Escola Itinerante /2004.



Fonte: Acervo do colégio, disponível em: Mocellin, 2016, p. 84.

No entanto, a aprovação do Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante no estado do Paraná, ocorreu pelo Conselho Estadual de Educação do Campo (CEE) em 08/12/2003 pelo Parecer nº 1012/03.

Com a estrutura construída e o PPP aprovado, as atividades escolares foram realizadas por um período de aproximadamente seis meses, quando a coordenação do Acampamento mobilizou as Brigadas de cinquenta famílias para a construção de novas salas de aula que proporcionassem melhores condições de aprendizado das crianças e em um local afastado aproximadamente 500 metros da área central do Acampamento. Sob a responsabilidade das Brigadas, cada sala foi construída de acordo com as

condições e habilidades de cada grupo¹⁹, sendo feitas de tábua, e cobertas de eternit porém, todas de chão batido.

Para Mocellin (2016), essa fase de construção de madeira da Escola Itinerante Chico Mendes, corresponde a fase dois, das três que a autora aborda, no processo histórico da escola. A autora relata que uma das dificuldades mais significativas na estrutura foi a falta de água e de banheiros, pois havia apenas uma nascente que estava localizada a aproximadamente 50 metros da nova estrutura e que apresentava elevado nível de contaminação por estar situada abaixo do Acampamento e da própria escola, sendo, esta, a água consumida para fazer a merenda escolar e a limpeza. Havia somente dois banheiros do tipo casinha²⁰ para atender aproximadamente 300 estudantes.

Figura 05 - Segunda fase do Colégio Chico Mendes – 2007



Fonte: Acervo do colégio, disponível em Mocellin, 2016, p. 85.

Apesar do desencadeamento da questão da terra favorável aos trabalhadores rurais e a consolidação do Assentamento em 26 de setembro de 2005 mediante a Portaria/INCRA/SR(09) Nº 20/2005 publicada no Diário Oficial da União de 05 de outubro de 2005, teoricamente a Escola Itinerante Chico Mendes deixaria de existir, pois já teria cumprido sua função social enquanto instituição escolar no período de Acampamento. Porém, a primeira experiência oficializada legalmente como Escola

¹⁹ As madeiras foram serradas dos eucaliptos e *pinus* que havia próximos do acampamento. Com equipamentos manuais, motosserras, machados, serrotes, entre outros, os grupos construíram as salas de aula. Quanto à cobertura das salas, a SEED enviou o material por meio do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional - FUNDEPAR.

²⁰ Estrutura de madeira dividida em duas partes onde os educandos/as realizavam suas necessidades fisiológicas. Esta casinha situavam próximo da Escola.

Itinerante do Estado do Paraná, prostrava-se diante de mais um desafio, desta vez pela alteração de Escola Itinerante para Colégio do Campo.

A institucionalização do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes como instituição escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio pela SEED ocorreu somente dois anos mais tarde, em 2007, depois de muita luta dos pais, coordenadores, direção e equipe pedagógica do colégio. Da mesma forma, foi criada na Secretaria de Educação do município de Quedas do Iguaçu a Escola Municipal Roseli Nunes como instituição escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A transição de Escola Itinerante para outras instituições de ensino marca um período de aprendizado, sobretudo em relação ao trabalho cooperado entre a comunidade e as escolas. O resultado dessa relação foi a mudança, em 2009, da estrutura representada na figura 05, onde a escola era de madeira, para um antigo barracão utilizado pela empresa Araupel para guardar maquinários e insumos antes da ocupação pelo MST (figura 06).

Figura 06 - Terceira fase do Colégio Chico Mendes - 2009



Fonte: Acervo do colégio, disponíveis em Mocellin, 2016, p. 86.

A parceria entre as famílias assentadas e a prefeitura municipal, em concordância com a Secretaria Estadual de Educação para readaptação desse espaço,

melhorou significativamente o processo de ensino e de aprendizado dos estudantes. No entanto, como parte dos materiais utilizados nessas reformas eram de reaproveitamento, em pouco tempo foram se deteriorando. Mocellin (2016) relata que em dias de chuva a escola ficava alagada devido à grande quantidade de goteiras, conseqüentemente vindo a danificar a estrutura interna da cobertura, representando risco de desabamento. Diante do fato, a promotoria pública embargou o referido espaço no início do ano de 2015 considerando a integridade física dos estudantes.

Essa situação torna-se ainda mais difícil devido ao fato de que a construção da estrutura física do Colégio que foi licitada em 2010 encontrava-se parada. Passados três anos desde o início das obras, a empresa licitante, não conseguindo concluir a estrutura, repassou novamente a responsabilidade para o Estado, que por sua vez não havia tomado as providências cabíveis em relação à conclusão da obra, transcorridos mais dois anos de paralisação.

Diante disso tudo, depois de 12 anos o Colégio do Campo Chico Mendes deixa de funcionar no Assentamento e suas atividades pedagógicas passam a ser desenvolvidas em um espaço cedido pela administração pública municipal de Quedas do Iguaçu, localizado na zona urbana. Porém, considerando a origem da colégio ser resultado de uma intensa luta pela educação no Assentamento e a dificuldade de deslocamento dos educandos até o novo local devido à falta de transporte escolar em dias de chuva, depois de mais de um semestre o colégio no Assentamento foi reativada, desta vez com sua estrutura superior (cobertura) reformada. Esta condição também contribuiu para a retomada da construção do prédio do colégio por uma outra empresa licitante.

Nesse sentido, depois de mais de uma década do Colégio Chico Mendes passar por situações difíceis enquanto limites de infraestrutura, nos primeiros meses do ano de 2016, a tão esperada obra foi entregue à comunidade, significando a concretização de um esforço realizado por todo o conjunto da organização no Assentamento. Fato que foi divulgado pelo jornal Correio do Povo do Paraná nos seguintes termos:

[...] O Assentamento Celso Furtado, em Quedas do Iguaçu, finaliza a construção do prédio sede do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes. A nova instalação vai atender a uma demanda antiga da Comunidade Renascer, que esperava a nove anos por uma escola própria.

[...] Por quase uma década o colégio funcionou em prédios adaptados ou escolas cedidas pelo município. Com esta unidade, alunos, professores e funcionários terão um espaço próprio e adequados para o ensino dentro de todas as normas técnicas de segurança. O colégio poderá atender até 2.200

alunos nos três turnos. Hoje a escola atende 335 do Ensino Fundamental e Médio.

