

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - COMISSÃO DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Paula Fernanda Alqueres Helm

EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NA LUTA SOCIAL:
"Una historia que tiene que ver con el curso de la Vía Láctea"



Alexandro da Rosa Peixoto

Janeiro/2018

Paula Fernanda Alqueres Helm

EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NA LUTA SOCIAL:

"Una historia que tiene que ver con el curso de la Vía Láctea"

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Junqueira

Janeiro/2018

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo, primeiro a Terra, nossa mãe e companheira de vida que nos acolhe e nos ensina através do contato com ela e com quem dela dividimos o espaço e a vida. Foram muitos sentimentos, toques, cheiros, sabores, curas e aprendizagens que com ela tive a alegria de poder sentir e dividir durante toda a minha existência.

A minha mãe pela estrutura familiar, emocional e financeira. Não teria conseguido chegar até aqui sem ela. Além de ser o meu exemplo de ser humano: honesta, comprometida, altruísta e sempre disposta a enxergar o bem no outro. Agradeço!

A todos os mestres que me fizeram enxergar os encantos e as injustiças do mundo, em especial ao meu pai, que consegue expressar sua luta e sua indignação através da arte e é um grande incentivador e parceiro de conversas e confissões de vida. A minha prof. e orientadora, Heloisa, pela confiança e pela paciência que teve comigo durante o processo desse trabalho, além de ter sido uma excelente educadora e amiga durante o estágio, agradeço pelo acolhimento, muitos foram os aprendizados. A Escola Roseli, e todos os educadores que de coração aberto me acolheram e se mantiveram a disposição para esse trabalho.

A tod@s aquel@s que me fizeram sentir(do) nesses últimos anos: A Gurizada Medonha pela parceria, de longa data e por todos os momentos de amor e embriaguez nos PTs. A família Arno, por ser a fonte de amizades, aprendizados e momentos felizes – ou nem tanto – quase toda semana. Ao DAIB por ser meu lar e o de muitos irmãos que tive a oportunidade de conhecer e conviver, principalmente nos primeiros anos da faculdade e especialmente em 2016. Às “colegas” da bio que me ajudaram a segurar essa barra acadêmica e estiveram presentes em muitos dos momentos especiais e alcoólicos que tive na universidade e fora dela. Ao Laboratório de Ecologia Humana e de Peixes (LECHUPE) por me acolher nesses últimos anos e por expandir o meu gosto musical, que ficou pior. Ao grupo de percussão popular do IA por fazer parte da minha “composição” esse ano, não teria sido tão fácil sem esse coco danado. A minha grande amiga, Bruna, por não desistir de mim nessas trajetórias da vida e por ser a minha certeza de que posso contar para o que der e vier. E a todos que compartilharam sentimentos de amor e companheirismo comigo em diferentes momentos e diferentes épocas, agradeço imensamente!

Aos poetas (autores, músicos, artistas) que de alguma forma cruzaram o meu caminho, direta ou indiretamente, e conseguiram através das palavras, acordes, gestos e imagens transmitir emoções que somente eles conseguem nos proporcionar. Agradeço em especial, a todos os Sem Terra que são verdadeiros poetas que lutam por uma causa justa e

transformadora; e ao MST por confiar no ser humano à capacidade de modificar o mundo através da educação, compartilho dessa confiança. Fora Temer!

Por fim, dedico esse trabalho a todos que já lutaram por alguém ou algo em que acreditam. “Ser poeta é amar a terra e a vida, porque somente quem ama é capaz de lutar por ela até suas últimas forças” (Elemar Luciano Pereira Bilha – Militante do MST desde 1992)

O cantar das Flores

Cante a beleza das flores camaradas
Elas enfeitam o brilho do nosso Ser
Com as flores afilamos a agulha do ferrolho
E estaremos bem armados de confiança
E sabedoria para edificar o
Novo amanhecer

Esperança na poesia – arma dos desgarrados –
Convictos que no cantar do arado e dos pássaros,
Alvorecem madrugadas pelos campos,
E arrastam multidões no caminho de um
Novo florescer

Amar os caminhos que derrubam as cercas da ignorância
Amando a mãe terra e a mãe vida com perseverança
Trazendo no peito a rebeldia de arrebentar as cercas da
Arrogância

Na emergência de amar a vida, salvaremos vidas.
E as flores é o que temos de mais belo e confiante:
Elas deitam o perfume e edificam um novo ser humano
Emancipando-o sem nenhuma
Exploração

Se nada ficar dessas palavras,
Algo pelo menos esperamos que permaneça:
A sensibilidade das pétalas e nossa confiança no povo,
Nossa fé nos seres humanos e a esperança na luta,
Que é possível viver em um mundo em que seja menos
difícil de amar...

(Adilson de Apiaim – Militante do Movimento dos trabalhadores/as Rurais Sem Terra desde 1988. Licenciado em Letras Português pela Universidade Federal do Pará/campus de Marabá)

RESUMO

Desde a ascensão do sistema capitalista a sociedade vem sendo condenada a modelos de desenvolvimento e estilos de vida caracterizados pelo aumento da produtividade e maximização do lucro, tornando-se insustentável e exigindo mudanças profundas na sua estrutura. Tais mudanças exigem uma desconstrução dos valores sociais e uma ruptura do modelo econômico vigente para que seja possível a construção de uma nova concepção de desenvolvimento, que resulte em uma sociedade social e ecologicamente justa, igualitária e que seja *ela* própria sujeita de seu próprio destino. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra propõem uma educação que se contrapõem ao modelo clássico de ensino que reflete e reforça as estruturas e as relações desiguais da sociedade além da cultura que as legitima. Estudar o MST como sujeito educativo político e suas práticas pedagógicas, dentro e fora da escola, é uma forma de compreender como a cultura, como modo de vida, do Movimento pode servir de exemplo na concepção de uma nova sociedade mais humana e justa.

Palavras-chave: sociedade capitalista; educação; sujeito educativo-político; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Sumário

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	6
1. SOBRE A PESQUISA	8
1.1. <i>EXPERIÊNCIAS DE VIDA E JUSTIFICATIVA DO TRABALHO</i>	9
2. CONTEXTUALIZANDO	15
2.1. <i>POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL</i>	21
2.2. <i>AMÉRICA LATINA E MOVIMENTOS SOCIAIS</i>	25
3. MST E A ESCOLA EM MOVIMENTO	27
3.1. <i>EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE</i>	29
3.2. <i>FATORES QUE FORAM RESPONSÁVEIS PELO SURGIMENTO DA ESCOLA DENTRO DO MOVIMENTO</i>	30
3.3. <i>PEDAGOGIA NO PROCESSO EDUCATIVO BÁSICO</i>	33
4. PEDAGOGIA DO EXEMPLO	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	46
ANEXO	47

1. SOBRE A PESQUISA

Considere-se que em qualquer sociedade o homem é necessariamente levado a pensar de acordo com o modo de produção desenvolvido no momento em que ele está vivendo, pois a maneira como nos organizamos para produzir a nossa sobrevivência determina nossa forma de pensar e agir socialmente, fazendo com que nos tornemos seres situados no tempo e no espaço. Partindo desse princípio, não é difícil compreender que a educação está ligada ao modo como os homens produzem a sua sobrevivência (NETO, 2015, p.3).

Este Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas objetiva apresentar alguns aspectos históricos implicados na construção da educação do campo no Brasil e das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como apontar algumas propostas político-pedagógicas necessárias e importantes para uma sociedade mais justa e humanitária. Neste sentido, parte-se do pressuposto de que há uma profunda relação entre a escola, concebida como uma instituição sóciohistórica, e o modo de produção capitalista que organizou e ainda organiza a nossa sociedade tal como a conhecemos hoje.

Para tal fim, realizei uma investigação de abordagem qualitativa, pautada em pesquisa bibliográfica, em observação participante para testemunhar as relações cotidianas, em entrevistas individuais com 16 pessoas, sendo que destas apenas oito assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)(APÊNDICE). Também, foram analisados documentos elaborados no/pelo assentamento, tais como atas de reuniões. Além disto, trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos educandos da disciplina de seminário integrado¹ também foram analisados. Selecionei os educadores da Escola Estadual de Ensino Médio Roseli Correia da Silva para serem os sujeitos de pesquisa. Os educandos foram indicados pela diretora da Escola por possuírem algum tipo de ligação com o MST, ou por estarem há mais tempo trabalhando na Escola. Esta escola situa-se no município de Eldorado do Sul, RS, em um dos primeiros assentamentos oriundos da Reforma Agrária (São Pedro I).

Este trabalho está composto por quatro partes, sendo a última destinada às considerações finais a respeito da pesquisa. Na primeira parte, busco mostrar e refletir através das minhas experiências o que me levou a escolher esse tema de pesquisa, trazendo elementos e momentos que justificam essa escolha. Na segunda parte, faço um apanhado histórico do contexto em que nasceu a educação do campo e o MST, mostrando também como a escola foi

¹ Seminário integrado é uma disciplina multidisciplinar cujo objetivo é estimular e orientar o estudante na construção de um projeto educacional. A Escola guarda os trabalhos, analisei todos aqueles referentes à história da Escola, do assentamento e da vida de Roseli Nunes, companheira que deu nome a Escola.

se constituindo no Movimento. E no terceiro momento, mostro e analiso as propostas pedagógicas do MST, trazendo a Escola EEM Roseli Correia da Silva como principal exemplo concreto de como essas propostas são aplicadas, dentro e fora das escolas.

1.1.EXPERIÊNCIAS DE VIDA E JUSTIFICATIVA DO TRABALHO

O sistema econômico e suas instituições fundamentais como a mercadoria, o capital, o mercado, o trabalho assalariado, os lucros e o próprio desenvolvimento econômico (BRESSER-PEREIRA, 2008) são os que definem, segundo Galeano (1999), o modo de vida de cada indivíduo na sociedade. Para o autor, não são as experiências de vida ou o jeito de ser do sujeito que o define em uma sociedade, mas sim o capital e o mercado:

Invisible violencia del mercado: la diversidad es enemiga de la rentabilidad, y la uniformidad manda. La producción en serie, en escala gigantesca, impone en todas partes sus obligatorias pautas de consumo. Esta dictadura de la uniformización obligatoria es más devastadora que cualquier dictadura del partido único: impone, en el mundo entero, un modo de vida que reproduce a los seres humanos como fotocopias del consumidor ejemplar (GALEANO, 1999, p.146).

Aumentar a produção, o consumo e os lucros. Esse é um sistema que se auto-sustenta através do mercado, vender cada vez mais e fazer do ser humano um consumidor permanente que precisa trabalhar para multiplicar a sua capacidade de compra. Com o apoio do marketing, com sua capacidade de aumentar o valor do bem. (BRESSER-PEREIRA, 2008) e sua atuação na construção das necessidades de compra cada vez mais uniformes - anulando assim as diferenças culturais - (SPOSITO, 1988) o consumo passa a ser reforçado dentro da sociedade. O que acaba alimentando mais ainda o sistema.

Consumir dá mais *status*, confere lugares superiores na hierarquia social, classifica os indivíduos, os inserem dentro de categorias sociais que são importantes na comunidade e permitem acesso a instâncias superiores de poder econômico e político. Em nossa sociedade, o sucesso individual é medido pelo que cada indivíduo tem e não pelo que cada indivíduo é. Jameson (1996) acredita que o estágio do capitalismo que vivemos hoje é cultural. Nele, tudo foi transformado em mercadorias, até mesmo a natureza. Para o autor, a arquitetura, os sons e os alimentos nas versões *shopping center*, *MTV* e *Big Mac* entre outros, são exemplos de cultura transformada em mercadoria, que vão moldando a nossa maneira de ser e de viver.