[...] A obra foi interrompida em 2013, com apenas 40% dos trabalhos concluídos, após a empresa responsável desistir do projeto. Para atender ao pedido da comunidade e terminar a espera, o governo do Paraná liberou R\$ 2,4 milhões. O investimento total é de R\$ 3 milhões (JORNAL CORREIRO DO POVO DO PARANÁ DE 06 DE ABRIL DE 2016).

Portanto, o colégio enquanto espaço físico adequado e definitivo é resultado da luta dos camponeses por políticas públicas que garantam o direito ao acesso à educação no lugar onde vivem. Da mesma forma, como parte das estratégias de reconhecimento desses sujeitos como protagonistas de sua identidade, de suas lutas e aspirações.

A grande lição que as famílias envolvidas na concretização do colégio nos ensinam é que lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme em privilégios de quem reside na área urbana, ou ainda que o acesso se restrinja a quem pode pagar.

Vale lembrar que compreender a história do Colégio Chico Mendes implica buscar compreender as contradições e tensões da realidade, não somente do Assentamento, mas da luta de classes no que tange às políticas de desenvolvimento do campo brasileiro. Assim, a luta dos trabalhadores pelo direito à educação configura-se desde o início com a luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna no lugar em que ela acontece. Nesse sentido, o colégio em sua constituição, é parte histórica da conflitualidade estabelecida no território e somente se consegue compreendê-la pela análise das contradições reais em que está envolvida.

Diante disso, será que o modelo de políticas públicas de educação materializado na estrutura física do Colégio foi suficiente para suprimir o histórico de exclusão sofridas pelas crianças, jovens, em fim, de comunidade onde foi realizado a pesquisa? Muitas vezes o acesso às políticas públicas pode significar uma conquista importante, mas meramente formal, que não se concretiza de fato uma conquista de direitos. É o que analisaremos a seguir, tendo como eixo condutor da análise a construção da Agroecologia em conexão com as práticas desenvolvidas pela colégio.

4 AS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CHICO MENDES NA CONSTRUÇÃO DA AGROECOLOGIA

*“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse as classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”
(Paulo Freire)*

Ao mencionar a educação como uma perspectiva real de transformação da sociedade, Paulo Freire chama a atenção para a necessidade da superação do sistema de ensino excludente. No entanto, a educação que pode promover a libertação dos povos oprimidos não é uma educação qualquer, mas sim ocorre no diálogo enquanto prática educativa. Assim, Paulo Freire dá grande importância à palavra, pois a prática pedagógica é uma ação fundada no debate, onde a educação e a vida não podem estar separadas. Desse modo, aprendendo as palavras, os sujeitos sociais constroem consciências críticas capazes de ajudá-los a superar a opressão (FREIRE, 2002). Portanto, a conquista da palavra significa também uma conquista de direito dos sujeitos de serem construtores da sua própria história.

A palavra, para o autor citado, é o resultado de uma ação pedagógica transformadora capaz de encorajar os oprimidos a tomarem consciência da realidade que os cercam, agindo no sentido de transformá-la. Na mesma linha de raciocínio, Mészáros (2005) discorre sobre o papel da educação e suas possibilidades de contribuir na mudança da estrutura social. Todavia, há necessidade de romper com a lógica educacional voltado ao sistema, para isso a estratégia seria a elaboração de planos e ações voltadas para a direção de uma educação para além dos interesses econômicos, onde a tarefa educacional torne-se de transformação social. Porém, essas possíveis soluções não podem ser formais, apenas com alterações superficiais, mas devem atingir o patamar de mudança essencial abarcando a totalidade das práticas educacionais da sociedade.

Portanto, não basta simplesmente reformar o sistema escolar estabelecido, porque isso traduziria apenas numa mudança isolada. “O que precisa ser confrontado é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZAROS, 2008, p. 47). O papel da educação emancipadora é essencial para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas visando mudar as condições objetivas dos oprimidos, mas também para uma ação concreta na construção de uma ordem social radicalmente diferente. Logo, as obras de Paulo Freire e István Mészáros nos fornecem

instrumentos analíticos de compreensão sobre os sistemas educacionais brasileiros, no qual o campo foi por muito tempo pensado apenas como um lugar de produção da agropecuária.

Porém, com as efervescências dos movimentos sociais em luta por mudanças nas políticas públicas para o campo, revigora-se a tradição de uma educação emancipatória para os camponeses. Da práxis dos movimentos, novas concepções pedagógicas são forjadas através da luta, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo. Dessa forma, ao retomar essa reflexão, a Educação do Campo molda a construção de um projeto de outro campo, o que implica necessariamente na formação dos trabalhadores na luta pela sobrevivência enquanto classe.

Sob essa lógica, podemos afirmar que a Educação do Campo e a Agroecologia correspondem à mesma matriz histórica e social. Elas buscam romper com paradigmas tradicionais, afirmando princípios do protagonismo das famílias agricultoras como produtoras de saberes, de inovações e práticas locais relacionadas à alternativas que contemplem os seus modos de produção, de vida e trabalho. Nesse sentido, Educação do Campo e Agroecologia formam as bases teórico-metodológicas na construção de um projeto de campo na ótica dos sujeitos sociais do campo, onde trabalho e educação são sinônimos de autonomia e liberdade.

É pensando nisso que este último capítulo traz presente a discussão sobre a Agroecologia nas práticas pedagógicas do Colégio do Campo Chico Mendes. Enquanto instituição de ensino, como já vimos anteriormente, passou por vários períodos históricos de luta para a oficialização e construção da estrutura. No entanto, superados suas etapas consideradas mais críticas, se faz necessário refletir sobre suas práticas e experiências pedagógicas no processo de construção de um pensamento agroecológico no Assentamento.

Assim, a existência de uma abordagem agroecológica nas práticas e experiências pedagógicas do colégio, provoca, por sua vez, a imprescindibilidade de avançarmos em nossas reflexões sobre as possibilidades e desafios enfrentados por este estabelecimento de ensino, na implementação da Agroecologia como um dos princípios constituintes da Educação do Campo.

4.1 OS PROJETOS DESENVOLVIDOS

Considerando o contexto histórico em que foi constituído o colégio, como já mencionado anteriormente, analisamos, primeiramente, a possível relação entre os pressupostos teóricos do Projeto Político Pedagógico (PPP) com a realidade dos educandos. Para esse fim, pensar o colégio hoje é pensar no vínculo entre o que e como se ensina em sala de aula, tendo por base analítica os documentos que regem as práticas educativas da escola.

Assim, o caminho metodológico visa, portanto identificar se o PPP foi resultado de uma construção coletiva entre a comunidade e escola ou se é a expressão de um programa de governo visando a manutenção do *status quo*. Para isso, nos apoiamos também nas interlocuções dialógicas tendo por base as entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, ao analisar o documento percebemos que este foi construído coletivamente com a participação “dos educadores, pais, comunidade, APMF, Conselho Escolar, direção, funcionários e educandos” (PPP, 2017. P.09), e, norteado pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais.

Do ponto de vista da teoria pedagógica, há algumas interrogações importantes que merecem ser ao menos brevemente indicadas. Aqui tentamos construir que é preciso levar em consideração as múltiplas determinações que compõem a realidade do território onde a escola está inserida, visando a elaboração de um documento que rege a sua organização em todos os aspectos. O que está posto aparentemente abrange o contexto real do lugar, mas se refletirmos com mais paciência, identificamos que são expressões de ordem governamental como política pública para as escolas do campo. A confirmação dessa hipótese deve-se à ausência da palavra “Agroecologia” no *rol* das ações e projetos como horizontes pedagógicos a serem visualizados e desenvolvidos a curto médio e longo prazo pelo colégio. Estas ações projetivas são:

- Programa de Combate ao Abandono Escolar – é um dos apoios pedagógicos que vem em auxílio ao controle da frequência e permanência do aluno no colégio;
- Atendimento domiciliar, nos casos de alunos com necessidades de atendimento diferenciado devido a internações ou problemas de saúde, a Equipe Pedagógica estará orientando a elaboração e o envio das atividades, por intermédio da família do aluno, conforme as orientações do programa Serviço de Atendimento

a Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH).

- Programas de orientação às drogas, violência, indisciplina, sexualidade, etc. Serão trabalhados de maneira interdisciplinar, com o apoio da Equipe Pedagógica e demais profissionais, sempre que for necessário no decorrer do ano letivo.
- Semana da Consciência Negra, que terá como objetivo o resgate das manifestações culturais dos povos e o respeito à dignidade humana, assim como o convívio entre as diversas etnias.
- Olimpíada da Língua Portuguesa, prevista pela Lei nº 9795/99;
- Projeto Jovem Agricultor Aprendiz;
- Projetos desenvolvidos pela Equipe Multidisciplinar²¹;
- Projeto Conectados 2.0²²

É importante mencionar que estas ações são atividades extracurriculares, para além daquelas desenvolvidas nos conteúdos escolares realizados em sala de aula, como formas ou dimensões de educação na perspectiva de buscar alternativas de atuação e desenvolvimento das teorias pedagógicas. Mas será que estas ações pedagógicas realizadas dentro, mas também fora do espaço físico da escola, se efetivam realmente na prática cotidiana dos educandos? Olhando para a escola percebemos que não, pois o trabalho pedagógico apresentam indícios de limites para articular o planejamento de trabalho com as reais necessidades dos indivíduos que se encontram em processo de aprendizagem.

O isolamento e a falta de articulação das experiências educativas torna o trabalho pedagógico limitado, de natureza imediata e com dificuldades para desenvolver projetos articulados e de longo prazo. Tanto que o PPP não cita diretamente a Agroecologia, mas discute a Educação Ambiental que é um tema mais próximo da matriz produtiva, e, em conformidade da Lei 9795/99 (Dec. 4201/02)²³ institui a Política Nacional de Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e

²¹ De acordo com o PPP, Equipes Multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituídas por Instrução da SUED/SEED, de acordo com o disposto no art. 8º da Deliberação nº 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo.

²² Este projeto tem por objetivo favorecer e ampliar a discussão e o uso de tecnologias educacionais com a comunidade escolar.

²³ Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

permanente no desenvolvimento dos conteúdos específicos de forma contextualizada, e também a Lei 17.505/2013²⁴ que trata a educação ambiental como forma de enfrentamento da crise ambiental, um instrumento estratégico para formar valores, habilidades e capacidades para orientar uma transformação socioambiental. Assim, a educação ambiental é visto como possibilidade de construção do desenvolvimento sustentável, devendo, portanto, estar presente em todos os níveis de ensino como tema transversal, sem constituir disciplina específica, o tema deverá ser tratados em sala de aula como uma prática educativa integrada.

Porém, ao ser perguntado para a Entrevistada 01 (2017) se a Agroecologia estaria contemplada na proposta pedagógica do colégio, ou se havia algum plano de ação ou projetos voltados para a Agroecologia. Ela assim se manifestou:

[...] Não, infelizmente nós não temos nada... é já houve várias tentativas já trouxe várias vezes a discussão, a importância que seria, todo mundo acha muito bonito, mas na hora do vamos colocar em prática acaba não fluindo. Não vai adiante, infelizmente a gente tem um pouco de dificuldade nesse sentido. Penso que devido à falta de conhecimento a respeito do assunto, né? Talvez a gente possa que no futuro fazer um projeto e trazer uma discussão mais ampla a respeito disso (ENTREVISTADA 01, 2017)

Vale ressaltar que a entrevistada é educadora concursada do Quadro Próprio do Magistério na disciplina de Geografia, trabalha na escola desde quando era ainda Itinerante, vivenciando o dia a dia da instituição, bem como seus dilemas e conquistas, portanto conhece a realidade do contexto histórico tanto do colégio, mas também da comunidade. Da mesma forma, foi perguntado para a Entrevistada 02 (2017) que faz parte da equipe pedagógica do colégio, como a Agroecologia é mencionada no âmbito escolar.

O SENAR, há dois anos, vem patrocinando um curso voltado aos interesses do campo. A agroecologia eu não sei dizer certo todas as temáticas que eles estão ensinando, o que eles tão passando, transmitindo para os nossos alunos, mas que eu sei que tem essa parceria, né? É na parte da manhã, eles tem essa parceria com a escola que agora se encerra, eles tão fechando a turma já (ENTREVISTADA 02, 2017).

Nossa hipótese inicial se confirma na fala das entrevistadas. Por mais que haja uma intencionalidade política no Projeto Político e Pedagógico do Colégio, os pressupostos teóricos muitas vezes não se concretizam na prática docente em sala de aula. A ausência de uma discussão mais aprofundada e sistemática da Agroecologia nos

²⁴ Disponível em: <https://biocienciasnre.wordpress.com/2014/06/11/lei-17505-de-11-de-janeiro-de-2013/>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

processos de ensino e aprendizagem do colégio é uma evidência concreta dessa realidade.

Na perspectiva da Educação do Campo, o PPP pressupõe uma ruptura com o modelo de educação vigente na sociedade, onde a escola também necessita de rupturas em suas concepções pedagógicas que possibilitem uma educação para transformação da sociedade e dos sujeitos envolvidos no e fora do processo escolar. Do contrário, há risco eminente de desvincular o projeto educacional com o do campo. Sobre o assunto, Michelotti (2008) alerta para o perigo das armadilhas da “visão liberal” da educação, instrumento a serviço dos projetos de desenvolvimento que levam em consideração o histórico da educação tecnicista no Brasil. Na visão do autor, o desafio da Educação do Campo é a formação dos camponeses, onde o conhecimento científico esteja atrelado à tríade da produção-cidadania-pesquisa.