Durante a realização dos Estágios de Docência em Ciências e em Biologia, constatee que a escola reflete esse sistema, tendo um papel fundamental na configuração de uma identidade capitalista homogênea que, com o objetivo de criar cidadãos como "sujeito

domesticado", vem sendo uma forma de incentivo à exclusão de processos identitários e étnicos. Podemos observar que os conteúdos curriculares estabelecem poucas relações de significado com os estudantes e suas histórias de vida, além de não respeitarem as diferenças culturais, geográficas, raciais e outras. A escola também reproduz a individualidade, submetendo os alunos a regras e constantes vigílias de comportamento. Aos alunos que obtêm notas altas, há premiação, aos que não se encaixam, há castigo; quase nunca encontramos espaço para questionamentos, tendo em vista um aluno "produtivo" para a sociedade.

No que diz respeito ao meio ambiente, Cortez (2007) diz que a grande maioria dos objetos consumidos é dispensável, comprado sem um motivo real; são bens de alta rotatividade, mercadorias fabricadas para durar pouco e serem substituídas imediatamente por outras mais novas, e em muitos casos são apresentadas em embalagens também desnecessárias e vultosas, ainda que cativantes e sedutoras, logo farão parte do lixo.

Nas escolas atuais, pouco se fala em como o planeta foi e é explorado pela lógica do sistema de produção capitalista, que historicamente tem gerado uma profunda separação entre natureza e humanos, como se não fossemos também natureza. Quando falamos de ambiente e sustentabilidade nas escolas, condutas como: desligar a luz, economizar água e reciclar o lixo são repetidas como *mantras*, mas, em oposição, raramente se observam situações de ensino-aprendizagem que priorizem questionamentos ou debates acerca do momento presente, desenvolvimentista, que atende primeiro as necessidades do capital e depois, dos seres vivos em geral - incluindo os humanos.

A educação tem um papel central na formação do ser humano e nas possibilidades de conexão deste com o universo. A escola precisa incorporar currículos que sejam significativos para alunos e alunas e, também, para a saúde do planeta. Boff (1999) expressa que aprender a cuidar da Terra implica não só no desenvolvimento da consciência crítica, mas também da noção de que o planeta é a nossa casa. Não é apenas o lugar em que habitamos, e sim um espaço de vida, de aconchego, de amor e de cuidado. A cidadania planetária, que consiste em se considerar cidadão do planeta Terra, vem de dentro, do coração e da alma, e requer uma ligação profunda com a Terra e a terra. A escola precisa, além de ensinar, fazer sentir que pertencemos a Terra e ao universo.

Pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de

veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de auto-realização e de autoconsciência (BOFF, 1999, p.32).

Caldart (2000) utiliza essas palavras de Boff para mostrar, em seu livro “Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola”, qual a importância da terra para os trabalhadores do Movimento Sem Terra. Com isso, a autora tenta descrever a relação sentimental e educativa dos trabalhadores Sem Terra com a terra, uma relação de luta e produção que é testemunhada e vivida por eles cotidianamente.

Lander (2005) defende que a busca da alternativa à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter e da mentalidade de sociedade capitalista. Compreender que pertencemos à Terra e devemos cuidá-la em uma sociedade da qual herdou dos seus colonizadores a ideia de que devemos desmatar para civilizar e estradas e concreto são sinônimos de modernização realmente requer um esforço bem grande de desconstrução. Assim como, viver em uma sociedade de consumo a qual te rotula como um produto, não pelo seu jeito de ser e agir, mas sim pelo que tu possuis de material também requer de nós esforço para descobrir o que realmente é significativo.

Para Gadotti (2000), experiências cotidianas como sentir o ar, respirar, comer, sentir a água, fundamentam as relações com si próprio e com o mundo. O que muitos achariam insignificantes, para o autor é uma relação profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado. (Ibid) A melhor maneira de respeitar e lutar pela Terra é vivê-la em nossa prática e são muitas as formas de compartilhar a vida e o espaço em que vivemos com os outros seres, que também compõem a Terra.

A compreensão a respeito do sistema econômico que estamos inseridos, e de suas conseqüências na sociedade e no planeta, é o primeiro passo para conseguir mudá-lo. Antigamente, segundo Andrade (1997), havia uma concepção na sociedade de que a fome existia de causas naturais ou por culpa da "vabagundagem" das pessoas. Josué Castro (1946), em seu livro "Geografia da fome" defendeu que a fome é causada pelas relações de produção que existem na sociedade. Ou seja, a fome não era a causa, mas sim a conseqüência social da exploração dos seres humanos e da terra. Ele concluiu que havia menos fome no sertão, onde a natureza é mais dura, mas o camponês poderia produzir o seu próprio alimento; do que na zona tropical, onde a natureza é mais fértil, mas o latifúndio acabou dominando o trabalho escravo e o assalariado, apenas com a monocultura da cana.

Através de seu livro, o autor conseguiu, não só dar visibilidade ao problema da fome, situação em que vivia a maioria da população do país nos anos 40/50 do século XX, como também mostrar que a fome não é uma "escolha", mas se trata de um problema social e a

solução passaria por uma transformação na sua causa estrutural. Josué defendia a necessidade da adoção de políticas públicas de distribuição alimentar e a implantação da Reforma Agrária. (ANDRADE, 1997). Muitos problemas sociais e ambientais enfrentados pelas sociedades modernas, como a fome, desemprego e a violência são conseqüências da desigualdade econômica, social e cultural imposta pelo molde da sociedade de consumo.

Estamos vivendo em tempos de novas sensibilidades para as questões que se referem aos processos de relação humana. Uma grande parcela da sociedade está tão fechada no seu próprio sistema que não enxerga mais as injustiças, o preconceito, o outro. Ela cria indivíduos invisíveis que estão todos os dias entre nós e não os enxergamos. O mundo que nos rodeia nos ensina a aceitar a realidade ao invés de querer mudá-la. Esquecer o passado ao invés de aprender com ele e a imaginar o futuro ao invés de viver o presente. Na verdade, o mundo tem nos ensinado a ser indiferentes. Baumgartner e Jones (1993) defendem que as explicações para a dinâmica da vida política e dos problemas sociais encontram-se na indiferença de grande parte do público. Gadotti (2000, p.61) nos diz que o ser humano precisa aprender a compartilhar o sofrimento. "Na produção da sua existência, o ser humano divide o peso da dor de forma iníqua: para muitos, a dor e para a minoria, o máximo de prazer e consumo. O sofrimento precisa ser distribuído mais democraticamente. E isso só se fará pela justiça social." (Ibid) Nunca teremos uma sociedade econômica e ecologicamente justa se continuarmos sendo indiferentes aos outros e ao planeta, as escolas não podem mais servir a uma sociedade capitalista e injusta, precisamos de uma escola que forme menos profissionais e mais seres humanos.

Estamos em um momento da história em que o planeta está em perigo e estamos sendo convocados a fazer algumas decisões sobre como será o futuro da humanidade, para todos nós. Chegamos a um ponto em que nós, biólogos e educadores, devemos escolher entre ser profissionais banais ou tomar à dianteira e fazer alguma coisa. Compreender e viver as experiências dos movimentos de luta que se colocam na perspectiva de construir alternativas para a vida no/do planeta é fundamental para assumirmos, como biólogos, educadores, humanos, uma posição à frente desta transform(ação) da sociedade. "*En el fondo no es una lucha por la tierra... es algo más. Es una lucha por una civilización distinta*" (Fala do Mujica na conferência de abertura da 2ª Feira Nacional da Reforma Agrária. Maio/2017 - SP)

Durante os anos que estive cursando Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vivenciei e pude participar de várias

lutas, vitórias² e muitas derrotas. Além disto, tive a oportunidade de entrar em contato com as ocupações de secundaristas e de universitários, em 2016, que me trouxeram experiências e vivências maravilhosas.

No dia 30 de novembro de 2016, tive o meu primeiro contato direto com o MST, quando tive a oportunidade de assistir o 1º Sarau Literário Musical *Somos mucho más que dos*, na Escola de Ensino Médio Roseli Correia da Silva, localizada no Assentamento São Pedro I, no município de Eldorado do Sul, em que um dos organizadores e realizadores desse projeto foi meu pai. O Sarau teve como principal objetivo conectar os trabalhadores e moradores da região com as diferentes linguagens, promovendo a cultura política através da música e de poemas clássicos de escritores da América Latina, como Eduardo Galeano, Pablo Neruda e Gabriel Garcia Márquez. Em entrevista para o site³ do MST, a educadora Maria do Carmo Karan, diz que o intuito do Sarau era, também, realizar uma ação mais diversificada e atraente aos educandos, para que eles pudessem conhecer melhor a realidade latino-americana e compreender a importância das lutas.

No ano de 2017, tive a alegria de participar da 2ª Feira Nacional da Reforma Agrária, de 04 a 07 de maio, no Parque da Água Branca em São Paulo, SP. A feira recebeu centenas de mulheres e homens que estavam ali para mostrar a força dos produtos orgânicos produzidos nas áreas de assentamentos da Reforma Agrária, de todas as regiões do Brasil. Foram mais de 250 toneladas de alimentos vindos de 23 estados, além de shows, intervenções culturais, seminários e uma praça de alimentação com comidas típicas de cada região. Além de proporcionar alimentos saudáveis, a feira objetivou mostrar a importância da Reforma Agrária, estreitando o diálogo entre a população do campo e a da cidade. Foram muitas experiências boas, amizades e uma certeza: não se faz a luta sem educação e não se educa sem cultura e sem arte.

“O clima de festividade ali no Parque da Água Branca é contagiante. Enquanto você compra um cacau direto da Bahia ou castanha de Baru lá do Goiás, é possível ouvir as músicas regionais e as conversas animadas. Hoje o MST aposta na agroecologia como linha de agricultura e como estilo de vida. Por isso vale prestigiar os trabalhadores do campo que prezam pelo nosso futuro cuidando e preservando as sementes crioulas e o solo fértil. Vale cada conversa com aquele outro ser que cuidou com carinho do alimento que você levará a mesa.” (Depoimento de Viviane, uma visitante da feira)

² Me orgulho de escrever aqui que, no ano de 2013, graças aos alunos da Biologia da UFRGS e ambientalistas, o Ibama negou a licença prévia para a instalação da usina hidrelétrica de Pai Querê, no Rio Pelotas, salvando o último reduto de vegetação nativa de Mata de Araucária em maior extensão na região sul.

³ Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/12/02/sarau-somos-mucho-mas-que-dos-valoriza-musicas-e-poesias-da-america-latina.html>

Fotografia 1 - 2ª Feira Nacional da Reforma Agrária



Fonte: Paula Helm

Fotografia 2 - Bastidores da feira



Fonte: Vinícius Vitorino

A relação da produção do alimento com a terra é nítida, como algo que é provedora e precisa ser tratada com respeito, preservada e cuidada. Também, ficou clara a importância da coletividade dentro das cooperativas, não há hierarquia entre os cargos e entre os gêneros. A ideia de coletivo fica mais forte ainda quando questionamos a um Sem Terra em qual assentamento ele vive e a maioria responde que veio representando à cooperativa e todos os assentamentos que trabalham com e por ela. Foi à primeira atividade nacional do MST que pude participar e além do clima festivo, da mística e das relações humanas ficou em mim uma reflexão de como o jeito de ser do MST, sua cultura, pode ajudar a cultivar um modo de vida social e ecologicamente mais justo, além de fortalecer certos valores humanos, atualmente sufocados pela atual lógica da sociedade de mercado.

O MST vem se constituindo em sujeito educativo, segundo Caldart (2000), pois reforça a importância dos processos sociais na formação humana e propõem um exercício vinculado à consolidação de uma cultura pública, que dá direito a todos os seres humanos de merecerem respeito como iguais. Cultura essa como modo de vida, inserida em uma dimensão histórica e acrescida de um sentido político específico. Para a autora, os Sem Terra do MST representam hoje um novo sujeito social ou sujeito sociocultural, com o jeito de ser do movimento, que expressa além de um discurso, ações, e produzem uma cultura com dimensão de um projeto futuro, de um mundo que ainda não existe, mas cuja ideia resiste junto com um povo que não se submete ao domínio da ideologia capitalista.