Assim, desenvolvimento do campo vislumbra-se em centralidade a produção camponesa, da mesma forma, o conceito de política pública deve garantir a materialização da cidadania plena, quanto o conceito de educação deve ter presente a pesquisa como impulsionadora da produção do conhecimento, e não sua mera transmissão.

Logo, é importante que o colégio reconheça os conhecimentos acumulados pelos camponeses como base para a construção da matriz produtiva pautada na Agroecologia. Porém, isso será possível se ocorrer uma relação entre a Educação do Campo com as concepções pedagógicas do Movimento²⁵, onde colégio e comunidade juntos sejam capazes de reafirmar o compromisso da construção da identidade cultural, dos modos de vida e de produção dos camponeses.

4.2 A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o trabalho de articulação entre a instituição de ensino e a comunidade ocorre de várias maneiras, seja por meio de reuniões de pais e mestres no encerramento de cada trimestre, de palestras

²⁵ Desde a criação do MST em 1984, o movimento incluiu em sua agenda política a luta por escola, e a discussão sobre que escola deveria fazer parte da vida da família Sem Terra. Desde então, vem construindo concepções de teóricas, políticas e educativas ao logo de sua existência. Mais detalhes sobre o tema ver: CALDAERT (2003).

oferecidas por profissionais de diversas áreas em que a comunidade é convidada a participar, como também nos eventos que o colégio realiza.

O documento menciona que o colégio, enquanto uma instituição de socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade (PPP, 2017). Sendo necessário o esforço de um trabalho sempre voltado para a integração da família junto à escola, onde ambas se complementam, totalizando assim o pleno desenvolvimento do educando. De acordo com o documento,

[...] O contato com a família será através de: Reuniões; Palestras; Solicitações para acompanhar o desempenho escolar de seus filhos durante o ano letivo; Participação em Conselhos de Classe; Comunicação através de informativos e bilhetes; aviso pelo rádio; convocação através do Conselho Tutelar, mensagens por dispositivos eletrônicos, semana da integração comunidade/escola.

[...] São também convidados a participarem das promoções, como festa junina, almoços, gincanas realizadas com a colaboração da APMF, Conselho Escolar, alunos e pais que se propõem a ajudar nas atividades e eventos (PPP, 2017. p. 87 e 102.).

Porém, observa-se ainda que a construção dessa parceria limita-se apenas em uma abordagem de gestão democrática. Isso não significa dizer que o colégio não se relaciona com a comunidade, muito pelo contrário, pois o histórico de luta pela sua constituição é a maior marca dessa relação. Todavia, no conjunto de análises e reflexões frente ao contexto social atual em que a instituição está inserida, aponta indícios de que a participação da comunidade encontra-se limitada.

Então, cabe ao colégio aproveitar as reuniões de pais como momentos de interação com a comunidade, abolindo a simples entrega de notas. A reunião de pais deve vir a ser um momento de realização do conhecimento sobre os diversos assuntos que envolvem a comunidade e a instituição, potencializando assim o espaço escolar como lugar de diálogo e projeções futuras visando um projeto de desenvolvimento que resgate a cidadania plena e o protagonismo desses sujeitos, a partir de suas capacidades de organização. Ao ser interrogada sobre a relação entre a comunidade e o colégio, a Entrevistada 02 (2017) nos relatou que houve uma maior participação dos pais nas reuniões, principalmente depois da conclusão das obras do espaço físico do prédio do colégio, porém isto não significa um envolvimento das famílias nos processos pedagógicos.

Esse ano eu posso dizer assim uns oitenta por cento que a comunidade tá bem, assim... inteirada, tá preocupada e vem na escola, participa de reunião, vem conversar com nós sobre o filho, o aprendizado, o conhecimento então, pode-se dizer que nesse ano, um pouco acho pela questão da estrutura nova, a curiosidade de conhecer, eles tão mais participativo (ENTREVISTADA 02, 2017).

Na fala da entrevistada fica evidente que o colégio deve ser um lugar atrativo para a comunidade, onde as famílias sintam-se parte do processo, pois assim como as igrejas, o colégio também deveria tornar-se um ambiente propício à realização de outras atividades, além daquelas estabelecidas no currículo. São nesses momentos que ocorrem as mais diversas articulações, seja pela descontração esportiva em finais de semana, dos encontros de amizade, de compadrio, dos jovens, enfim, são nesses momentos que se efetivam as relações cotidianas da comunidade, perceptíveis nas pequenas trocas de produtos e serviços. Cabe, portanto, potencializar essas ações já em curso.

Nesse sentido, o colégio não deve se comportar como instituição social responsável unicamente pela efetivação da educação, mas sim continuar na promoção de momentos de reflexão intentando a realização de projetos de interesses da comunidade e colégio. Para tanto, há necessidade de envolver as famílias dos educandos em atividades escolares, engajando-as em algum movimento realizado pela escola, que nesse caso, já está mencionado no seu Projeto Político e Pedagógico²⁶.

A aproximação com comunidade favorece a realização de um trabalho que mobilize os integrantes, tanto do colégio quanto das famílias, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que se impõem a essa coletividade. É claro que não é uma receita pronta, para isso há que saber ouvir a família, conhecer as expectativas e modos de vida, seus valores, a sua cultura. Porém, a viabilidade e a concretização desse movimento, evidencia-se residir nas relações sociais do campo, onde as tensões, os conflitos e também as contradições que nele ocorrem, formam os elementos estruturantes que podem dar suporte para atingir objetivos comuns.

²⁶ De acordo com o Projeto Político e Pedagógico, o trabalho de articulação entre instituição de ensino e a comunidade se dá por meio de reuniões de pais e mestres no encerramento de cada trimestre. Mas também, sempre que possível os pais e comunidade são convidados a participarem de palestras oferecidas por profissionais de outras áreas como: saúde, conselho tutelar, promotoria pública e outras. Da mesma forma, são convidados a participarem das promoções, como festa junina, almoços, gincanas realizadas com a colaboração da APMF, Conselho Escolar, alunos e pais que se propõem a ajudar nas atividades e eventos.

4.3 OS LIMITES PARA O AVANÇO DA AGROECOLOGIA NA ESCOLA

Observando com atenção o colégio e a comunidade, nos deparamos com um impasse na discussão por políticas públicas de Educação do Campo no Colégio Chico Mendes. Sem desprezar o histórico de luta das famílias pela conquista da Escola Itinerante, e, em seguida do Colégio, fato já mencionado, o maior desafio para a integração da Agroecologia nas práticas pedagógicas do estabelecimento de ensino está na reconstrução do Projeto Político Pedagógico com a participação dos sujeitos sociais onde o colégio está inserida. Para isso, a premissa desta ação política é a junção da Pedagogia do Movimento com a Educação do Campo, ao contrário da fragmentação que tem ocorrido atualmente. Porém, esse não é um dilema perceptível unicamente no colégio citada, tanto que Caldart (2009) alerta para a necessidade de superação desse desafio.

[...] Um grande desafio para os movimentos sociais na superação desses impasses é não confundir a Educação do Campo com a Pedagogia do Movimento e ao mesmo tempo não trabalhá-las em uma visão antinômica, como coisas separadas. Se os movimentos sociais entenderem a Educação do Campo somente na sua dimensão de política pública e de educação escolar e continuarem a pressão, mas apenas pelo direito, recuando na disputa pelo conteúdo da política e pela concepção de campo e de educação, estarão abrindo mão da identidade que ajudaram a construir e estarão eliminando a contradição pelo polo da educação rural modernizada (CALDART, 2009. P, 57, 58).

A análise da autora sobre o atual momento histórico da Educação do Campo é uma realidade do colégio pesquisado. Dessa forma, percebe-se que os desafios enquanto teoria e prática pedagógica do Chico Mendes são reflexos das políticas públicas governamentais para o desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil, onde muitas vezes o acesso a essas políticas pode significar uma conquista meramente formal, que não se concretiza numa conquista de direito.

A luta dos agricultores pelo direito às políticas públicas educacionais não deve limitar-se somente ao acesso, mas também numa perspectiva pedagógica. Nesse sentido, é preciso entender que a luta pela Educação do Campo não substitui de forma alguma a

construção histórica da Pedagogia do Movimento²⁷, que tem sua origem nos processos de luta social. Na fala do Entrevistado 03 (2017), fica nítida essa dicotomia nas perspectivas pedagógicas da instituição de ensino, desde Escola Itinerante passando a Colégio do Campo.

[...] Com a mudança de Escola Itinerante, a escola foi se transformando, se adequando no modelo de educação nos formatos do Estado. Assim, a escola perde um pouco a sua autonomia pedagógica. [...] As famílias começam a discutir os problemas da educação relacionados à infraestrutura do colégio, e não mais à pedagogia. (ENTREVISTADO 03, 2017).

Nesse sentido, parece ser uma incoerência com os ideais políticos do MST, que luta por uma política educacional para as áreas de Reforma Agrária que permita aos trabalhadores do campo entender as relação contraditórias estabelecidas historicamente na sociedade. Para isso, um trabalho pedagógico adequado vislumbraria uma possibilidade real e coerente diante dos desafios do colégio. A Entrevistada 01 (2017) assim se manifesta sobre o tema:

[...] A dificuldade que temos é de unir a teoria e a prática, né? A gente compreende a agroecologia e entende que é uma forma que seria o ideal, mas ao mesmo tempo temos uma dificuldade prática, como fazer? Como colocar em prática? Como vencer todos esses temas que nós estamos inseridos, né? porque não envolve apenas o eu, é um conjunto, você precisa ir rompendo várias barreiras, vários paradigmas, e como dar conta disso tudo? (ENTREVISTADA 01, 2017).

Ao abordar o mesmo tema, a Entrevistada 02 (2017), que está na função de coordenadora pedagógica, confirma a dificuldade do colégio de vincular a teoria à prática devido a circunstâncias adversas aos princípios da Educação do Campo. Pois a falta de uma política de formação continuada para os educadores das escolas do campo tem limitado o desenvolvimento do trabalho pedagógico do colégio.

[...] A rotatividade de professores que a gente tem, que tem muitos professores que ainda não acredita na Educação do Campo, que não querem serem inseridos aqui, não só por Educação do Campo, mas por certo preconceito também né, então é um dos desafios que a gente encontra e querer sanar futuramente (ENTREVISTADA 02, 2017).

²⁷ Sobre o assunto ver: CALDART, R, S. **Pedagogia do Movimento**. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salet Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Diante disso, o que esperar das práticas docentes dos educadores de uma instituição de ensino marcado por lutas sociais? Alguns elementos que apontam na resolução dessa questão podem ser encontrados em Freire (1996), onde o autor propõe um exercício contínuo de formação, observando que a educação não é um ciclo, nem tão pouco limitada, mas sim um processo sucessivo que exige aprimoramento.

Os relatos sinalizam a urgência de um programa de formação docente constante, o que pode vir a ser um caminho para a materialização da Educação do Campo, onde o campo seja reconhecido como lugar de vida e produção. Segundo Arroyo (2011), o educador do campo deve se identificar como sujeito ativo, se contrapondo às concepções dominantes na cultura social e pedagógica inspiradora de propostas curriculares não condizentes com a realidade do povo do campo.

Em face do exposto, a superação desses limites apontados aponta a necessidade de um redimensionamento das ações da comunidade escolar, entendida aqui como os educandos, pais, educadores, equipe pedagógica, direção e funcionários. O que, de fato, esperam da escola enquanto função social, trazendo presente as prioridades frente às diferentes exigências do contexto social e econômico em que ela encontra-se inserida.

4.4 OS RESULTADOS: PROVOCAÇÕES AO DEBATE

Acompanhando todo o processo de luta pela conquista da terra e do colégio, podemos afirmar seguramente que a materialização do espaço físico da instituição de ensino significou um momento especial e único para a comunidade. Nesse sentido, esse elemento poderia ser potencializado como um momento de planejamento de ações futuras aspirando fortificar o colégio enquanto instituição de ensino *do* e *no* campo, como nos orienta Caldart (2008).

Porém, vislumbrar novos pressupostos teórico-metodológicos no processo de ensino e aprendizagem requer clareza pedagógica frente a atual situação paradigmática da realidade em torno do estabelecimento de ensino. A efetivação dessas ações propositivas terá viabilidade se pretende interferir de alguma forma nos problemas que envolvem tanto a comunidade mas também o colégio.

Nesse sentido, a Agroecologia e a Educação do Campo fazem parte de um conjunto de ferramentas de luta e enfrentamento ao atual modelo de ordenamento e organização territorial do campo. Mas, apesar de todo este empenho, há dificuldades de entender e operacionalizar estes conceitos. Na realidade estudada, a Agroecologia está

presente no mundo das ideias dos educadores, aparecendo pouco vinculada com a realidade dos educandos através da prática pedagógica cotidiana.