O Movimento questiona as estruturas sociais e a cultura que as legitima e propõem uma educação que se contrapõem a concepção clássica de ensino que restringe a vida a uma

competição no mercado de trabalho. Estudar o MST como sujeito educativo e suas práticas pedagógicas, e das escolas a ele vinculadas, é uma forma de entender como esse jeito de ser do movimento pode ser um modelo importante na concepção de uma nova sociedade mais humana e justa. Os movimentos sociais têm grande força, não só pelo que já conquistaram, mas pela forma com que fazem suas lutas, com esses movimentos coletivos e organizados podemos aprender com o jeito de ser que faz história, cultura e incentiva a coletividade e a emancipação humana⁴.

2. CONTEXTUALIZANDO

Não há como compreender o Movimento e a educação que ele prega sem entender os seus determinantes estruturais. O modo de produção e as relações sociais que esse modo de produção constrói e condiciona, estabelece as pressões e os limites sobre todo o conjunto das práticas sociais, entre elas a educação. Para isso farei um apanhado histórico e a devida reflexão que se efetivou sobre o contexto histórico em que esse movimento e essa escola estão inseridos.

Os primeiros sinais da ascensão do sistema capitalista no ocidente começaram com a primeira Revolução Industrial (Comercial), que teve sua origem possibilitada graças ao acúmulo de excedente originado do aumento da produtividade agrícola na Europa (LANDES, *apud* BRESSER-PEREIRA, 2008). O excedente econômico foi inicialmente investido em obras como catedrais e palácios, e foi necessário para que trabalhadores pudessem ser transferidos para o comércio e posteriormente para a indústria.

As práticas econômicas dos Estados Absolutistas - baseadas no mercado e na exploração das colônias - encontraram na América recursos para utilizar a favor do seu próprio desenvolvimento. Na Europa, o reflexo da exploração das colônias foi o desenvolvimento da industrialização, e com ela a multiplicação das fábricas, navios, ferrovias e dos bancos, em países que não estavam na rota de origem nem na de destino dos escravos. Apesar de a exploração existir, desde as primeiras relações humanas, essa atividade aumentou muito nos períodos de grande expansão marítima e de colonizações. Para alguns teóricos da economia, como Bresser-Pereira (2008), Lander (2005) e Prebisch (1994), a América foi

⁴ Emancipação humana significa segundo Marx, a liberdade do indivíduo, não apenas a liberdade política, mas sim uma liberdade que só pode ser conquistada em outra forma de sociedade, que transcenda o limite da sociedade capitalista atual, ou seja, somente em outro modo de produção. Para Marx, a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forças próprias” como forças sociais, e em conseqüência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010).

fundamental para o desenvolvimento do capital industrial dos tempos contemporâneos e determinante fundamental da Modernidade Européia. (DUSSEL, 2005)

Por outro lado, os séculos de colonialismo e escravismo, (re)produziram na América latina as linhas de casta e hierarquias sociais - econômicas e políticas - e desenvolveram-se as desigualdades culturais resultado de uma visão de mundo "europeizada". Para Galeano (1972), um dos principais "cuello de botella" que estrangulou o desenvolvimento econômico da América Latina foi o sistema agrícola da época colonial, baseado na monocultura em grandes latifúndios, na exportação e na utilização de mão de obra escrava - o *Plantation*. Para o autor esse sistema que concentra a terra foi um dos fatores determinantes para a marginalização e a pobreza das massas latinoamericanas e se assemelha muito aos nossos latifúndios atuais.

Na Europa, de acordo com Sposito (1988), a ação política da aliança - rei e burguesia - teve seu desenvolvimento também em termos de território- espaço de constituição deste modo de produção - havendo um grande reforço do processo de urbanização. A autora defende que as cidades nunca foram um espaço tão importante, e nem a urbanização um processo tão expressivo e extenso ao nível mundial, como a partir do capitalismo. Foi através da industrialização que as cidades se tornaram a principal base territorial, já que nelas se concentram capital e a força de trabalho que mais tarde predomina como trabalho assalariado.

Em termos de território, os impactos do capitalismo repercutiram de forma negativa sobre as cidades, vários problemas *no urbano*⁵, intensificados com a industrialização, e relacionados com o "inchaço" populacional advindo da migração, segundo Sposito (1988), incentivaram o comportamento individual e a separação espacial das classes sociais na cidade, por exemplo, a criação dos bairros de ricos e bairros de pobres. O crescimento das cidades também teve consequências no campo. Com o crescimento da população urbana e a diminuição da população rural⁶, houve a necessidade de aumentar e modernizar a produção agrícola. De acordo com Sposito (1988), os reflexos dos interesses do capitalismo podem ser vistos, tanto nas cidades, como no campo:

Não vamos cair na confusão de identificar a cidade com o capitalismo porque este modo de produção também está no campo. (...) Quando viajamos observando a paisagem rural é marcante a monotonia imposta por quilômetros e quilômetros de soja em determinadas áreas e quilômetros e quilômetros de cana ou de espaços para criação de gado em outras áreas. As

⁵ Sposito considera que os problemas não são causados pela cidade, mas que decorrem da forma como o modo de produção capitalista se desenvolveu, logo, não são simples problemas urbanos e sim problemas que se refletem no urbano.

⁶ Entre 1960 e 2010, a população rural caiu de mais de 50% para 15,6%, segundo o IBGE (2010)

grandes propriedades monocultoras, sem espaços disponíveis para a produção alimentar nem mesmo dos que trabalham nesta produção, refletem os interesses do capitalismo (SPOSITO, 1988, p. 77).

A partir da Revolução Industrial, foi possível não só um aumento da acumulação do capital, mas também uma maior reprodução desse capital acumulado, o "lucro", através do investimento na produção, que se dava pela compra dos meios de produção necessários: matéria-prima, ferramentas, máquinas e força de trabalho agora assalariada. Para Sposito (1988) o "lucro", que agora estava embutido no preço dos produtos, é considerado, pela economia liberal, a remuneração do capital anteriormente investido, e que na verdade, não passa de uma apropriação de parte da riqueza produzida pelo trabalhador que o seu salário não remunera – a mais valia.

Ainda que a força de trabalho viesse sendo explorada ao máximo, com o aumento da jornada de trabalho dos assalariados e a diminuição dos seus salários, o capital procurava outras formas de se reproduzir. Foi nesse período, conforme Sposito (1988), que houve um maior incentivo ao desenvolvimento técnico e científico. Foram descobertas máquinas, como por exemplo, a máquina a vapor, que permitiu uma maior rapidez e um aumento da produção e do capital. Além disso, a expansão de uma economia capitalista requereu apoio financeiro através de um sólido sistema bancário.

"A industrialização é a principal atividade econômica da sociedade contemporânea e a principal forma através da qual a sociedade se apropria da natureza e a transforma" (SPOSITO, 1988). Para aumentar os lucros, além da força de trabalho, o ritmo de produção da era industrial exigiu uma maior exploração de matéria prima o que contribuiu com a aceleração do processo de escassez dos recursos naturais e conseqüentemente para a degradação da natureza. A aceleração do ritmo de produção e a abrangência do capitalismo pelo mundo desencadearam um aumento na adesão de pessoas, empresas e países que explorariam esses recursos. A matéria prima é uma das principais razões de tantos conflitos territoriais, expressa Porto-Gonçalves (2012), como, por exemplo, a Segunda Guerra Mundial e a Guerra do Golfo; além de servir de "moeda" de troca, ainda que desigual, entre países não industrializados e industrializados, segundo Sposito (1988):

As relações econômicas entre países, e não mais entre metrópole e colônias, traduziram-se numa troca desigual no sentido amplo. Os países já plenamente industrializados passaram a trocar com os países não industrializados ou em início de industrialização, seus produtos de maior valor, predominantemente produtos industriais, por outros de menor valor predominantemente produtos primários (SPOSITO, 1988, p.73).

A industrialização como tradução maior do desenvolvimento das forças produtivas do nosso tempo tornou-se sinônimo de desenvolvimento. (SPOSITO, 1988) Para alguns autores o conceito de desenvolvimento econômico não é nada neutro. Para Gadotti (2000), desenvolvimento, tem um contexto bem preciso dentro de uma ideologia de progresso, que supõe uma concepção de história, de economia, de sociedade e do próprio ser humano. Esse conceito foi utilizado numa visão colonizadora, durante muitos anos, no qual os países do globo foram divididos entre "desenvolvidos", "em desenvolvimento" e "subdesenvolvidos", remetendo sempre a um padrão de industrialização e de consumo. Para Galeano (1972), países em desenvolvimento é o nome dado aos países que sofreram com o desenvolvimento alheio.

De acordo com Sposito (1988) é nesta articulação entre os países "desenvolvidos" e "subdesenvolvidos" que está à base do desenvolvimento do capitalismo monopolista e neste movimento os "desenvolvidos" subordinam os "subdesenvolvidos". Uma das consequências do crescimento acelerado da economia capitalista foi o processo de concentração e centralização do capital, que para Cano (1996) resultou em uma ampliação do poder monopolista (financeiro, produtivo e comercial) de grandes empresas como indústrias, bancos e casas comerciais. Atualmente, quando falamos de economia mundial, de acordo com a OXFAM⁷, não podemos deixar de citar que apenas oito empresários - homens - possuem a mesma riqueza que os 3,6 bilhões de pessoas que compõem a metade mais pobre da humanidade. Na última camada, uma em cada nove pessoas vive abaixo da linha da pobreza, buscando sobreviver com menos de US\$ 2 por dia. A economia nunca esteve tão desigual e o mundo nunca esteve tão injusto.

Nas questões empresariais, o jornal *El País*⁸, diz que, no ano de 2015 as dez maiores empresas do mundo obtiveram um faturamento superior à receita total dos Governos de 180 países. Essa distância de concentração econômica termina sendo poder político, o poder político retroalimenta a concentração de riqueza e a utilização da tecnologia. As empresas usam esses poder político para garantir que a legislação e a elaboração de políticas públicas nacionais e internacionais sejam feitas para garantir os seus interesses e melhorar as suas rentabilidades.

A industrialização, ao ampliar o nível das forças produtivas, acentuou a capacidade de produção dos países "centrais", reforçando a diferença entre os níveis de produtividade destes países e dos "periféricos". O pacto colonial

⁷ Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/nos-e-as-desigualdades>

⁸ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/13/economia/1484311487_191821.html

rompeu-se, diminuindo a subordinação política e reforçando a subordinação econômica (SPOSITO, 1988, p. 73).

Como Sposito (1988) menciona, apesar do fim do colonialismo, os países "periféricos" continuam sendo dominados pelos "centrais", sempre em prol do desenvolvimento. Segundo Porto-Gonçalves (2012), a dominação é sempre, em algum grau, a negação do outro, o que é válido tanto para povos, etnias, classes e até para a própria natureza. Para o autor nessa relação de dominação, todo o ser que é dominado não é respeitado em seu próprio ser, nas suas virtudes e potencialidades, porquanto é considerado somente nas suas qualidades que podem servir ao dominador.

Esta dominação produziu e ainda produz muitas vítimas. Saiu recentemente o Relatório *A criminalização das sementes camponesas. Resistências e lutas* (2015) realizado pela organização internacional Via Campesina e Grain dizendo que, atualmente, 10 empresas dominam um total de 75% de todo o mercado mundial de sementes, entre elas a Monsanto, a DuPont Pioneer e a Syngenta, que juntas controlam mais da metade (53%) desse mercado. O modelo de produção agrícola, o agronegócio, utilizado por essas empresas são caracterizados por grandes extensões de terra, monocultivo, uso intensivo de agrotóxico e de sementes transgênicas. Esse modelo está diretamente ligado a desigualdade social, ao êxodo rural e a degradação da natureza, além de estar relacionado com a formação de uma poderosa elite política no país - a bancada ruralista. Atualmente o Brasil tem mais de 40% de toda a terra concentrada em menos de 1% das propriedades rurais. (OXFAM⁹)

A idéia de dominação da natureza subjaz ao desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneo (PORTO-GONÇALVES, 2012). Já vimos que o motor da era industrial, foi um dos grandes impulsores de novos conhecimentos no campo da ciência e da tecnologia e seu saldo pode até ter sido positivo, mas também gerou forças que hoje não conseguimos mais controlar. “*Estamos viviendo en una civilización que sustituyó a Dios por el mercado, todo tiene que ser ganancia y todo está siendo prostituido por esa ganancia*” (Fala de Mujica na conferência de abertura da Segunda Feira Nacional da Reforma Agrária. Maio/2017 -SP) A ciência e a tecnologia também acabaram sendo prostituídas pela ganância do Mercado.

Se o mercado é Deus, como disse Mujica, ele pode criar e privatizar a vida. Conforme o Relatório (2015) publicado pela Via Campesina e pela Grain, são muitos os países do mundo que já aprovaram leis conferindo às empresas a posse sobre diversas formas de vida. Seja através de patentes, seja por meio dos chamados direitos dos obtentores de plantas ou de

⁹ Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/nos-e-as-desigualdades>

leis de proteção das variedades vegetais, já é possível privatizar microrganismos, genes, células, plantas, sementes e animais.

De acordo com Machado e Machado Filho (2014), antigamente, há uns 150 anos, a humanidade se alimentava com o produto de 3000 espécies vegetais que eram, em 90% dos países, consumidas localmente. Hoje, 15 produtos correspondem por 90% dos alimentos vegetais, consumidos e produzidas no mundo. Stedile em sua fala na conferência de abertura da Segunda Feira Nacional da Reforma Agrária completa dizendo que 80% de toda a alimentação mundial dependem de cinco grãos - trigo, arroz¹⁰, feijão, milho e soja. O alimento não pode ser um produto porque ele é um direito¹¹ e uma cultura. (MONTANARI, 2008) Montanari diz que, assim como a língua falada, o sistema alimentar contém e transporta a cultura de quem a pratica, e é depositário das tradições e da identidade de um grupo. Homogeneizar e "*Fast-foodiar*" o nosso alimento é desprezar as riquezas culturas das sociedades tradicionais, o que a ideia desenvolvimentista vem fazendo desde as primeiras colônias.

Na era das privatizações e do mercado o dinheiro governa sem intermediários e o desenvolvimento econômico se acentua como principal objetivo político das nações, que, segundo Bresser-Pereira (2008), se utilizaria do Estado e da política como instrumentos para alcançar esse objetivo. Passa então a ser responsabilidade do Estado à formação e profissionalização da mão de obra - condenada a jornadas de trabalho exaustivas e a salários irrisórios -, a disciplina e ao castigo.

Segundo Gonzáles Stephan (1996) o exercício do poder nas sociedades modernas se deu através da criação e do aumento de número de instituições públicas, como por exemplo, as escolas, hospitais e prisões; assim como a criação de práticas discursivas, como a constituição, a gramática e os mapas. O autor defende que é assim que o Estado controla, regula e transforma os sujeitos em sujeitos "domesticados", ou sujeitos do Estado, e consegue, de certa forma, neutralizar os perigos dos agentes "des-centrados". Sobre isso, Castro-Gómez (2005) fala que todas as instituições e políticas públicas são definidas pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho.

¹⁰ Toda a produção desses cinco grãos mencionados por Stedile é controlada por multinacionais. Menos o arroz orgânico do Brasil, no qual o MST é o maior produtor da América Latina. Não depende do veneno de ninguém, só dos braços de homens e mulheres de 22 assentamentos diferentes e assim conseguem produzir mais de 27 mil toneladas de arroz para por na mesa do trabalhador e em especial na merenda escolar.

¹¹ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Para ser controlada mais facilmente, a sociedade deve ser homogeneizada, e o Estado é o único órgão capaz de executar essa operação. De acordo com Gellner (1996) é o sistema educacional padronizado que processa todo o material humano formador da sociedade. O autor ressalta que a educação pública é a mais importante de todas as indústrias, já que é a responsável pela produção de seres humanos socialmente aceitáveis e economicamente operacionais (Ibid) Podemos então dizer, que a educação, da forma que foi criada pelo Estado, foi uma grande aliada para manter a ordem e o progresso do país, além de ser uma excelente ferramenta da Nação e do mercado para manter sob controle qualquer conflito decorrente de uma sociedade que reproduz suas práticas sociais de abuso de poder.

2.1.POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

É neste contexto histórico econômico, político e social que nasceram as escolas brasileiras, primeiro em zonas urbanas e oriundas, principalmente, da classe dominante emergente que conseguiam identificar na educação um fator de ascensão social e de ingresso no processo de industrialização. No campo, as escolas vieram a calhar para conter o movimento migratório e assim diminuir o "inchaço" e a desordem urbana, além de elevar a produtividade do campo. Segundo o censo escolar realizado anualmente pelo INEP/MEC 2016: 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural¹².

Para a população mais pobre que residia no campo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN,2013) o cenário era de ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania. Segundo este documento, o Estado, não se preocupava em educar os trabalhadores do campo, porque nutria a visão de que eles não necessitavam nenhuma preparação para o trabalho no cultivo, já que utilizavam técnicas arcaicas de produção. Não havia interesse então da construção de uma proposta de educação voltada aos interesses dos camponeses.

Apesar de o Brasil ser considerado um país de origem eminentemente agrária, a trajetória histórica e política da educação do campo não contemplou as necessidades e as realidades dos povos do campo, mostrando a omissão do Estado, Segundo o próprio MEC:

¹² “A Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana" (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2002).

(1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como as escolas do campo deveriam funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a instituição e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade. (MEC, SECAD, 2004, p.7).

Esse descaso do Estado é o resultado histórico de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. Assim como nos meios urbanos, essa educação para o campo foi inicialmente tratada de uma forma “profissionalizante” que tinha como principal objetivo a preparação profissional para os trabalhadores agrícolas. Ou seja, uma educação que respondia apenas ao interesse econômico do Estado-Nação.

Para Queiroz (2011), o Brasil de 1960 e 1970 passou por um período muito difícil, onde houve uma forte intervenção do Estado, tanto na política, como na economia, através de uma grande penetração do capital internacional, resultando em uma maior concentração e centralização do capital; e na agricultura, em que a pretensão era aumentar a produção agrícola, barateando os preços dos alimentos e das matérias primas, e aumentar a exportação. Já no período extenso de ditadura militar, houve uma forte repressão a todos os movimentos sociais, tanto na cidade como no campo. As pessoas eram privadas do direito de expressão, organização e manifestação - imposição da Lei de Segurança Nacional (LSN) e do Ato Institucional nº 5 (AI5) que instituiu, de forma clara e objetiva, a tortura e a violência física contra os opositores do regime (PRIORI et al, 2012)

Ainda no governo militar, foi promulgado o Estatuto da Terra, que acabou instituindo um modelo agrário mais concentrador e excludente, instalando uma modernização agrícola seletiva, que excluía a pequena agricultura, impulsionava o êxodo rural, a exportação da produção, o uso intensivo de venenos e concentra a terra e subsídios financeiros para a agricultura:

Como resultado da estratégia de desenvolvimento econômico e tecnológico da agricultura empresarial brasileira houve, de um lado, um incremento na capacidade produtiva da terra e do trabalho, o que resultou num aumento substancial da produção e da produtividade agrícolas; de outro, a propriedade da terra continuou tão ou mais concentrada, a taxa de exploração da força de trabalho agrícola aumentou, cresceu o nível de auto-exploração da mão-de-obra familiar nas pequenas propriedades, aumentou a utilização do trabalho sazonal na agricultura e o êxodo rural acentuou-se sobremaneira (COLETTI, 2005, p. 47-48).

Para o Estado, segundo Queiroz (2011), o objetivo da educação ainda era a de profissionalização dos jovens, de maneira antecipada, aumentando o número de trabalhadores no mercado e, até mesmo, barrando a entrada desses jovens no ensino superior. Com isso o

Estado também tinha como objetivo manter o controle político e social, impedindo as organizações e movimentos sociais de lutarem para as mudanças estruturais da sociedade (Ibid).

Nesse período ditatorial, em busca de um resgate dos direitos cassados e contra o autoritarismo do Estado, houve uma maior organização dos movimentos sociais - operário e camponês - e principalmente uma forte organização na luta pela democracia. Nesse contexto, Queiroz (2011) afirma que a educação passou a ser vista, por esses movimentos, como uma ferramenta de conscientização política e social, podendo ter um papel fundamental na transformação das estruturas capitalista presentes na sociedade.

De acordo com Gohn (2011) os anos 80 foram marcados por uma forte relação entre educação e movimentos sociais, através de trabalhos de educação popular e das lutas pelas Diretas Já. Foram estas ações e mobilizações que acabaram resultando em um espaço na Carta Magna, 1988, destinado à compreensão e a proclamação da educação como um direito (Art. 208), além de se preocupar em respeitar os valores culturais e artísticos de cada região (Art. 210). Também nos anos 80, vale ressaltar a criação, da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983 e do MST, em 1984.

Os anos 90, foram marcados pelas concepções e práticas neoliberais, ocorreu uma avalanche de privatizações e um grande esforço em reduzir a amplitude e a participação política da sociedade civil. Uma das ofensivas políticas do governo Fernando Henrique Cardoso era de criminalizar os movimentos sociais nos principais meios de comunicação em massa. A agricultura sofreu algumas mudanças nos oito anos do governo de FHC, segundo o site do MST¹³:

Os mecanismos do Estado para a agricultura foram sendo desmantelados um a um: o controle dos preços, o abastecimento, a pesquisa, a assistência técnica. Se antes eles eram acessíveis a poucos, hoje sequer existem. O neoliberalismo na agricultura foi abrindo caminho para que poucas empresas estrangeiras - todas pertencentes aos bancos estrangeiros -, passassem a controlar nossa agricultura. Desde as sementes à comercialização. (...) Definem preços de alimentos nas bolsas de valores e transformam novamente nosso país em uma grande colônia. No lugar de alimentos, as terras passam a ser ocupadas pela cana-de-açúcar - para combustível nos Estados Unidos, por soja - para ração de animais na Europa e pela celulose - para papel em todo o mundo.

Os impactos sociais e as transformações ocorridas no campo, acabaram influenciando nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoveram algumas adaptações

¹³ Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/>

necessárias à sua adequação. Pela primeira vez na legislação houve uma referência explícita à Educação Básica para a população rural. O Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 1996), diz que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoveram 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 a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III — adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Entende-se que este avanço na legislação quanto à questão específica da oferta de educação para a população rural foi resultado da articulação dos movimentos sociais (QUEIROZ, 2011). Gohn (2011) defende que a educação não se resume à apenas educação escolar, realizada pela escola. Para a autora, existem outros espaços educativos, onde também há aprendizagens e produção de saberes, como por exemplo, a participação social em movimentos e ações coletivas. A LDB de 1996 traz os movimentos sociais como lugares onde acontece essa educação:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art 1º da LDB 9.394/96).

A LDB propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, respeitando as diferenças, a política de igualdade e inclusão, porém vale ressaltar que lamentavelmente alguns aspectos da lei seguem como "letra morta" e não são aplicadas na realidade. As escolas e seus currículos apresentam-se com conceitos urbanocêntricos e continuam servindo aos interesses dos grupos hegemônicos da sociedade, além de ainda receberem pouca atenção do Estado. Alterações nesta tendência, quando identificadas, segundo Queiroz (2011), decorrem de um movimento pela educação do campo, que inclui entidades, movimentos sociais e experiências - como a das escolas itinerantes do MST - que contribuíram para a aprovação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Essas diretrizes advêm das contribuições desse movimento pela educação do campo e constituem uma base para discussões e construções dos projetos político-pedagógico das escolas do campo, como estabelece o Art. 4º:

Art. 4°. O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Vale ressaltar também o Art. 2° Parágrafo único, que diz:

Art. 2°. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nessa perspectiva, a educação permite que os sujeitos elaborem uma análise mais crítica acerca de sua realidade sociocultural e político-econômica, que é a fonte de muitos problemas vividos por eles. A história da Educação do Campo está ligada a consolidação de uma identidade, igualdade, trabalho, direitos e deve estabelecer uma proposta alternativa frente às políticas hegemônicas promovidas pelo Estado e pelo modelo econômico. Políticas públicas de expansão e melhoria - acesso, permanência, infraestrutura, propostas pedagógicas adequadas, transporte - são importantes para garantir a todos o acesso ao que é de direito.