Mudar essa realidade exige tempo e formação, é o que o colégio tem proposto atualmente como forma de enfrentamento a esses limites, ou seja, uma instituição de ensino aberta a novas possibilidades de conhecimento. Isto deve-se, em particular, pela condição atual de consolidação das políticas públicas para o desenvolvimento do Assentamento. Tanto que no início do segundo semestre do ano de 2017, realizou-se o no colégio o VII Encontro Regional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária da Região Centro do Paraná²⁸, um momento de reflexão sobre a educação em áreas de reforma agrária frente às configurações das políticas governamentais.

No evento, mais de 300 educadores tiveram a oportunidade de refletir sobre os desafios de construir um sistema educacional público para os trabalhadores do campo, um momento de formação e de redimensionamento dos objetivos a serem alcançados pelo colégio. Se a luta no passado ocorreu pela conquista do direito ao acesso à educação, agora deve corresponder aos princípios pedagógicos vinculados a um projeto de campo. Como sinalizam Arroyo et al. (2005), a Educação do Campo tem sua materialidade nos movimentos sociais camponeses ligados às questões agrárias, que inserem a luta por educação num debate de um novo projeto de campo. Projeto este, que concebe o campo “como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos.” (ARROYO et al, 2005, p. 12).

²⁸ Sobre o evento, ver: Universidade Federal da Fronteira Sul – VII Encontro dos educadores e educadoras da Reforma Agrária da Região Centro do Paraná. In: <https://www.uffs.edu.br/campi/laranjeiras-do-sul/noticias/vii-encontro-dos-educadores-e-educadoras-da-reforma-agraria-da-regiao-centro-do-parana>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente que esta é uma análise que está em curso, buscando compreender o movimento da realidade, não estaria concluído com apenas uma reflexão devido ao recorte histórico, o que necessita de aprofundamentos e de atualizações permanentes. No entanto, apesar de uma abordagem parcial, concluímos o trabalho chamando a atenção para alguns desafios que se mostraram relevantes no decorrer da pesquisa.

Elencando os que consideramos mais desafiadores, destacamos primeiramente o desafio político. Tendo em vista que o colégio é resultado de luta das famílias pelo direito à educação, a pesquisa aponta que há divergências estabelecidas na estrutura pedagógica do colégio enquanto proposta educacional de uma instituição de ensino do e no campo, em relação ao modelo de educação do Estado.

Quando analisamos os documentos que regem a escola, nota-se que há dificuldade de operacionalizar alguns conceitos importantes que fazem parte dos temas que envolvem a Educação do Campo. O modo como que o documento prognostica a Educação Ambiental, não relaciona a matriz agroecológica como parte integrante e necessária para alcançar o desenvolvimento sustentável enquanto forma de enfrentamento a crise ambiental.

Por não ser uma disciplina específica, o documento prevê que todas as disciplinas se envolveriam no debate, visando refletir sobre a necessidade da preservação e manutenção da vida no planeta. Embora seja um tema de extrema relevância a ser debatido em sala de aula, limita-se a uma ação pedagógica reflexiva em torno da importância do desenvolvimento sustentável, tendo na figura do educador um agente de promoção de um entendimento crítico nos educandos sobre a realidade socioambiental do planeta. Dessa maneira, não há uma ação pedagógica que envolva a comunidade num debate sobre a realidade do contexto que se encontra a escola e seu entorno.

Diante disso, presume-se que os processos de formulação e implementação das políticas educacionais os quais o colégio está inserido, encontram-se em desconformidade com as concepções de educação da Educação do Campo. Pois, ao contrário de um formato de ensino padronizado, a Educação do Campo tem se firmado por um conjunto de lutas e práticas educativas em defesa de outro paradigma de educação. Logo, a proteção ao meio ambiente está associada a um projeto de desenvolvimento do campo, onde a base produtiva é a matriz agroecológica.

Dessa forma, a educação ambiental embasada numa abordagem teórica crítica deve ter por objetivo a formação política dos sujeitos, pressupõe a participação ativa destes nos processos de formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a reversão do quadro de degradação que se encontra o meio ambiente. Sendo assim, o desafio consiste em incorporar a Agroecologia nos documentos que regem as atividades educacionais do colégio como proposta concreta e viável com o desenvolvimento sustentável.

O segundo desafio corresponde à prática pedagógica. Isto significa que a escola, por mais que seja dotada de referenciais teóricos, necessita de alguma forma estabelecer vínculo com a prática, pois é um compromisso histórico contribuir com o debate de um pensamento agroecológico nos processos produtivos no território onde ela está inserida. Dessa forma, compreendendo que a educação é o meio pelo qual se efetiva na sociedade mudanças de ordem política econômica e social, há necessidade de que a educação vá para além da instituição escolar, ou seja, uma ação pedagógica que alcance vários espaços fora da sala de aula. Esta articulação entre escola e comunidade deve permear principalmente pelo compartilhamento de saberes e experiências, das ações e projetos que incorporem as especificidades e dinâmicas do lugar não apenas do contexto econômico, mas também cultural e social.

Todavia, isto não significa descartar a instituição escolar, muito pelo contrário, o que estamos tentando salientar é um possível redimensionamento da sua função social e histórica. O colégio, enquanto organismo responsável pela produção do conhecimento de uma dada realidade concreta, deve efetivar as teorias políticas e pedagógicas na prática cotidiana do ambiente escolar. Assumindo uma intencionalidade educativa na direção de contribuir com os trabalhadores na construção prática de um novo sistema de produção, o colégio também se transforma numa instituição social comprometida com a realidade econômica, ambiental e cultural do campo.

Por mais que seja no colégio que a elaboração e sistematização do conhecimento ocorra, suas ações devem transcender as paredes da instituição, dada a realidade dos processos produtivos em evidencia no Assentamento. Um quadro complexo que necessita de imediato uma reflexão aprofundada devido aos problemas de ordem social e ambiental produzidas pelo sistema capitalista. Nesse pressuposto, a educação e a Agroecologia se colocam em uma perspectiva concreta de reorganização do território, desta vez baseada em valores camponeses, o que permite indicar a possibilidade de conexão entre ambas.

Para tanto, produzir um conhecimento agroecológico no Assentamento exige a superação da dicotomia entre a ciência moderna e a sabedoria tradicional, onde nem uma nem outra se colocam num plano de maior ou menor importância, mas se complementam por uma necessidade histórica. Logo, o colégio se coloca nesse processo como um espaço pedagógico-dialético de produção de conhecimento a partir da realidade contraditória, na qual o educador deve ter lucidez científica e metodológica em sua área de atuação específica. Portanto, o educador da Educação do Campo deve contribuir dentro de suas possibilidades com as mudanças gradativas que o campo necessita, mas para isto sua postura precisa que convergir com a lógica camponesa.