A escola ainda está muito ligada ao local onde é construído o conhecimento, porém existem vários outros espaços onde é possível o exercício da educação e da concepção do saber. Os movimentos sociais assumem-se como sujeitos educativo-políticos e defendem o seu protagonismo histórico-político, reivindicando o reconhecimento de que são sujeitos produtores de conhecimento, nascido na sua própria visão de mundo. Roseli Cardart (2004) ao referir-se à experiência educativa do MST, afirma a importância do reconhecimento desse movimento como um sujeito pedagógico que educa e atua no processo de formação das pessoas que o constituem. Olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere.

2.2.AMÉRICA LATINA E MOVIMENTOS SOCIAIS

Latinoamérica es una región en pulsación permanente (BARBOSA, 2015). *Pulsar*, segundo o dicionário Luft 2001, 1. Contrair-se e dilatar-se sucessivamente. 2. Latejar; palpitar. 3. Repercutir soando. 4. Tocar; tanger. Desde sua conquista até os dias de hoje, a América Latina foi explorada, tanto recursos naturais (minerais) e latifúndios, recursos

humanos, capacidade de trabalho e consumo. O território, a produção, a estrutura de classe e a língua de cada país latinoamericano foram determinadas por países colonizadores, europeus, junto com a engrenagem da roda da economia. A trajetória histórica, política e social do continente latinoamericano foi escrita com muita luta e resistência as desigualdades sociais, raciais e culturais resultantes de séculos de colonialismo escravista. Foram anos e anos de roubo dos bens naturais, acumulação de terra, negação de identidade e recentemente forte violação de direitos humanos e potente repressão militar.

“A América Latina é o lugar dos movimentos populares mais significativos do mundo: há um despertar das populações indígenas” (Chomsky, 1998) É nesse contexto político, econômico e social até aqui apresentado, que alguns movimentos sociais surgem na América Latina. Historicamente, esses movimentos vêm contribuindo para a organização e formação da sociedade nas lutas sociais, ditas décadas atrás como tradicionais, a exemplo de movimentos étnicos – especialmente dos indígenas na Bolívia e no Equador (GOHN, 2011); e populares, como o MST no Brasil e Movimento Zapatista no México (BARBOSA, 2015).

Touraine (1994) defende que um movimento social é ao mesmo tempo um conflito social e um projeto cultural. Para Barbosa (2015), além de sujeito político, os movimentos sociais são também sujeitos educativos, o autor destaca movimentos sociais como o MST e o Movimento Zapatista, como exemplos de movimentos históricos de resistência e rebeldia que enfrentam o nosso atual *status quo* cultural, político y econômico, por meio da implementação de um projeto social alternativo, visando também uma emancipação humana (Ibid) e fortalecimento da autonomia (TOURAINÉ, 1994)

Barbosa (2015) considera os movimentos sociais, como o MST, sujeitos educativos por conseguem passar para os seus integrantes uma consciência política de que são parte constitutiva de um Movimento político-cultural e de caráter histórico. O MST consegue despertar naqueles que o constituem, a ideia de que a luta travada por eles, contra a situação de exclusão social, concentração de terra, trabalho escravo, processos de aculturação, emergiu desde a chegada dos colonizadores e se aprofundou junto ao processo de formação do Estado-Nação na América Latina. Os integrantes do MST sabem que as suas reivindicações não começaram com eles e nem com eles elas vão terminar, a luta pela terra e por uma sociedade distinta é uma luta de gerações, o que talvez seja o motivo pelo qual a educação dentro do MST ganhou, com o passar dos anos, o caráter de prioridade dentro do Movimento.

3. MST E A ESCOLA EM MOVIMENTO

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra —mejor conocido como el Mst— es considerado uno de los movimientos sociales de gran expresividad política en Latinoamérica. La lucha política del Mst está directamente articulada a la histórica resistencia campesina brasileña, actuante desde el periodo colonial, en el momento de una expropiación de tierras sin precedentes y de consolidación del gran latifundio en Brasil (BARBOSA, 2015, p. 73).

As lutas pela terra no Brasil não são recentes e é importante que se leve em conta que essas lutas não foram iniciadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. As primeiras lutas pela terra são as dos povos indígenas, no período colonial, na defesa de seu território contra a apropriação e a comercialização pelos invasores portugueses e fazendeiros. Ainda no período colonial, Quilombo dos Palmares, foi um grande símbolo da resistência, formado por escravos que conseguiam fugir das fazendas.

No século passado, no período republicano, as lutas pela terra ganharam movimento pelo país. Segundo Stedile (1997) os exemplos de enfrentamento político campesino, que influenciaram o MST foram: a Guerra dos Canudos (1896-1897), que ocorreu no sertão da Bahia, região que se caracterizava por uma grande quantidade de latifúndios improdutivos, secas periódicas e muita pobreza, cenário de resistência de um movimento popular e religioso, liderado por Antônio Conselheiro; o Contestado (1912-1916), liderado pelo Monge José Maria e posteriormente, no Nordeste, surgem às lutas lideradas por cangaceiros, como Antônio Silvino e Lampião. Os movimentos mais recentes como as Ligas Camponesas, na região Nordeste e Master (Movimento de Agricultores Sem Terra), no Rio Grande do Sul, também serviram e seguem servindo de inspiração até hoje na luta política do MST com respeito à questão da luta pela terra e da reforma agrária.

Foi no final da década de 70, quando o Estado anunciava um novo projeto de modernização do campo, que tinha como objetivo transferir e ampliar o controle das terras para as mãos de grande conglomerados industriais, aumentando a mecanização e estimulando o uso do agrotóxico, somada a um aumento da repressão aos movimentos sociais, as greves do ABC paulista e o trabalho das pastorais sociais (STEDILE, 1997) foram impulsos favoráveis para o surgimento das ocupações de terra.

Em setembro de 1978, segundo o site do MST¹⁴, centenas de famílias, expulsas das áreas indígenas da reserva de Nonoai, ocuparam as granjas Macali e Brilhante, em Ronda Alta

¹⁴ Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/>

no Rio Grande do Sul. Em 1981, agricultores impedidos pelas forças armadas de entrar nas fazendas Macali e Brilhante ocuparam outra área, a Encruzilhada Natalino, localizada num entroncamento rodoviário, onde circulam ônibus e veículos, em direção a quatro cidades da região (Passo Fundo, Sarandi, Carazinho e Ronda Alta). Segundo Camini(1998), a localização geográfica desse acampamento foi muito importante, pois deu uma maior visibilidade e repercussão midiática à ocupação e sensibilizou a opinião pública, o que representou, na época, uma resistência contra a ditadura que já mostrava pequenos sinais de abertura. Esse foi o primeiro acampamento na margem da estrada, até aquele momento os acampamentos eram montados em fazendas ou estradas distantes dos centros urbanos e geralmente de difícil acesso.

Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. (site do MST)

Em outubro de 1985, a Fazenda Annoni, no município de Sarandi, hoje Pontão – RS foi ocupada por mais de duas mil famílias, oriundas de municípios do nordeste e noroeste do Rio Grande do Sul. Dentre essas famílias estavam presentes, a família da Maristela, que tinha apenas um ano de idade quando seus pais participaram da ocupação e a família de Lutz (ele e sua mulher grávida) que saíram do noroeste do Estado em direção ao seu sonho:

Sempre fui um sonhador! Quando fui acampar, sai de dentro de uma casinha - humilde, mas era uma casinha. Tinha quatro paredes e era coberta - e a mulher tava grávida, e eu fui pra de baixo de uma lona, para o meio do mato, e dizendo: - batendo o pé - esse aqui vai ser engenheiro, vai pegar a terra e vai estudar, vai ser um engenheiro pra gente poder desenvolver. (Lutz assentado desde 1985 no assentamento São Pedro I, Eldorado do Sul-RS)

Na luta pela terra, muitos sonhos foram destruídos, não foi o caso das famílias da Maristela e do Lutz, que atualmente moram no assentamento São Pedro I e trabalham na e com a Escola Roseli, mas homens e mulheres perderam a vida prematuramente em confrontos que se deram no local, como foi o caso da Roseli Nunes, mulher e mãe, que mais tarde deu o nome à Escola Estadual Roseli Correia da Silva.

A partir da ocupação da fazenda Annoni, multiplicaram-se as ocupações em outros Estados do país. Para Camini (1998) o que era comum entre todas as ocupações era a forma de organização, experiência que os trabalhadores adquiriam e aperfeiçoavam cotidianamente. Ocupar a terra mais do que denunciar o latifúndio, a concentração de terra e a política

econômica agrária nacional e mundial como os principais responsáveis da pobreza, miséria, migração e conflitos no campo era aprender com as experiências cotidianas.

As ocupações representam para Barbosa (2015) uma proposição de um projeto sociocultural e político alternativo para o campo e aumentam a visibilidade e importância da urgência de um debate sobre a reforma agrária na agenda política brasileira. O grande diferencial do MST em relação aos outros movimentos de luta pela terra é, conforme Neto (1998), a tentativa de se fazer uma ligação entre a questão cultural e educacional com a problemática da concentração de terras, discutindo-se formas de organização e defesa da propriedade coletiva dos meios de produção e da democratização do poder político e da propriedade.

A terra conquistada mais do que uma demarcação geográfica, é um território - território na concepção de lugar legítimo de luta, resistência, construção, fortalecimento da identidade, espaço de vida e de produção, lugar de criação e (re)significação das relações socio culturais de poder. Durante os anos de sua luta, o Movimento que tinha como prioridade a conquista da terra, pode perceber que conquistar a terra não seria o bastante. A luta não poderia parar quando a terra fosse conquistada, o trabalhador além de produzir deveria ter o direito de viver dignamente. O primeiro passo foi compreender que a Reforma Agrária não é uma luta apenas pela terra, com benefícios apenas para os camponeses, mas também uma forma de melhorar a vida dos que vivem nas cidades, reduzindo o "inchaço" urbano e, principalmente, produzindo alimentos saudáveis, orgânicos, e acessíveis a todos os trabalhadores.

3.1. EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE

Os Sem Terra não conseguiriam avançar na sua luta se não se dedicassem à sua formação, se não se dispusessem a aprender e a conhecer melhor uma realidade mais ampla. A formação das pessoas, a produção de novos seres humanos, tornou-se um objetivo tão importante quanto à conquista da terra. É por isso que a educação foi incluída como um dos princípios organizativos do MST:

A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma "mina de ouro", que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de

crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo (MORISSAWA, 2001, p.239).

Não basta a Terra e os alimentos, é preciso cultura e educação. E a educação faz parte dos processos de escolarização, e por isso que o MST luta pela instalação de escolas no meio rural assim como luta por terra. O primeiro debate inaugurado pelo MST, sobre o processo de construção de um projeto educativo-político, consistia, segundo Morissawa (2001) em destacar o atual papel das escolas na sociedade capitalista como: disseminar a ideologia da classe dominante e métodos e conteúdos dirigidos a manutenção da ordem vigente.

A autora também entende que o trabalho da educação consiste em uma atividade política importante para o processo de transformação social e que a educação nos assentamentos é um processo de produção e reprodução de conhecimento a partir de própria realidade e que por isso a escola deve fazer parte da vida e da organização dos assentados, destacando também a importância da participação das famílias no planejamento e na administração dessa escola. O objetivo era conceber uma proposta de projeto político-educativo popular e alternativo que se basearia nas especificidades socioculturais dos sujeitos do campo e se vinculariam a uma crítica ao modelo agrário implementado pelas políticas atuais. Conforme, o censo escolar realizado anualmente pelo INEP/MEC 2016 atualmente são 4,5 mil escolas estão em áreas de assentamento.

3.2.FATORES QUE FORAM RESPONSÁVEIS PELO SURGIMENTO DA ESCOLA DENTRO DO MOVIMENTO

Caldart (2000) nos mostra fatores que, segundo ela, foram responsáveis pelo nascimento da escola no Movimento. O fator principal seria o contexto social, o mesmo modelo de desenvolvimento que criou o Movimento é o mesmo que ainda exclui as pessoas de seus direitos, entre eles o de ter acesso a uma escola. Por parte do Estado, faltam políticas públicas que visem garantir o acesso a uma educação de qualidade para as pessoas que vivem no campo. Mesma sociedade que exclui os camponeses do seu direito de Terra, também os exclui da sociedade, vários integrantes do movimento sofreram, na sua época escolar, com a discriminação e com a falta de preparação da escola para receber-los por isso não querem que seus filhos frequentem essa escola.

As escolas itinerantes nascem nesse contexto e são as primeiras experiências político-educativas do MST. De acordo com Barbosa (2015), essas escolas constituíam não só um espaço educativo, mas também um espaço de denúncia das condições escolares oferecidas nas

zonas rurais e da distância curricular com respeito à realidade sociocultural e econômica do campo.

A preocupação das famílias com a escolarização dos seus filhos também é um fator de extrema importância para o nascimento da escola dentro do Movimento. Famílias que não queriam que seus filhos fossem educados por uma escola que os exclui, e que queriam manter eles por perto, sem que precisassem sair do campo para estudar. Assim, a organização de atividades educacionais para as crianças que pertenciam ao acampamento foi o primeiro passo que mães, professoras e até mesmo religiosas deram. Às vezes essas atividades eram apenas jogos ou até uma reunião para explicar a elas o que estava acontecendo, principalmente quando havia ações de conflito com o Estado. Para essas mães e educadoras, o que estava em jogo era a manutenção da dignidade da infância, tentando amenizar o peso da realidade que essas crianças enfrentavam.

Em muitos casos, a primeira preocupação de que a luta entrasse na escola foi cedendo lugar a uma visão mais tradicional: nossos filhos têm que aprender o que as outras escolas ensinam porque senão vão se prejudicar quando tiverem que ir estudar fora. Era, na verdade, uma contradição com a qual tinham que conviver (e convivem até hoje), ou seja, queriam e não queriam a sua escola, e por isto não deixavam de se emocionar quando, por exemplo, eram chamados na escola de seus filhos para contar a história do assentamento e isto era considerado como uma aula de verdade (CALDART, 2000, p.159).

Outra preocupação era manter as características do Movimento, a escola que os Sem Terra conheciam era aquela com uma história e com sujeitos próprios dela, que divergiam dos projetos de sociedade e da cultura organizativa do MST. Para manter suas características, o Movimento precisou organizar e articular as suas próprias propostas pedagógicas específicas e formar educadores capazes de assumir a tarefa de educar as crianças Sem Terra de um jeito diferente. Para as famílias seria essencial que suas crianças conseguissem enxergar a realidade para poder continuar lutando por todos. A escola, além de formar os seus sujeitos também faria parte da estratégia de luta do Movimento pela Reforma Agrária. Assim, passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias acampadas, agora, a discussão não era mais sobre ter ou não ter escolas e sim qual escola os Sem Terra queriam construir.

Outro fator fundamental para o nascimento da escola dentro do MST foi às pessoas que integram esse Movimento. A articulação nacional pela luta da terra, a constituição do MST como movimento social e a sua inserção na luta por uma educação de direito não seriam possíveis se não fossem as pessoas que fazem da vida a sua luta diária. Pessoas que com o seu jeito de ser ressignificaram a palavra escola. Não querem apenas ter acesso à escola querem

ter o direito de construí-la no formato do Movimento, como parte da sua identidade. Com a criação do setor de educação do MST em 1988, a inclusão dos jovens e das crianças no projeto educativo, o Movimento mostrou que tinha uma visão histórica e um projeto de luta de longo prazo.

Nas escolas do MST, todos são aprendizes. Assim como a luta pela terra, a educação também teve que ser aprendida com as próprias experiências. “No leque das experiências que o MST conhecia, nenhuma incluía a educação (escola) como dimensão da organização” (STEDILE 1997). A pedagogia não está centrada em como ensinar, mas sim, como devemos ser para aprender e o que precisamos saber para aprender e ensinar. Dentro da escola os que ensinam não são só os professores e professoras, os alunos também ensinam, os que trabalham na escola também ensinam, as mulheres e os homens que trabalham na comunidade dessa escola, também ensinam e juntos, todos aprendem.

O MST enxerga na escola, pelo menos, duas tarefas específicas básicas, que justificam a sua importância e são as mais presentes hoje em sua reflexão em torno desta questão. A primeira, diz respeito à construção histórica do valor do estudo na conformação dos sem-terra - compreendido aqui como produção do conhecimento. Conhecer a realidade de forma cada vez mais ampla.(...) Que todos os sem-terra, de todas as gerações, tenham a oportunidade deste aprendizado é razão suficiente para o MST lutar pela ampliação do direito a escola. E que a escola seja efetivamente um lugar de estudo e mais ainda, um lugar onde se constrói a unidade entre teoria e prática - entre estudo e atividades produtivas - e onde o próprio Movimento seja espaço de reflexão crítica, é suficiente para que o MST lute também pela produção de uma pedagogia escolar que se processe nesta perspectiva (CALDART, 2000, p.241).

A criação do Setor de Educação do MST foi o início da discussão do que seria depois a proposta pedagógica do MST. As primeiras equipes surgiram por iniciativa de algumas professoras que estavam iniciando o seu trabalho nas escolas, que tinham sido recém criadas, e necessitavam de uma discussão sobre as suas práticas com outras e outros companheiros. O que moveu essas educadoras, muitas delas mães, foi o fato de que a escola do movimento não poderia se assemelhar as escolas tradicionais e através da equipe eles poderiam juntos criar um caminho para uma nova escola, que fizesse seus filhos enxergarem a realidade.

Com isso o MST conseguiu ampliar a sua própria noção de direito: não apenas ter direito ao acesso às escolas, mas também ter o direito de construí-la como parte de sua identidade. O eixo da elaboração da proposta pedagógica foi e continua sendo, segundo Cardart (2000), as práticas dos sujeitos Sem Terra, desdobrada em questões do cotidiano pedagógico, da escola e do Movimento como um todo. Assim como as escolas foram

inspiradas na própria identidade do Movimento, suas propostas pedagógicas também se inspiram nas propostas pedagógicas utilizadas no cotidiano do movimento.

3.3.PEDAGOGIA NO PROCESSO EDUCATIVO BÁSICO

As principais matrizes pedagógicas, no sentido de processo educativo básico ou potencialmente formador de ser humano,são: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia da cultura e pedagogia da história (CALDART, 2000).

Pedagogia da luta social

Processos educativos vêm de dentro, de experiências, momentos, convívios e de tensões, a luta também é educativa. A pedagogia da luta social é a mais ligada ao Movimento. A luta está na base da formação do Sem Terra e é a vivência dela que constitui o próprio *ser* do MST. A educação nas escolas tradicionais ainda é vista como sinônimo de ordem, obediência e conformismo, totalmente opostos à luta. A pedagogia da luta parte do princípio que a formação humana deve se contrapor a ordem, problematizando e reinventando objetivos, valores e novas formas de possibilidades de vida.

O que move uma pessoa é a necessidade, mas o que a mantém em movimento são objetivos, princípios, valores, que são formados desde determinadas ações que tenham a força pedagógica para isto (...) Outro aprendizado produzido pela pedagogia da luta é o da postura política e cultural de contestação social, que é a tradução do princípio da possibilidade da mudança para o jeito de olhar à sociedade como um todo (Caldart, 2000, p.212).

O sentimento de indignação diante das injustiças sociais é um aprendizado a ser construído e para isso é preciso aprender a analisar a realidade e percebê-la como algo que merece a indignação de todos e é passível de mudança, sendo a luta social um ambiente bastante fértil para florescer esse sentimento.

LUTZ: *“Venha o governo que vier, nunca nos enganamos (...) porque tudo que queríamos era manter a nossa organização... e eu sempre contei para eles (filhos), na época do pior governo, que foi o do Sarney, na época que nos enfrentamos... foi onde mais nos organizamos(...) Foi onde o movimento mais avançou, nos piores governos... porque eles não calaram nós”* (Lutz assentado desde 1985 no assentamento São Pedro I, Eldorado do Sul-RS)

Pedagogia da organização coletiva

A ocupação de terra é como diz Stedile (1997), a matriz organizativa do MST e é em torno dela que se constituiu e se formatou a coletividade Sem Terra. Antes de ser do MST muitos sem terras não possuem sequer uma documentação. Ao entrar no Movimento, adquirem mais que um documento com nome, também adquirem uma identidade Sem Terra, o que proporciona a estas pessoas a condição de poder vincular-se a um passado de lutas e uma possibilidade de um futuro melhor, e que lhe permite se desenvolver como ser cultural, moral e intelectual, que queira aprender mais sobre a sua realidade e lute por esse futuro.

A pedagogia da organização coletiva está ligada as formas organizativas criadas pela dinâmica das ocupações, assentamentos e acampamentos e são o embrião da constituição das estâncias coletivas do MST. A noção do coletivo trazida pelo Movimento se traduz no princípio de que nada se faz sozinho e torna costume a prática de organizar coletivos para que as ações aconteçam, uns exemplos são os Setores do Movimento e as cooperativas que se sustentam em uma proposta de vida centrada no coletivo e não no indivíduo.

Uma característica peculiar da coletividade que condicionam traços pedagógicos específicos, segunda Caldart, é a presença forte da família como comunidade que participa do conjunto das ações do Movimento:

A luta pela terra feita pelo MST tem sido uma luta das famílias sem-terra. O projeto educativo do MST não separa as gerações em tempos e lugares diferentes de formação. As principais vivências que formam os sem-terra são experimentadas pelas famílias inteiras, ou pelas diferentes gerações em conjunto, ainda que não necessariamente realizasse as mesmas tarefas e nem pensando e sentindo as mesmas coisas (CALDART, 2000, p.218).

Por isso podemos dizer que na cultura Sem Terra lugar de criança não é apenas na escola, mas também nas ocupações, nos assentamentos, no trabalho, nas marchas e no cotidiano do Movimento, porque esses também são espaços educativos e essa criança também faz parte do coletivo do Movimento.

Pedagogia da Terra

A matriz pedagógica mais antiga que o MST propõe na formação dos seus sujeitos é a que mistura o cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e com a produção. A pedagogia da terra nos ensina que a mesma terra de cultivo é também a terra que educa quem nela trabalha e vive. Foram os aprendizados da relação com a terra, o jeito orgânico de

produzir o seu sustento através dela e o acompanhamento dia-a-dia do processo de cultivo que conformou o jeito de luta e de ser do Movimento.

O MST é, antes de tudo, um movimento camponês e é esse camponês que lavra a terra e produz dela o próprio pão. É um movimento social que tem na terra seu objetivo e sentido de luta e existência. Não se trata apenas da terra, estamos falando do planeta Terra e de tudo que há nele e que nele habita. A sobrevivência do ser humano está diretamente relacionada com a sobrevivência do planeta Terra e os Sem Terra tem a consciência de que lutar pela terra é lutar pela vida.

Pedagogia da cultura

O próprio princípio educativo da luta precisa ser compreendido na combinação com outros ingredientes pedagógicos que a conformam como educativa, ou como formadora de sujeitos. Quer dizer, nenhum princípio educativo se realiza na prática se não como parte de um movimento maior que o produz, transcende e, ao mesmo tempo, expressa (ARROYO, apud CALDART, 2000, p. 229).

A cultura é aqui entendida como um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas que se constitui em um modo de vida e os Sem Terra se educam cultivando o modo de vida produzido pelo Movimento. A pedagogia da cultura pode ser compreendida como o jeito do qual o Movimento realiza historicamente, enquanto coletivo, a reflexão da ação que permite ao Sem Terra encontrar consigo mesmo e descobrir-se como Sem Terra e engajar-se na sua própria luta.