Desde a oficialização da Escola Itinerante até os dias atuais muita coisa foi feita, entre elas, sem dúvida, a maior conquista foi construção do espaço físico, no entanto, parece ser interessante refletir constantemente sobre as ações, a fim de colocar o colégio num contexto que proporcione uma educação crítica e libertadora. Para isso, seria relevante extrapolar seus limites físicos e dialogar com a realidade, proporcionando elementos de reflexão para os movimentos sociais. Isto não significa transferir toda a responsabilidade para o colégio, mas identificar a contribuição que ela pode ter na elaboração de propostas que contrapõem a ideologia capitalista.

Como disse Rossi (2015), a Agroecologia e a Educação do Campo não são fantasias utópicas, são dimensões práticas e teóricas indispensáveis à transformação societária da ordem vigente. Pensando nisso, a discussão que tratamos nesse trabalho sobre as práticas e experiências do Colégio do Campo Chico Mendes devem estar ajustadas em princípios que respeitem a realidade dos indivíduos, pois a educação tem que considerar os anseios de seus sujeitos, respeitando seus sentimentos, conflitos, sonhos, desejos e realidades.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, M, G. **Por um tratamento Público na Educação do Campo**. In: Por Uma Educação do Campo. V. 5º. Ano 2004. P. 96.

ARROYO, M; CALDART, R; MOLINA, M (org.). **Por Uma Educação do Campo: Vozes**, 2005.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERNARDES, L. M. C. **O problema das “frentes pioneiras” no estado do Paraná**. Revista Brasileira de Geografia, Ano XV, n.3, p. 335-384, jul.-set. 1953.

BORSATTO e CARMO. **A construção do Discurso Agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)**. In: RESR, Piracicaba-SP, Vol. 51, Nº 4, p. 645-660, Out/Dez 2013.

CALDART, R, S. **Sobre a Educação do Campo**. In: Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília: Incra; MDA, 2008.

CALDART, R, S. **Educação da Campo. Notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, R, S. **Pedagogia do Movimento**. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPORAL e COSTABEBER. **Agroecologia e Extensão Rural: Contribuições para a Promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, 2004.

CAPORAL, COSTABEBER e PETERSEN. **Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil**. In: Agroecologia seis: 63-74, 2012.

CHRISTOFFOLI, I. P. **A cooperação agrícola nos assentamentos do MST: desafios e potencialidades**. In: *Gestão pública e sociedade: fundamentos e políticas públicas de economia solidária / Êdi Benini ... [et al] (organizadores)*. -- 1. Ed. -- São Paulo: São Paulo: Outras Expressões, 2012. 480 p.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA DO BRASIL. **Art.º 205 da Constituição Federal de 1988**. In:

<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em 15 de maio de 2017.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA DO BRASIL. **Artº 28 da Lei de Diretrizes e bases – Lei 9394/96**. In:

<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+28+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>. Acesso em 15 de maio de 2017.

COOTRARA - COOPERATIVA DOS TRABALHADORES DA REFORMA AGRÁRIA. **Plano de Desenvolvimento do Assentamento Celso Furtado**. Curitiba, 2005.

CORREIO DO POVO DO PARANÁ. **Quedas terá novo prédio para o Colégio Chico Mendes**. Disponível in: <https://www.jcorreiodopovo.com.br/noticia/quedas-tera-novo-predio-para-colegio-chico-mendes>. Acesso em 14 de agosto de 2017.

DAROLT, R. M. **As principais correntes do movimento orgânico e suas particularidades**. 2011.

DELGADO, G. C. **Do “capital financeiro na agricultura” a economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965 – 1985)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

ESCOLA ITINERANTE DO MST: História, Projetos e Experiências. **In: Cadernos da Escola Itinerante – MST**. Ano VIII – Nº 1. Curitiba, abril de 2008.

ESPIG, M. J. **A construção da Linha Sul da Estrada de Ferro São Paulo Rio-Grande (1908-1910) mão de obra e migração.** In: Varia História, Belo Horizonte, vol.28, n 849 o 48, p.849-869: jul/dez 2012;

HESPANHOL, A. N. **O desenvolvimento do campo no Brasil.** In: Geografia Agrária: teoria e poder / Bernardo Mançano Fernandes, Marta Inez Medeiros Marques, Julio Cesar Suziki (org) – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007. P.275.

FAO/INCRA. **Diretrizes de política agrária e desenvolvimento sustentável.** Brasília, DF: FAO/INCRA, 1994. 24 p. Versão resumida do relatório final do Projeto UFT/BRA/O36.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNADES, B. M. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil.** In: Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília: Incra; MDA, 2008.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES NETO, W. **Estado e agricultura no Brasil: política agrícola e modernização econômica brasileira (1960-1980).** São Paulo: Hucitec, 1997.

KROETZ, L. R. **As Estradas de ferro do Paraná 1880-1940** (Tese de Doutorado em História). USP, 1985.

LAMARCHE, E. **A agricultura familiar: comparação internacional**. Unicamp, 1997. 2. ed.

MARIANO; KNOPF e SCHEEREN. **Escola Itinerante no Paraná: aprendendo e ensinando na luta dos Sem Terra**. In: Caderno das Escolas Itinerantes nº 5: A escola da luta pela terra. A Escola Itinerante nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Alagoas e Piauí. Curitiba 2010.

MAZZALI, L. **O processo recente de reorganização agroindustrial: do complexo à organização “em rede”**. Editora UNESP, São Paulo, 2000;

MENDONÇA, M. R **A urdidura do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano**, tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP, Brasil. 2004;

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006 (Mundo do Trabalho).

MICHELOTTI, F. **Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa**. In: Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília: Incra; MDA, 2008.

MOCELLIN, E. **O lugar da agroecologia no currículo da escola do campo**. (Dissertação de Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável). Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Laranjeiras do Sul, 2016.

MOLLISON, B.; HOLMGREN, D. **Permacultura: uma agricultura permanente nas comunidades em geral**. São Paulo, Ground. 1983, 149 p.