Pedagogia da história

Enxergar cada ação ou situação particular em um movimento contínuo entre passado, presente e futuro, compreender ações e situações em suas relações e como parte de uma totalidade maior, e que ainda é coerente com a idéia de celebração: da vida, do nascimento e também da morte, principalmente a daqueles companheiros e companheiras caídos na luta (CALDART, 2000, p. 235).

Cultivar a memória e o conhecimento da história mais ampla significa situar a sua experiência em uma história maior. A identidade Sem Terra não teria se constituído sem o cultivo dessa memória e a compreensão desse Movimento. Segundo Caldart (2000), era costume do Movimento, em cada situação ou problema novo, olhar para o passado e buscar alguma referência para construir a solução. Buscando aprender com as experiências de derrotas e de vitórias de seus antepassados, exatamente para aproveitar o saber acumulado e

não repetir os erros (Ibid). Além disso, é costume também olhar para os lados, identificando outras experiências coletivas. Aos poucos esse costume se transformou em princípio pedagógico – é preciso educar as pessoas para a valorização da história e a compreensão de que é a experiência humana que constitui esse processo.

Mais do que saber, sentir-se parte desse processo, que não começa nem termina em si mesmo, só é possível se conhecermos a história e entendermos que essa história é coletiva: ninguém ou nada é lembrado em si mesmo, descolado das relações, sociais, interpessoais, que constituem sua história (CALDART, 2000, p.60).

4. PEDAGOGIA DO EXEMPLO

As propostas pedagógicas do Movimento estão vinculadas entre si e se mostram dentro das escolas do Movimento de diferentes formas. A Escola Roseli Correia da Silva, situada no assentamento São Pedro I, no município de Eldorado do Sul leva esse nome em memória a uma companheira de luta que morreu lutando pela terra.

Em uma ata de reunião dia 21/01/89, fica registrado o nome da escola e o motivo dessa escolha:

“Depois de muita discussão chegamos a conclusão que o nome ideal para nossa escola é Escola Estadual de 1º G. Inc. Roseli Correia da Silva. Histórico de Roseli Salete Correia da Silva nascida em 16 de setembro de 1960 em Ronda Alta, casada, sem terra, mãe de 3 filhos, sendo que Marco Tiarajú (...) primogênito da ocupação da Annoni. Roseli Companheira, lutadora, sempre esteve na linha de frente, percorreu 450km a pé em romaria na luta pela Reforma Agrária. Morreu, quando houve uma manifestação dos colonos trancando a BR em Sarandi pela política agrícola, num acidente assassinada com um caminhão da firma internacional CAVOL no dia 30 de abril de 1987”

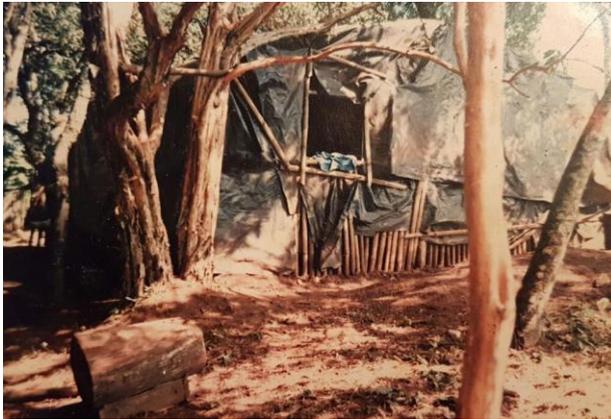
Fazer essa homenagem simbólica em memória de um companheiro que tenha tombado na luta, ou de uma ocupação que tenha dado início ao Movimento em algum lugar, segundo Caldart (2000), é educar para sentir o passado como seu também, portanto como uma referência de luta e resistência. Em língua portuguesa e seminário integrado os estudantes são incentivados pela professora Soila a estudar e conhecer a história da Escola e do assentamento. Soila é educadora na Escola desde 1990 e para ela a história da Escola é mais do que uma simples história e é importante que os estudantes saibam que “*se não existisse a mobilização lá Annoni, nós não estaríamos aqui*”

A Escola nasceu junto com o assentamento São Pedro I, que antes era estruturado na fazenda Annoni, e começou acolhendo os acampados do assentamento em uma estrutura

simples de madeira e lona. Lutz conta que não foi fácil conseguir construir a Escola, tiveram que fazer muitas manifestações além de trazer o próprio governador do Estado, na época o Pedro Simon, para mostrar o assentamento e exigir uma estrutura, de saúde, educação, saneamento básico, digna para todos da região:

LUTZ: Como não tinha nada de estrutura, nós trouxemos o governador do estado, Pedro Simon. Dai o Pedro Simon subiu ali - nós abrimos uma estrada para ele ir até lá - e ele enfrentava na época, uma greve dos professores. Dai ele falou "fazemos isso e aquilo para a escola", dai um colono falou "não! tu mentiu. tu mentiu para os professores." dai ele disse "Não, eu vou provar aqui para vocês eu vou fazer duas escolas estaduais" Veio ele e uns dois ministros da reforma agrária. Dai se criou então... demorou, mas se criou.

Fotografia 3 - Escola Roseli, ano de 89



Fonte: Foto cedida pela diretora Lídia

Fotografia 4 - Refeitório da Escola, ano de 89



Fonte: Foto cedida pela diretora Lídia

Lutz também conta que apesar de ter conquistado a estrutura de alvenaria da Escola a diretoria ficou a cargo de uma diretora do Estado.

LUTZ: Só que nós enfrentamos na época, e nós não estávamos muito preparados para o que vinha, era saúde, era educação era tudo que nós tínhamos que brigar... a educação veio... e nós não tínhamos professora formada, só tinha uma, e a diretora veio e tomou conta, eles colocaram uma diretora deles, e nós perdemos isso ali.

Com a intervenção do Estado, a Escola que antes era só para as séries finais do Ensino Fundamental, agora atendia também Ensino Médio e a partir de 2005 teve aprovado o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos- EJA. Foi nessa época que os alunos de outros municípios começaram a frequentar a Escola. Lutz conta que no começo foi difícil porque havia muitos atritos entre os assentados e os outros que não eram assentados.

LUTZ: E a gente começou a trabalhar essa questão né, que todos eram iguais. Uns eram trabalhadores de um jeito outros eram trabalhadores de outro. Que eles precisavam do nosso produto, e nós precisávamos do

dinheiro deles... e nós fomos trabalhando com a gurizada ali e foi acalmando eles no colégio. Nas reuniões a gente foi discutir isso aí, que cada um precisava um do outro. Então eu trabalhei muito nessa parte né, essa parte social de trabalhar com as pessoas. Pra isso aí, eu tive que voltar a estudar de novo, tive que sentar lá na classe com o aluno e provar que eu queria estudar para ter moral para falar com eles, e lá eu conseguia falar com eles. Então eu me tornei um amigo do colégio.

Não é possível compreender o sentido da experiência da educação do MST se o foco do nosso olhar permanecer fixo na escola e nos professores, temos que olhar para o conjunto todo das ações do Movimento e da vivência das pessoas que dele fazem parte. Mais do que amigo da Escola, Lutz também é um educador. Atualmente a sua horta, que fica em um terreno atrás da Escola recebe alunos, pais, assentados da região e não assentados que colhem e compram os seus produtos orgânicos. Além de ter mais de 500 pés de árvores nativas que produzem uvaia, guabiroba, jabuticaba, ele tem orgulho de mostrar e dizer que qualquer um pode pegar para comer: *“Eu como fruta todos os dias. Aqui na propriedade as pessoas vêm, pegam frutas, aprendem...”*

Fotografia 5 - Escola de alvenaria, década de 90.
Lutz ensinando algo...



Fonte: Foto cedida pela diretora Lídia

Além da consciência de produzir alimentos de qualidade, orgânico, Lutz mostra respeito pela Terra e pelos seres que dividem o espaço com ele, e é isso que ele transmite aos alunos quando esses vão cultivar e colher na sua horta:

LUTZ: Eu não passo veneno porque eu não tiro o alimento da praga... porque tem aquela planta ali, pra praga se alimentar. Se eu não der alimento para os gatinhos... eles vêm me roubar aqui... a praga não gosta do meu alimento, é que se eu tirar o dela.. ela vai ter que comer o meu. Não vou matar os bichos, vou deixar o que eles gostam de comer..não vou comer o deles, e eles não vão comer o meu... vou ali corrijo, cuido, porque tem que ter cuidado né, e passo brincando.

A educação ambiental vai muito além da conservação, trata-se de uma mudança de mentalidade em relação à qualidade de vida. O MST defende a alimentação orgânica por entender a importância de um ser humano e de um planeta saudável. Maristela, atual merendeira da Escola, trabalha meio turno na horta do assentamento e se orgulha de dizer que entrega alimentos para a merenda escolar do município, inclusive para Escola Roseli onde trabalha no turno da tarde e noite. Quando não está mexendo na Terra, ela está cozinhando na Escola, uma culinária adequada à natureza. Além disso, Maristela colabora para que o momento formação e confraternização que ocorrem durante a alimentação, nos intervalos de aula, sejam mais saudáveis e prazerosos.

MARISTELA: A relação com terra é muito importante porque eu como banana orgânica, mandioca, alface, tempero verde, couve, tudo orgânico, e tem o gostinho bom. Eu trago pra vender aqui no colégio beterraba e as gurias "Meu Deus! Essa beterraba é doce" "Mas é claro! A Beterraba do supermercado é amarga, porque ela não tem... a minha é orgânica. A do super é puro adubo químico, por isso ela é amarga.

A luta do MST se expressa pelo alimento, pelos gestos, marchas, músicas, cultura. Para Caldart (2000) a mística é a capacidade de produzir significados para dimensões da realidade que estão e não estão presentes e que, geralmente, remetem as pessoas ao futuro, à utopia do que ainda não é, mas que pode vir a ser, com a perseverança e o sacrifício de cada um. É um pouco complicado de explicar porque sua lógica de significação não se expressa muito em palavras, mas sim em gestos, emoções, música, cores... existe algo a mais na Escola, algo que faz sentir.

Em sua mística, o MST também busca educar os sem-terra para que transformem a história em memória, que dizer, o passado das lutas do povo como seu. É assim que, em uma mesma homenagem, podem estar juntas umas figuras do grupo que tenham morrido mais recentemente e Zumbi dos Palmares, Che Guevara... Neste momento os Sem Terra se sentem herdeiros de todos eles, e nesta herança procuram encontrar a força de que precisam para continuar a lutar e a construir seu Movimento (CALDART, 2000, p.237).

Atividades como o Sarau *Somos mucho mas que dos*, que aconteceu em novembro de 2016, é um exemplo de como a mística do Movimento se expressa, as cores, os poemas, a música atingiram o seu objetivo naquela tarde que era, além de integrar a comunidade, conectar essas pessoas com a cultura e as lutas da América Latina - que não são muito diferentes das nossas. Se acercar da realidade dos outros através da música e da poesia é outra forma de aprender e sentir o mundo. Além disso, essa intervenção cultural também estimulou

a criticidade dos que participaram. Para Maria, educadora de história/sociologia, filosofia e arte, o estímulo a criticidade do aluno não está em um único conteúdo, ela é uma postura que depende da bagagem cultural de cada um.

Fotografia 6 – Sarau *Somos mucho mas que dos*
Intervenção artística



Fonte: Paula Helm

Fotografia 7 – Sarau *Somos mucho mas que dos*
Lona montada para receber a comunidade



Fonte: Paula Helm

Maria, militante do Movimento desde 2002 e educadora da Escola há quatro anos, conta que a Escola passou por vários momentos e atualmente se afasta um pouco da pedagogia construída pelo Movimento. Segundo a educadora, vários fatores como o público, a expansão da cidade para dentro do campo e as características do assentamento são responsáveis por esse afastamento. Atualmente, a maioria dos alunos da Escola não são assentados e tem uma grande parte que vem da cidade, ou seja, tem pouco ou nenhum contato com o campo. A cidade se expandiu para o campo, alguns componentes urbanos são facilmente percebidos nos alunos, como as roupas e os seus desejos, eles já não tem mais uma vivência cultural camponesa. O reflexo da expansão da cidade também afeta a Escola como um todo, problemas que geralmente são considerados urbanos começaram a se manifestar também no campo e na Escola.