- NIEDERLE, P, A. **Delimitando as fronteiras entre mercados convencionais e alternativos para a agricultura familiar**. Extensão Rural, v. 16, p. 5-38, 2009.
- OLIVEIRA, A U. **Modo capitalista de produção e agricultura**. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1987. 88p.
- OLIVEIRA, A, U. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária** In: Estudos avançados 15 (43), 2001.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Colégio Estadual do Campo Chico Mendes**, 2017.
- ROOS, D. e FABRINI, J, E. **Assentamento Celso Furtado: da conquista da terra as formas de resistência do território camponês**. Revista Pegada – vol. 13 n. 1 junho/2012;
- ROOS, D. **Contradições na construção dos territórios camponeses no Centro-Sul paranaense: territorialidades do agronegócio, subordinação e resistências** / Djoni Roos. - Presidente Prudente: [s.n.], 2015.
- ROSSI, R. **Educação do campo e agroecologia: da perspectiva reformista a necessárias práxis revolucionária**. Revista Ed. Popular, Uberlândia, V.14, n.1, p.171-174, jan. /jun. 2015.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SILVA, A. M. da. **Quedas do Iguazu nossa história nossa gente**. Quedas do Iguazu, PR: Gráfica Constantini, 2002. 120p.
- SILVA, A. M. **Quedas do Iguazu Nossa História Nossa Gente** (2016). Disponível em: <file:///C:/Users/pc/Desktop/quedas%20e%20araupel/Escritor%20e%20Historiador%20Antonio%20Monteiro%20da%20Silva.html>.

SILVA, J. G. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: UNICAMP/IE, 1996.

TRIBUNA DO PARANÁ. **Acampamento do MST ganha primeira escola itinerante do Paraná**. Por jornalista externo em 31/10/2003. Disponível em: <http://www.tribunapr.com.br/noticias/acampamento-do-mst-ganha-primeira-escola-itinerante-do-parana/>. Acesso em 29 de agosto de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Boletim informativo**. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2017. VII Encontro dos educadores e educadoras da Reforma Agrária da Região Centro do Paraná. In: www.uffrs.edu.br/campi/laranjeiras-do-sul/noticias/vii-encontro-dos-educadores-e-educadoras-da-reforma-agraria-da-regiao-centro-do-parana. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

APÊNDICE A: Roteiro Semiestruturado para entrevista com os educadores.**Dados de Identificação**

Nome do/a entrevistado/a: _____

Data e hora da entrevista: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____

Contato.telef.: _____

Função: _____

Professor efetivo ()

Professor Contratado - PSS ()

1. Qual sua área de formação/atuação?
2. Há quanto tempo trabalha como professor? Há quanto tempo atua neste colégio?
3. O que você compreende por agroecologia? Quando e em que atividade entrou em contato/conheceu esse termo?
4. A agroecologia no teu ponto de vista, está contemplada na proposta pedagógica da escola? Tem algum plano de ação, ou projetos voltados para a agroecologia?
5. Você acredita que seria/é importante falar sobre agroecologia no Colégio Estadual do Campo Chico Mendes? Por quê?
6. Há alguma orientação por parte do colégio para o desenvolvimento de atividades no sentido de inserir a discussão sobre agroecologia nas aulas e/ou atividades extraclasse?
7. Você já desenvolveu, desenvolve ou pretende desenvolver alguma discussão ou atividade relacionada à agroecologia em suas aulas?
8. Com base em sua experiência, quais desafios e potencialidades você percebe para a inserção do debate sobre agroecologia no colégio?
9. Como é a relação entre escola e a comunidade? Há participação dos pais nos assuntos que envolvem a escola?
10. Poderia citar um breve conceito sobre a Agroecologia?

APÊNDICE B: Roteiro Semiestruturado para entrevista com os educadores.

Dados de Identificação

Nome do/a entrevistado/a: _____

Data e hora da entrevista: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____

Contato.telef.: _____

Função: _____

Professor efetivo ()

Professor Contratado - PSS ()

1. Qual a sua área de formação e atuação?
2. Há quanto tempo atua neste colégio?
3. Como e onde conheceu a agroecologia? Já participou/desenvolveu alguma atividade relacionada ao tema? Que tipo? Quando?
4. Como coordenadora pedagógica qual sua concepção a respeito da inserção da agroecologia no Colégio Estadual do Campo Chico Mendes?
5. A agroecologia está contemplada na Proposta Pedagógica, Plano de Ação ou algum outro documento do Colégio Chico Mendes? De que forma?
6. Quais ações são/já foram desenvolvidas e/ou pretende-se desenvolver no sentido de inserir a questão da agroecologia no Colégio?
7. É desenvolvido algum trabalho sobre a agroecologia articulado com alguma disciplina? De que forma ocorre/ocorreu? Em quais disciplinas?
8. A organização curricular favorece o trabalho com a agroecologia? Em quais aspectos?
9. Como você avalia as experiências vivenciadas no colégio sobre a agroecologia? Quais dificuldades e possibilidades são/foram vivenciados?
10. É oferecido algum curso, orientação ou material didático aos gestores e/ou professores do Colégio que possa contribuir nessa temática?
11. As ações relacionadas com a agroecologia possuem articulação com a comunidade? Se sim, como isso ocorre ou ocorreu?
12. Poderia mencionar outras informações sobre o tema que não foram abordadas na entrevista, mas que você considera importante?

APÊNDICE C: Roteiro Semiestruturado para entrevista com os educadores.

Dados de Identificação

Nome do/a entrevistado/a: _____

Data e hora da entrevista: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____

Contato.

telef.: _____

Função: _____

Professor efetivo ()

Professor Contratado - PSS ()

1. Qual sua área de formação/atução?
2. Há quanto tempo trabalha como professor? Há quanto tempo atua neste colégio?
3. O que você compreende por agroecologia? Quando e em que atividade entrou em contato/conheceu esse termo?
4. A agroecologia no teu ponto de vista, está contemplada na proposta pedagógica da escola? Tem algum plano de ação, ou projetos voltados para a agroecologia?
5. Você acredita que seria/é importante falar sobre agroecologia no Colégio Chico Mendes? Por quê?
6. Há alguma orientação por parte do colégio para o desenvolvimento de atividades no sentido de inserir a discussão sobre agroecologia nas aulas e/ou atividades extraclasse?
7. Você já desenvolveu, desenvolve ou pretende desenvolver alguma discussão ou atividade relacionada à agroecologia em suas aulas?
8. Com base em sua experiência, quais desafios e potencialidades você percebe para a inserção do debate sobre agroecologia no colégio?
9. Como é a relação entre escola e a comunidade? Há participação dos pais nos assuntos que envolvem a escola?
10. As ações relacionadas com a agroecologia possuem articulação com a comunidade? Se sim, como isso ocorre ou ocorreu?
11. Sabe como a agroecologia está sendo problematizada/praticada no assentamento Celso Furtado?
12. Como você define a agroecologia?
13. Poderia mencionar outras informações sobre o tema que não foram abordadas na entrevista, mas que você considera importante?