A diretora Lídia conta como a Escola, que antes tinha a marca de “ser aberta” teve que ser cercada por grades pelo fato de estar acontecendo brigas de facções na região e dentro da Escola, antes disso, a horta da escola já havia sido atacada e vandalizada por pessoas que vinham da BR, o que desmotivou a sua continuidade. A aproximação da Escola da BR é um problema de segurança para todos e quando a diretora foi na coordenadoria da educação relatar os problemas, recebeu a resposta de que a solução mais fácil seria fechar a Escola.

Fotografia 8– Fachada da escola



Fonte: Paula Helm

Fotografia 9 – Escola cercada após as brigas



Fonte: Paula Helm

O Estado vem se omitindo em relação à educação pública, principalmente a educação no campo, durante os meses que pude acompanhar a Escola, muitos problemas foram relatados, além da segurança, o livro didático entregue e repostos anualmente pelo Estado, sem a possibilidade de escolha, não condiz com as características e a realidade da comunidade e do público alvo e como não são utilizados acabam ficando estocados em pilhas nos banheiros. Pior ainda são os dias de chuva que impossibilitam grande parte dos educandos e educadores de chegarem à Escola. A estrada alagada e o transporte precário não é só um problema da Escola Roseli, vários problemas relatados por educadores que também lecionam em outras escolas do campo são os mesmos que escutamos na Escola. Dar visibilidade as escolas do campo é uma forma de dar espaço a novas propostas de ensino e aprendizagem que podem servir de inspiração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MST tinha por objetivo cuidar das escolas dos assentamentos, pois a associação de educação com escola estava muito presente. Aos poucos foi se ampliando o conceito de educação, que passou a ser entendida como um processo no qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade (TEIXEIRA, 2007, p.60).

Para Caldart (2000), o que o MST deixa de herança para as gerações futuras é mais do que o número de assentamentos conquistados, é o aprendizado coletivo de que as pessoas se fazem mais humanas quando são movidas pelo sentimento de indignação diante das injustiças e conseguem transformar esse sentimento em luta e em organização. Atualmente ser Sem Terra não significa ser um trabalhador rural que não possui terra para trabalhar, mas sim um sujeito social, que luta pela terra e que passa a produzir e organizar uma nova vida nessa terra que foi conquistada pela sua organização.

Este aprendizado, se combinado com a devida reflexão, pode constituir nesse sujeito um jeito de ser e ver o mundo baseado em valores de solidariedade, esperança e amor pela vida, o que se reflete no próprio jeito de lutar e construir a sua coletividade. Faz parte também deste aprendizado a construção da capacidade de analisar cada situação particular dentro de um contexto mais amplo, compreender a importância de conhecer a realidade sua e do outro.

A experiência de participar de um movimento social como o MST produz aprendizados que aos poucos se transformam em cultura, no sentido de “jeito de ser”, posturas, valores e hábitos que traduzem um sentimento de mudança em relação ao mundo. Não basta apenas se indignar perante as injustiças sociais é imprescindível fazer algo para mudá-las. Entender a educação que se produz na dinâmica dos movimentos sociais, como o MST, é buscar entender como a escola pode também participar desse processo de educação e de transformação social.

“Se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculado delas” (CAMINI, 1998). O trabalho realizado pela Escola Roseli nos mostra como a mistura da escola com luta e com o Movimento pode contribuir na formação de sujeitos orgânicos e pensadores, além de provocar a reflexão sobre como a educação acontece fora da escola, e também dentro dela, chamando atenção para a dimensão educativa que a cultura e o exemplo exercem sobre os sujeitos. Conhecer as práticas pedagógicas do Movimento e das escolas a ele vinculadas é uma forma de entender como funciona essa cultura e esse jeito de ser do Movimento que pode ser importante para a concepção de uma escola nova que não esteja inserida nesse contexto desigual da sociedade.

Cada ação do Movimento que se torna pública, além de fazer parte do processo de formação dos sem-terra, também pode repercutir na formação de outros sujeitos. E, talvez, uma das contribuições principais seja a de ajudar a produzir na sociedade um ambiente cultural mais favorável à emergência de outras questões na agenda do país que não apenas aquelas pautadas atualmente pelas suas elites (Caldart, 2000, p. 249).

As ações educativas acontecem entre as pessoas, cada um com sua cultura e carga de saberes. Conhecer culturas diferentes que não estejam somente pautadas nas que conhecemos e estamos acostumados, é também se educar. Trazer as diversas experiências educativas dos movimentos sociais, como o MST, para dentro da sala de aula é uma forma de dar espaço a essas outras formas de ver a vida que é baseada em um projeto de sociedade, que ainda não é, mas pode vir a ser, mais justa e humana. “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

gera um saber social e educativo de outra ordem. Cabe a nós apreendê-lo” (ARROYO, apud CALDART, 1997).

(...)
 Semear é preciso
 De tudo um pouco farei;
 Só para ver meu mundo livre;
 Semearei dignidade e justiça social
 Pra descontaminar nossa gente...
 Plantarei sementes sadias
 Pra despoluir nossa mãe natureza
 Reflorestarei rios lagos e fontes
 Pra salvar vidas ameaçadas...
 E só de sacanagem
 Regarei a biodiversidade
 Pra derrubar homens e máquinas
 Da insanidade do agronegócio...

(Adilson de Apiaim – Militante do Movimento dos trabalhadores/as Rurais Sem Terra desde 1988. Licenciado em Letras Português pela Universidade Federal do Pará/campus de Marabá)

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. (1997) *Josué de Castro: o homem, o cientista e seu tempo*. Estud. av. vol.11 no.29 São Paulo Jan./Apr. 1997
- BARBOSA, L. P. (2015) *Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: LIBRUNAM, 2015b.
- BAUMGARTNER, F e JONES, B. (1993) *Agendas and Instability in American Politics*. Chicago: University of Chicago Press. 1993
- BOFF, L.(1999) *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999
- BRESSER-PEREIRA, L.C. (2008) *Conceito Histórico de Desenvolvimento Econômico*. Trabalho originalmente preparado para curso de desenvolvimento econômico na Fundação Getúlio Vargas. 2 mar. 2006. Versão de 31 de maio de 2008.
- CALDART, R. (1997) *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- _____(2000) *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, Vozes, 2000

CAMINI, I. (1998) – *O cotidiano pedagógico de professores e professoras de uma escola de assentamentos do MST: limites e desafios*. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CANO, W. *Notas sobre o Imperialismo hoje*. Crítica Marxista, Brasiliense, São Paulo, v. 1 no. 3, 1996

CASTRO, J., 1992. *Geografia da Fome*. 11 aEd. Rio de Janeiro: Editora Griphus

CASTRO-GÓMEZ, S.(2005)*Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro"*. In LANDER, E. (org.) *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Setembro.

CHOMSKY, N. (1998) *Um olhar sobre a América Latina*. Petrópolis: Vozes, 1998.

COLETTI, C. (2005) *A trajetória política do MST: da crise da ditadura ao período neoliberal*. 2005. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

CORTEZ, A. (2007)*Consumo sustentável: conflitos entre necessidade e desperdício*. São Paulo: Unesp, 2007.

DUSSEL, E. (2005) *Europa, modernidade e eurocentrismo*. In LANDER, Edgardo (org.) *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Setembro.

GADOTTI; M. (2000) *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.

GALEANO, E. (1972) *Las Venas abiertas de América Latina*. Ciudad de México, Siglo XXI, 1972

_____ (1999) *Patas arriba: La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos.

GELLNER, E. (1996) *O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe*. Balakrishnan, Gopal, org. (1996) *Uma Mapa da Questão Nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto

GOHN; M. (2011) *Movimentos sociais na contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação v.16 n.47 maio-ago.2011

GONZÁLES STEPHAN; B. (1996)*Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano*. In. González Stephan, B. (comp.) *Cultura y Tercer Mundo. Nueva identidades e ciudadanías* (Caracas: Nueva Sociedad)

JAMESON, F. (1996) *Pós-Modernismo? a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Cevasco, Iná Camargo Costa. São Paulo: Ática, 1996.

LANDER; E. (2005) *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Setembro.

- MACHADO; P e MACHADO FILHO, P. (2014) *Dialética da agroecologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2014
- MARX, K. (2010) *Sobre a Questão Judaica*. São Paula. Ed. Boitempo. 2010
- MONTANARI; M. (2008) *Comida como cultura*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.
- MORISSAWA; M. (2001) *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001
- NETO, L. B. (1998) *SEM TERRA APRENDE E ENSINA: Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - 1979-1998*. Dissertação (Mestrado em Educação) - de Educação da Universidade Estadual de Campinas
- _____ (2015) *A educação rural no contexto das lutas do MST*. USFC: Revista HISTEDBR On-line. 2015
- PORTO-GONÇALVEZ; C. W. (2012) *A ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios*. Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, Florianópolis, v.9, n.1, jul. 2012.
- PREBISCH, R. (1994) *El desarrollo económico de América Latina y algunos de sus principales problemas*. In MARINI, R. M. *La Teoría Social Latinoamericana*. Textos escogidos (México: UNAM)
- PRIORI, A. et al (2012) *História do Paraná: séculos XIX e XX*. EDUEM, 2012
- QUEIROZ, J. B. (2011) *A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo*. REVISTA NERA –ANO 14, Nº 18 – jan/jun 2011.
- SPOSITO, M. (1988) *Capitalismo e Urbanização*. São Paulo: Contexto, 1988
- STÉDILE, J. P. (1997) *A Questão Agrária no Brasil*. São Paulo: Atual, 1997.
- TEIXEIRA, L. M. (2007) *Educação e sociedade: compromisso com o humano*. Edições Loyola, 2007
- TOURAINÉ, A. (1994) *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.*
- La Via Campesina e Grain (2015) *Leis de sementes que criminalizam camponeses e camponesas: resistência e luta*. Março de 2015

APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - COMISSÃO DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Paula Fernanda AlqueresHelm**, estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, vinculado ao Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), solicito autorização de uso das suas respostas à entrevista relativas à pesquisa de campo do Projeto “EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NA LUTA SOCIAL: Una historia que tiene que ver com el curso de la Via Lactea” considerando a significância dos dados no desenvolvimento desta investigação, que resultará no meu **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**, sob orientação da Profª Drª Heloisa Junqueira, Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação desta Universidade.

Cabe mencionar que o comprometimento da Universidade é de respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho sendo que quaisquer dados obtidos estarão sob sigilo ético e nenhum nome de estudante será citado no trabalho, bem como seus dados pessoais ou acadêmicos.

Porto Alegre, ____/ ____/ 2017

Autorizo.

Assinatura ou rubrica

Ata da reunião para escolha do nome e da diretora da Escola – dia 21.01.89, pag. 2.

1110 Assessor
 Maria Sécia

Geó. Delibacumhari - José Thomás de Oliveira
 Seleção de Alunos - Milton João da Silva
 e esposa M. B.

Maria S de Silva NEUIG
 João Augusto Pichembach
 Sueli Teresinha Reissombach
 Carlos

Cláudia de Avila, Sora Maria Schuch
 e esposo

Rezémira Silveira de Paula, Emanoel Schuch, Cláudio de Moraes
 Neila Zacharias de Moraes, Emanoel Schuch, Cláudio de Moraes

Márcia Póter godock Maria Tilde Drachenberg, Valdir Drachenberg
 Maria Serafina Pereira de Silva, Lucie Guimarães de

Olavo J de Silva, Vera B. de Silveira, Ezequiel Godoy
 A. Pêlico Ramos Galvão, Sadi Estanislau da Silva
 Antônio

João Luiz de Souza, Paulo de Oliveira, João de Oliveira
 Manoel Sarcas de Moraes, Paulo, Ricardo

108
 1034/89
 S. 108

63
 7 Carlinhos - Ze. IV